

SALTO PARA O
FUTURO



DANÇA NA ESCOLA: ARTE E ENSINO

Ano XXII - Boletim 2 - Abril 2012

DANÇA NA ESCOLA: ARTE E ENSINO

SUMÁRIO

Apresentação	3
<i>Rosa Helena Mendonça</i>	
Introdução	4
<i>Isabel Marques</i>	
Texto 1/PGM 1: Dança e currículo	9
<i>Karenine de Oliveira Porpino</i>	
Texto 2/PGM 2: Linguagem da Dança: arte e ensino	16
<i>Isabel Marques</i>	
Texto 3/PGM 3: As manifestações populares da dança e a escola	
<i>Manifestações populares e a educação: entre o dito e o não dito</i>	22
<i>Valéria Maria Chaves de Figueiredo</i>	

APRESENTAÇÃO

DANÇA NA ESCOLA: ARTE E ENSINO

*A arte contribui muito para desenvolver o sentido de cidadania.
Se você conhece culturalmente o seu país, você tem mais chance de respeitá-lo, e isso para mim é cidadania.*

Ana Mae Barbosa¹

Promovendo um diálogo entre as palavras de Ana Mae Barbosa e as de Isabel Marques (Instituto Caleidos), consultora da série *Dança na escola: arte e ensino*, podemos entender que “no âmbito da dança, isto significa que não basta dançar o carnaval, o pagode, o axé, as danças urbanas, mas sim conhecer seus processos históricos, coreográficos, estéticos e sociais”.

Afinal, qual é o papel da dança na escola? Essa foi a pergunta da qual partimos na realização dos programas, que apresentam uma problematização do tema, a partir de três eixos: dança e currículo, linguagem da dança e manifestações populares da dança. A resposta a essa pergunta não é simples, mas a busca de respostas pode ser uma forma instigante de se pensar o lugar da Arte e de suas múltiplas linguagens nas escolas.

Nos programas televisivos e nos textos da publicação eletrônica, professores, profes-

soras e gestores em geral poderão conhecer práticas em curso em algumas escolas e em outros espaços educativos, além de acompanhar, por meio de entrevistas e textos, reflexões teóricas de profissionais da área.

Ainda segundo Isabel Marques, é preciso estar “atentos ao fato de que a escola deve dialogar com a sociedade em transformação, [já que] ela é um lugar privilegiado para que o ensino de dança se processe com qualidade, compromisso e responsabilidade”.

O objetivo desta série que a TV Escola apresenta, por meio do programa Salto para o Futuro, é justamente “integrar o conhecimento do fazer dança, ao pensá-la na vida em sociedade”, ou seja, voltando à epígrafe, desenvolvendo, por meio da dança o sentido de cidadania.

Rosa Helena Mendonça²

1 http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/370/entrevistados/ana_mae_barbosa_1998.htm

2 Supervisora Pedagógica do programa Salto para o Futuro/ TV Escola (MEC).

DANÇA NA ESCOLA: ARTE E ENSINO

INTRODUÇÃO

*Isabel Marques*¹

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil instituiu o ensino obrigatório de Arte em território nacional e, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança foi incluída oficialmente, pela primeira vez na história do país, como uma das linguagens artísticas a ser ensinada pela disciplina Arte.

Hoje, no Brasil, cresce o número de universidades e instituições de ensino que vêm promovendo cursos de Graduação, Especialização e Mestrado em Dança/ensino de Dança. Já são muitos e constantes os congressos, simpósios e encontros na área de Arte que estão incluindo a dança como parte de seus programas.

Ainda assim, como em várias partes do mundo, persistem no Brasil alguns “desentendimentos” sobre o campo de conhecimento da dança. Por exemplo, na escola, em que disciplina a dança seria ensinada: nas aulas

de Arte, ou nas aulas de Educação Física? Será que deveríamos pensar uma disciplina exclusivamente dedicada à dança? Ou ainda, será que deveríamos deixar o ensino de dança à informalidade das ruas, dos trios elétricos, dos programas de auditório, dos terreiros, da sociedade em geral?

Mas o que é afinal a dança na escola? Área de conhecimento? Recurso educacional? Exercício físico? Terapia? Catarse? Quem estaria habilitado a ensinar dança? O bacharel em Dança, ou este bacharel deveria, necessariamente, ter cursado a Licenciatura? O licenciado em Arte estaria habilitado a ensinar dança nas escolas? E o licenciado em Educação Física? As pedagogas estariam aptas a trabalhar esta disciplina na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Enfim, que nome daríamos à “dança da escola”? Expressão Corporal? Dança Educativa? Ou tantos outros que escutamos por aí?

4

¹ Escritora, diretora e coreógrafa de dança. Graduada em Pedagogia pela USP; mestre pelo Laban Centre for Movement and Dance, Londres; doutora pela Faculdade de Educação da USP em 1996. Redatora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Dança) e de documento de Dança para América Latina. Fundou e dirige com Fábio Brazil o Caleidos Cia. de Dança e o Instituto Caleidos, em São Paulo, SP. Autora dos livros *Ensino de Dança Hoje* (6ª. ed.), *Dançando na Escola* (6ª. ed.) e *Linguagem da Dança: arte e ensino*. Consultora da série.

Independentemente deste campo minado que, infelizmente, vem se formando ao longo dos anos entre profissionais que se consideram habilitados a ensinar dança, acima de tudo, é a pluralidade que tem marcado as atividades da dança e ensino no país. Convivem diferentes modalidades e formas de dança, produções artísticas e propostas educativas, nos mais diversos locais de realização, contando com apoios que ora se inter-relacionam, ora se ignoram, que algumas vezes se cruzam e se entreolham, multifacetando tanto o mundo da dança quanto o mundo da educação dedicado a ela.

É nesta perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola. Atentos ao fato de que a escola deve dialogar com a sociedade em transformação, ela é um lugar privilegiado para que o ensino de dança se processe com qualidade, compromisso e responsabilidade.

As relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e eventual transformação da realidade social. A dança, enquanto arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual.

Desde a década de 1980, a partir das propostas de Ana Mae Barbosa, discute-se a necessidade de ampliar o conhecimento em Arte, ou seja, Arte na escola não é mais um sinônimo somente de fazer, mas também de ler e contextualizar trabalhos artísticos. No âmbito da dança, isto significa que não basta dançar o carnaval, o pagode, o axé, as danças urbanas, mas sim conhecer seus processos históricos, coreográficos, estéticos e sociais.

Na verdade, é este o grande papel da escola: integrar o conhecimento do fazer dança, ao pensá-la na vida em sociedade. É imprescindível que nos preocupemos, atualmente, com a formação e a educação continuada de nossos professores nesta área específica do conhecimento, para que as atividades de dança nas escolas não sejam meras repetições das danças encontradas na mídia ou dos repertórios já conhecidos de nossa tradição (as “danças de passo”).

Para tanto, seria relevante discutirmos a dança no currículo escolar e como vêm se processando essas relações entre currículo, projetos e programas. Entendida como linguagem (e não como um conjunto de passos), a dança tem uma função importantíssima na educação do ser humano comprometido com a realidade, pois possibilita diferentes leituras de mundo. Das manifestações populares à dança contemporânea, a dança na escola deve ser capaz de possibi-

litar ao aluno conhecer-se, conhecer os outros e inserir-se no mundo de modo comprometido e crítico.

A dança nas escolas – e, portanto, em sociedade –, necessita hoje, mais do que nunca, de professores competentes, críticos e conscientes de seu papel no que se refere a dialogar e oferecer a alunos e alunas das redes de ensino o que, de outra forma, não teriam oportunidade de conhecer. A dança nas escolas necessita de propostas intencionais, sistematizadas e amplas, para que essa linguagem possa efetivamente contribuir para a construção da cidadania.

Os debates da série visam também *discutir o ensino de dança em projetos sociais*, tendo em vista que, hoje em dia, a dança tem estado presente em diversas situações fora da escola – dos programas de TV aos projetos sociais. A dança da escola deve ser diferente das danças ensinadas nos projetos sociais?

Por quê? O que aproxima e/ou afasta a dança nos projetos sociais e a dança na escola?

Outro tema relevante é discutir a formação de professores de dança. Uma das questões mais cruciais hoje em dia, no que tange ao ensino de dança, é a formação de professores. A rigor, quem deveria ensinar dança é o licenciado em Dança, mas, na prática, outros profissionais têm se encarregado disso: licenciados em Pedagogia, Arte, Música ou Educação Física tomam para si a área de Dança, sem que tenham necessariamente formação e vivência em dança. Por outro lado, artistas da dança bastam-se em seus saberes artísticos e, mesmo sem formação pedagógica, aventuram-se no campo do ensino. Com a abertura de novos cursos de licenciatura em Dança em todo o país, esse quadro tende a mudar. Como? Para que direção? Isso afetará definitivamente o ensino e aprendizagem de dança nas escolas, nas ONGs, nas academias de Dança?

6

TEXTOS DA SÉRIE *DANÇA NA ESCOLA: ARTE E ENSINO*²

A série tem como objetivo debater, na perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas, ações que caracterizam o mundo contemporâneo, através de um olhar mais crítico sobre a dança na escola. A escola deve dialogar com a sociedade em transformação e representa um lugar privilegiado para que o ensino de dança se processe com qualidade, compromisso e responsabilidade. As relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e a eventual transformação da realidade social. A dança, enquanto

2 Estes textos são complementares à série *Dança na escola: arte e ensino*, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola (MEC) de 23/04/2012 a 27/04/2012.

arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual.

TEXTO 1/PGM 1 – DANÇA E CURRÍCULO ESCOLAR

Discutir o ensino de dança dentro de uma perspectiva curricular – a inclusão da dança como linguagem e conhecimento nos programas e projetos. Constantemente a dança tem sido alocada no rol das atividades extracurriculares (ou também chamadas de “contraturno”), ou trabalhada pontualmente como atividade em festividades. Como a dança tem sido inserida nos currículos das escolas? Em que disciplina a dança tem sido efetivamente ensinada? Que relações a dança pode traçar com as outras áreas de conhecimento dentro do currículo escolar?

TEXTO 2/PGM 2 – LINGUAGEM DA DANÇA: ARTE E ENSINO

Discutir a dança como linguagem artística. Nem sempre a dança é entendida como linguagem em situação escolar. Ao contrário disso, a dança é entendida como repertório (conjunto de passos, “coreografias”). Nesse texto e no programa, discutiremos a dança como linguagem e as contribuições de Rudolf Laban para a construção de referenciais para o ensino de dança nas escolas. Discutiremos esses referenciais na medida em que contribuem para um ensino voltado para o potencial criativo dos alunos e para a possibilidade de eles serem autores de suas próprias danças.

7

TEXTO 3/PGM 3 – AS MANIFESTAÇÕES POPULARES DA DANÇA E A ESCOLA

Discutir o lugar das manifestações populares da dança em contexto escolar. Considerando-se que a dança está presente nas mais diversas manifestações populares, ou seja, que ela pode ser aprendida nas ruas, eventos, festejos e casas de dança, como se inserem as manifestações populares da dança no ambiente escolar (das Festas Juninas às danças urbanas)? Qual seria o papel desses repertórios nos processos de ensino e aprendizagem da dança na escola?

Estes textos também são referenciais para as entrevistas e debates do PGM 4: Outros olhares sobre Dança na escola e do PGM 5: Dança na escola em debate.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FONTANA, Roseli. *Como nos tornamos professoras?* 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MOMMENSOHN, Maria e PETRELLA, Paulo. *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

Silva, Tomaz Tadeu. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TEXTO 1/PGM 1:

DANÇA E CURRÍCULO

Karenine de Oliveira Porpino¹

A dança é uma manifestação cultural bastante significativa em nosso país e não é recente a sua presença nos espaços escolares de forma recorrente, seja como festejo, como atividade, ou como conhecimento. Nesse texto, priorizaremos a discussão da dança como um conhecimento presente na organização curricular nas escolas de Educação Básica, ou seja, a dança ensinada como um conteúdo. É preciso enfatizar, ainda nesse início, que as reflexões aqui apresentadas se distanciam da visão de currículo como uma estrutura rígida, que estipula metodicamente o que deve ou não ser ensinado na escola, e se aproximam da compreensão de que o currículo pode se constituir um espaço de organização e articulação dos conhecimentos produzidos dentro e fora da escola, assim como dos modos de compartilhá-los. Portanto, compreendemos o currículo como espaço de diálogo e de produção de novas formas de perceber e atuar no mundo em que vivemos, advindas do reconhecimento e da reflexão sobre as formas já consolidadas pelo tempo.

No caso do conteúdo Dança, podemos considerar que a Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, e em seguida, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, constituem-se documentos legais que contribuíram de forma significativa para que a dança pudesse ser devidamente reconhecida como um conhecimento a ser considerado na organização curricular de nossas escolas (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000). Embora já existissem, naquela época, relatos de experiências exitosas com o ensino da dança na escola, no contexto do ensino da Arte e da Educação Física, os documentos anteriormente citados passaram a considerar esses espaços de aprendizado como componentes curriculares ligados à organização curricular das escolas e não apenas como atividades. Esse fato também repercutiu na visibilidade dos conhecimentos dessas áreas como conteúdos a serem abordados a partir de uma articulação com outros componentes curriculares, e entre esses conhecimentos destacamos a dança, que historicamente

¹ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, onde atua no Curso de Dança (Licenciatura), na Pós-graduação em Educação e em Artes Cênicas, e no Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e processos de criação – CIRANDAR.

marcou sua presença nessas duas áreas de conhecimento: Arte e Educação Física.

Nos cinco últimos anos, a discussão sobre o ensino da dança tem sido ampliada com a criação de novos cursos de licenciatura em Dança no país, em atendimento às políticas do Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores no Ensino Superior que atendam às demandas do ensino de Arte na Educação Básica. A criação e o fortalecimento das licenciaturas em Dança, na atualidade, contribuem para dar sustentação ao projeto já iniciado com os PCN, em 1997, no que se refere ao ensino da dança como um conteúdo presente nos currículos escolares. No entanto, embora a dança

esteja comumente presente na escola, em situações variadas, a abordagem da mesma como um conteúdo ainda é tímida em nosso país, embora, nos últimos anos, tenhamos acumulado discussões em torno do tema dança e educação, a exemplo de trabalhos de autores como Marques (2003, 2010), Freire (2001), Strazzacappa (2002, 2006), Saraiva (2009), Mattos (2011), Rengel (2008), entre outras referências que contribuem para que a dança seja pensada na escola como um

campo de conhecimento relevante na educação de crianças e jovens.

Mas qual a especificidade da dança na escola como um conteúdo presente na organização curricular?

Antes de responder a essa questão, é preciso reconhecer que, apesar de o aprendizado da dança na escola ter suas especificidades, esse não é o único espaço social onde a dança se faz presente.

Portanto, é necessário entender o que caracteriza essa especificidade sem, no entanto, perder de vista o diálogo entre a escola e outros espaços sociais nos quais os alunos vivenciam o dançar. Ou melhor, essa compreensão é im-

prescindível para que a dança na escola tenha reconhecimento como conteúdo.

A dança no currículo deve fazer parte de um projeto educacional previsto pelas instituições escolares e, para tanto, deve ser considerada como uma expressão do ser humano, uma produção cultural que pode ensinar muito sobre como os indivíduos vivem e se organizam em sociedade, como se movimentam e comemoram suas realizações. A

A dança se faz presente no currículo por ser um conhecimento produzido pelos indivíduos em várias culturas e é justamente por ser uma manifestação cultural significativa que se justifica como conteúdo.

dança se faz presente no currículo por ser um conhecimento produzido pelos indivíduos em várias culturas e é justamente por ser uma manifestação cultural significativa que se justifica como conteúdo.

A vivência da dança como um conteúdo na escola, portanto, tem suas especificidades. É diferente vivenciar a dança na escola e em outros espaços sociais, como num curso de balé, ou na rua, por exemplo. Nesses contextos, aprender a dançar pode ter objetivos específicos, como formar bailarinos, integrar-se socialmente ou manter uma tradição. Na escola, esses contextos sociais podem ser considerados como situações em que é possível reconhecer a dança em suas mais variadas formas de expressão, as quais atendem a funções sociais específicas. Mas a escola tem também seus próprios objetivos com relação à dança. É função da escola contribuir para ampliar a compreensão do aluno sobre o ato de dançar, uma vez que, além do aprendizado do gesto dançante, ele aprenderá, também, a apreciar os vários repertórios da dança, a conhecer seus diversos significados sociais e a discutir a dança como forma de expressão artística em diversas culturas, inclusive no contexto social em que ele vive. Nessa perspectiva, não é papel da dança no currículo priorizar a execução da dança visando a performances artísticas excepcionais ou mesmo a um aprendizado sistemático de uma técnica específica, mas a sensibilização do aluno para que ele pró-

prio se reconheça como indivíduo produtor desse conhecimento na sociedade em que vive, ao mesmo tempo em que reconhece como se produz a dança em outros lugares. Nesse contexto, é preciso que a escola crie condições para que o aluno se reconheça como indivíduo dançante, a partir da vivência das formas de dançar disponíveis, como também da produção de outras formas de dançar advindas da pesquisa gestual, da apreciação da dança do outro e das possibilidades específicas do contexto vivido. Na escola, a dança, assim como os outros conteúdos, deve permitir uma visão mais ampliada da realidade social e de como intervir nela criativamente.

Mas, diante da diversidade do conhecimento produzido sobre dança, como este pode ser organizado no contexto escolar de modo que contemple as especificidades até então comentadas? Passemos a refletir sobre os conteúdos, os procedimentos de ensino e as formas de avaliar o ensino da dança na escola.

Para a organização do ensino de dança na escola, é importante considerar algumas referências, dessa forma, citaremos três: os documentos nacionais (PCN, RCNEI, PCNEM...) e institucionais (Projeto Pedagógico) que orientam a organização curricular e o ensino nas escolas; o contexto social no qual se inserem as práticas de ensino e as experiências e vinculação do professor com

a área de conhecimento. A conexão dessas referências é imprescindível para a organização de um ensino que esteja adequado às condições em que se realiza e que possa realmente contribuir com a formação dos indivíduos.

Outro dado importante é atentar para o conhecimento produzido na contemporaneidade, o qual permitirá uma atualização permanente da prática pedagógica do professor. No caso da dança, por se tratar de uma linguagem artística, faz-se imprescindível que o professor esteja atento e possa dialogar com os artistas e as várias produções da dança em seu contexto social e em outros contextos, assim como ter acesso ao conhecimento que reflete sobre elas, incluindo aqui o conhecimento produzido nas universidades.

A articulação das três referências comentadas anteriormente já dá algumas pistas para a organização dos conteúdos a serem abordados no ensino da dança na escola, no entanto, faz-se também necessário diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre a dança, como também os conhecimentos que circulam nas regiões em que as escolas estão localizadas, os modos de organização

social das comunidades e de produção e difusão de suas produções culturais. A identificação das produções de dança existentes, assim como de seus produtores, das formas como se organizam para criar danças e para mantê-las e, ainda, dos espaços nos quais as obras coreográficas são criadas e apreciadas são ações imprescindíveis para que o(a) professor(a) possa vislumbrar conteúdos possíveis que possam dialogar com o conhecimento prévio dos alunos e com o conhecimento produzido na área. Assim, os conteú-

dos do ensino da dança na escola são os conhecimentos específicos que caracterizam a dança como uma produção da cultura, dizem respeito às diversas formas de dançar (técnicas e estéticas

O aprendizado do movimento da dança não se faz somente pela imitação do gesto dançante ou pelo aprendizado de uma forma específica de dançar.

das variadas danças da tradição, das danças urbanas e eruditas), as formas de improvisação, as formas de composição coreográfica, os elementos constitutivos dos gestos de dança e os gêneros de dança já produzidos nas diversas culturas, entre outros (MARQUES, 2003). Esses conteúdos caracterizam uma produção específica da dança, que pode ser abordada na escola a partir de vínculos com os contextos vividos pelos alunos, o interesse que possa despertar neles, abrin-

do assim novos horizontes de conhecimento sobre o dançar, mais amplos e aprofundados.

Essa perspectiva de delimitação dos conteúdos está diretamente relacionada aos procedimentos de ensino a serem vivenciados em sala de aula, uma vez que pressupõe ações de pesquisa, apreciação, discussão, reflexão, identificação, dentre outras ações que podem complementar, ampliar e contextualizar a vivência gestual da dança. O aprendizado do movimento da dança não se faz somente pela imitação do gesto dançante ou pelo aprendizado de uma forma específica de dançar. Embora importantes, essas ações se complementam e se ressignificam com outras ações como, por exemplo, a exploração das possibilidades de novos gestos e a organização dos mesmos em novas configurações estéticas, a partir de ações colaborativas, que possam, inclusive, articular outras formas expressivas além da dança, quando necessário. Nessa perspectiva de ensino, muitas possibilidades podem ser vividas como essas: vivência de diversos ritmos e formas de dançar, aprendizado de gestos técnicos de danças específicas, apreciação de vídeos e espetáculos, investigação de contextos e artistas através das pesquisas de campo ou na internet, visitas a espaços de fomento e difusão da dança, leituras de textos, análise do gesto de dança, vivência de improvisação ou composição coreográfica a partir de temas, de objetos, de palavras,

de características gestuais de danças já existentes, de pesquisa de movimento em determinados contextos sociais, entre outros procedimentos que ampliem as possibilidades de vivenciar, criar, compreender, refletir e produzir conhecimento sobre dança (TIBÚRCIO, 2006).

Podemos refletir que a abordagem do conhecimento da dança na escola, nessa perspectiva, não prima pela adequação do aluno a modelos estéticos pré-configurados de dançar ou divulgar a dança, mas pela diversidade estética de modos de conceber e significar a dança em várias situações sociais. Nesse contexto, a discussão sobre os procedimentos de avaliação torna-se importante como ação que permita dar continuidade, reformatar ou ampliar as experiências de ensino, e sinalizar uma visão de avaliação que se contraponha a formas tradicionais de avaliação do ensino da dança, que primam pela adequação do corpo aos modelos fixos de beleza e execução técnica, ou ao contrário, que primam pelo livre fazer do aluno diante da ausência de critérios de avaliação. Fazemos uma relação dessas práticas com os estudos de Hoffman (s.d.) sobre avaliação, para caracterizar tais práticas, respectivamente, como reprovativa, por buscar índices abusivos de comparação e, conseqüentemente, de reprovação; ou como permissiva, por fazer parte de atitudes que raramente reprovam o aluno. No campo da dança, tais práticas conservadoras acontecem na con-

tramão das ações pedagógicas discutidas nesse texto e poderão reforçar uma ideia de avaliação como classificação dos melhores ou como uma mera formalidade escolar.

A organização da avaliação se faz em relação direta com os objetivos e com a possibilidade de dar visibilidade à relação entre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o conteúdo abordado e suas produções sobre o mesmo tema. No ensino da dança, os instrumentos de avaliação podem abranger apresentações de composições coreográficas, relatos orais e/ou escritos de pesquisas, de trabalhos de elaboração conjunta, bem como de apreciação de vídeos ou espetáculos. Outros instrumentos podem ser configurados com especificidade na delimitação dos conteúdos e dos critérios de avaliação. Com base nos PCN, ressaltamos que esses critérios podem ser discutidos com os alunos como forma de os mesmos participarem ativamente de um processo avaliativo contínuo e contextualizado (BRASIL, 1998, 2000). Assim o professor pode dar condições para que o aluno reconheça as formas de obtenção de êxito, além de reforçar a compreensão de que o aprendizado é responsabilidade conjunta de professores e alunos.

As ideias e sugestões discutidas nesse texto indicam um olhar para a dança que não se fixa em estéticas específicas ou mais valorizadas socialmente, mas permite ao aluno vislumbrar um leque de possibilidades do

dançar e reconhecer a dança como uma produção cultural com suas peculiaridades contextuais e temporais. Nesse caso, consideramos que a abordagem da dança na escola, na atualidade, tem muito a dialogar com os modos de produção e difusão da Dança Contemporânea, que por caminhos diversos e instigantes tem investido na flexibilidade de ideias e atitudes, na diversidade de corpos e gestualidades, para a criação de configurações estéticas abertas e atadas aos seus objetivos artísticos, seus atores e seus contextos (PORPINO, 2006).

Sobre Dança e Currículo, certamente ainda há muito que discutir, conforme a diversidade das escolas, dos alunos e da própria dança. Para continuar a conversa, é importante pensar a escola como um espaço de sensibilização do aluno para o conhecimento, de reconhecimento da dança como forma de produzir arte e de compreensão da arte como um conhecimento imprescindível para que possamos viver o mundo em perspectiva estética.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Débora. *Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2000.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, 2001. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100003&script=sci_arttext

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Disponível em:

http://www.ufpel.edu.br/crm/pgl/diversos/avaliacao_mediadora.pdf

Acessado em: 29/01/2010.

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

_____. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: EDUFRN, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas*. Revista Pensar a Prática, 6: 76-85, 2002.

RENGEL, Lenira. Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências i, ii, iii, iv, v, vi, vii e viii. São Paulo: Anablume, 2008.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino da dança na escola: a perspectiva da educação estética. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, nº 03, p. 157-171, 2009.

Disponível em:

<http://www.rbceonline.org.br>

TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira. Refletindo sobre o ensino da dança na escola. Anais do III Encontro Nacional Arte e Educação Física. Natal: SEB/MEC, 2006.

TEXTO 2/PGM 2:

LINGUAGEM DA DANÇA: ARTE E ENSINO

Isabel Marques¹

Em situações de ensino e aprendizagem de dança, nem sempre ela é entendida como linguagem, às vezes tampouco como arte. Ao contrário, a dança é constantemente compreendida por alunos, pais, professores e gestores como um repertório, ou seja, como “danças prontas que devemos aprender”. Neste texto, conversaremos sobre a dança como linguagem artística na construção de referenciais para o ensino de dança nas instituições de ensino, partindo dos referenciais das danças de repertório.

Não começarei este artigo, portanto, pelo conceito de linguagem, mas sim pelo de repertório. Chamo de repertórios as “coreografias” já estabelecidas de dança: eles vão de Giselle, repertório famoso do balé clássico, às danças das bandas de axé, televisionadas. São repertórios conhecidos do universo das escolas a *Quadrilha*, o *Maracatu*, o *Coco*, a *Capoeira*, o *Frevo*, o *Samba*, o *Forró*. Introduzidos

pelos alunos, há dezenas de fragmentos de danças cujas origens se encontram em DVDs, programas de TV ou em bandas de música. Além desses, ainda existem os repertórios de companhias ligados a coreógrafos específicos ou à tradição da dança cênica: *Lamentation* é um repertório da Martha Graham Dance Co., dos Estados Unidos; *Parabelo* é um repertório do Grupo Corpo, companhia de dança brasileira, e assim por diante.

Do ponto de vista do senso comum, coreografias são sequências, conjuntos de passos em uma determinada ordem que acompanham uma música. Isso não deixa de ser correto, mas podemos ir além do senso comum: as “coreografias” são articulações de signos, são escolhas pessoais e/ou da tradição que são *in(corpo)radas* e corporeificadas pelos intérpretes dançantes para produção de sentidos. As coreografias podem ou não ser acompanhadas por músicas, e nem sem-

1 Escritora, diretora e coreógrafa de dança. Graduada em Pedagogia pela USP; mestre pelo Laban Centre for Movement and Dance, Londres; doutora pela Faculdade de Educação da USP em 1996. Redatora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Dança) e de documento de Dança para América Latina. Fundou e dirige com Fábio Brazil o Caleidos Cia. de Dança e o Instituto Caleidos, em São Paulo, SP. Autora dos livros *Ensino de Dança Hoje* (6ª. ed.), *Dançando na Escola* (6ª. ed.) e *Linguagem da Dança: arte e ensino*. Consultora da série.

pre se configuram como sequências preestabelecidas de passos conhecidos ou decorados *a priori*.

Os diferentes repertórios de dança são como livros: necessitamos deles para a fruição da arte, para o aprendizado, para a produção pessoal e/ou coletiva de novos textos. Conhecemos de longa data o inestimável valor da leitura de livros, mas nem sempre estamos conscientes da importância de leituras de coreografias, os “textos da dança”.

Ou seja, há muito tempo a escola rejeita a reprodução (“decoreba”) de textos escritos como processo de ensino e aprendizagem da linguagem verbal. Os professores já não aceitam mais – pelo menos em tese – processos de leituras que não estejam voltados para compreensões críticas dos textos lidos e produzidos.

Ao contrário disso, na grande maioria das escolas em que a dança é ensinada, crianças, jovens e adultos continuam “decorando textos”, ou seja, aprendendo repertórios de dança de forma mecânica, superficial, acrítica, por meio de cópia e reprodução de sequências de passos preestabelecidas. Por mais significativo que um repertório seja em

seu contexto – por exemplo, os repertórios das danças brasileiras –, se ele for ensinado de forma mecânica e acrítica, pouco estará de fato contribuindo para a educação de nossos alunos e alunas.

Cada repertório de dança – cada “texto” de dança – é um recorte de uma época em relação a um dado contexto sociopolítico e cultural, cada “texto” de dança é um modo de ver e entender o mundo. Assim, ao dançá-los, temos também a oportunidade de compreender em nossos

corpos essas épocas, espaços, pessoas, relações. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que os repertórios de dança sejam ensinados com amplitude, profundidade e clareza.

Os diferentes repertórios de dança são como livros: necessitamos deles para a fruição da arte, para o aprendizado, para a produção pessoal e/ou coletiva de novos textos.

Em situação escolar ou educacional, antes que sejam lidos pelas crianças, jovens e adultos, os textos de dança – seus repertórios – devem ser cuidadosamente escolhidos. Essa escolha deveria passar pelos mesmos critérios que temos na escolha de livros para os alunos e alunas. Em primeiro lugar, os repertórios devem ser escolhidos em função de sua importância e significação enquanto *arte* – devem ser ricas fontes de aprendizado da arte da dança. Em segundo, devemos nos

questionar o quanto os repertórios sugeridos permitem que os alunos aprendam no corpo algo sobre si mesmos e também sobre o mundo em que vivem.

Os repertórios a serem aprendidos e ensinados nas escolas devem também ser ricos leques de tempos, espaços e relações; devem propiciar a ampliação de conhecimento e, enfim, ser interessantes fontes de componentes da linguagem. Conversaremos sobre esses componentes e suas contribuições nas leituras significativas da dança/mundo a seguir.

Desde que Ana Mae Barbosa, conhecida arte-educadora brasileira, formulou sua “Abordagem Triangular para o ensino da Arte” (vide Barbosa 1991, 1992, 2010), o ensino de repertórios de dança em algumas escolas passou a considerar também a história dessas danças como conteúdos a serem trabalhados. Com a inclusão da História da Dança no aprendizado de repertórios, almeja-se uma contextualização mais ampla daquilo que está sendo dançado, pretende-se a criação de relações entre tempos e espaços das danças e dos dançantes. Isso, sem dúvida, é bastante interessante e amplia consideravelmente os processos de ensino e aprendizagem dos repertórios. Sabemos que

(...) a compreensão da história, das origens, das práticas culturais locais [de repertórios de dança] sem dúvida acrescentaria ingrediente indispensável ao aprendizado das danças. Na maioria das vezes, no entanto, esta história se presta somente para “melhorar” a interpretação dos passos (...). Nem sempre o conhecimento da história da dança ou das danças garante aos alunos traçar caminhos próprios e que intervenham e contribuam para participação crítica do indivíduo na sociedade contemporânea. A história que não serve como interlocutora entre a dança e a sociedade atual, a dança e a pessoa que dança, entre a dança e o meio em que esta dança está sendo interpretada é inútil em um processo que se pretende crítico e transformador (MARQUES, 2003, p. 160).

Para realmente aprendermos os repertórios de dança, não é suficiente que os contextualizemos por meio de conversas, pesquisas, investigações, ainda que isso seja extremamente importante. Sabemos que o aprendizado da dança passa necessariamente pela incorporação e pela corporeificação da mesma, ou seja, pelo ato efetivo de *dançar*. A compreensão *corporal*² daquilo que se dança é ponto fundamental para que nos tornemos também coautores das danças que dançamos. Em outras palavras, compreender teoricamente tempos e espaços das danças

2 A compreensão corporal implica a compreensão mental, da qual é indissociável, pois mente e corpo são indissociáveis (RENGEL, 2008) e não devem ser entendidos separadamente nos processos de ensino e aprendizagem da dança.

é somente uma etapa dessa coautoria nos processos de ensino e aprendizagem da dança nas escolas (MARQUES, 2010).

Paulo Freire dizia que “educar é impregnar de sentidos cada ato cotidiano” (In: GADOTTI, 1998). As danças de repertório ensinadas e aprendidas de forma mecânica (cópia e reprodução) são geralmente desprovidas de significado e de significação, acabam não fazendo sentido, portanto, não estariam, a rigor, educando. Mas, então, como poderíamos impregnar de sentidos os processos de ensino e aprendizagem dos repertórios de danças trabalhados nas escolas?

Para ampliarmos, aprofundarmos e realmente compreendermos os diferentes repertórios de dança em nossos corpos e em nossas vidas, seria necessário sabermos *como* essas danças se processam nos corpos dos alunos: o que sentem? O que percebem? O que sabem sobre/na dança *em si* (e não somente de seus contextos espaço-temporais)? Como essas danças foram construídas e que diálogos corporais são possíveis de se estabelecer com elas?

Voltemos ao conceito inicial de “coreografia” tratado no início desse texto: as “coreografias” são articulações de signos, escolhas pessoais e/ou da tradição que são incorporadas pelos intérpretes dançantes. Ou seja, as danças “prontas” que hoje se apresentam, um dia, foram criadas a partir de elementos da linguagem (signos) escolhidos por coreó-

grafos conhecidos ou pela tradição (muitas vezes, autores anônimos).

Para compreendermos melhor esse conceito, tomemos como exemplo inicial as Artes Visuais: para compor uma pintura, artistas devem escolher cores, linhas, texturas, formas etc. Um artista da dança, ou seja, um coreógrafo, para realizar um repertório (“coreografia”), deve escolher elementos da dança que digam respeito ao corpo, ao espaço, às qualidades de movimento etc. Corpo, espaço, qualidade de movimento são, entre outros, os elementos da linguagem da dança.

Mas o conhecimento da linguagem e de seus elementos não é necessário somente aos artistas: ele é de extrema importância também para os fruidores (apreciadores) da dança/arte. Da mesma forma que para compreendermos/lermos uma pintura é necessário que conheçamos as cores, as linhas, as formas e que para lermos um livro é necessário que dominemos o vocabulário, a ortografia, a gramática, para que compreendamos com profundidade os repertórios de dança, ou seja, para que possamos “lê-los”, precisamos conhecer seus elementos (signos): o corpo, o espaço, as qualidades de movimento etc.

Vejamos, como exemplo, alguns repertórios de balé clássico. A tradição do balé, por diferentes razões que não trataremos aqui, escolheu, entre outros, para compor suas coreografias, um *corpo* articulado (pernas e

braços), o *peso* leve, o *espaço* verticalizado (nível alto do espaço). Já a capoeira, de origem afro-brasileira, tradicionalmente eleger para a composição das danças um *corpo* mais integrado, com *peso* firme, que alcança os diferentes níveis do *espaço*. Diferentes repertórios são compostos por uma seleção de diferentes signos da linguagem da dança. Assim, ao compreendermos no corpo (ou seja, efetivamente dançando) as relações entre os elementos/signos da linguagem presentes nos diferentes repertórios, estaremos também

tendo a possibilidade de impregnar de sentidos os repertórios que dançamos.

Em suma, para que possamos dançar compreendendo, percebendo e lendo criticamente os repertórios das mais distintas danças, o aprendizado dos signos da linguagem é extremamente importante. É necessário que nos apropriemos (incorporemos) os componentes da linguagem da dança, para que possamos compreendê-la de forma crítica, consciente, provida de sentidos.

Aqui entramos em outra seara do ensino de dança: é importante que o ensino da dança nas escolas seja focado nos processos de

ensino e aprendizagem da linguagem, pois a dança não é só repertório, é, sobretudo, linguagem artística. Não estamos aqui afirmando que o ensino de repertórios nas escolas deva ser esquecido ou abandonado, seria o mesmo que dizer às crianças que abandonassem os livros. No entanto, a menos que compreendamos a dança como linguagem, nossos alunos e alunas serão incapazes de realmente compreender, perceber e ler criticamente os repertórios que estão dançando.

A dança ensinada e aprendida como linguagem pode permitir, além das leituras de repertório pelos intérpretes e pelos apreciadores, a produção de textos de dança.

A linguagem, por definição, é um “sistema de signos que permite a produção de significados”. Ao pensarmos a dança como um *sistema*, queremos dizer que “a dança é um conjunto partilhável de possibilidades de

combinação e arranjo dos campos de significação...” (MARQUES, 2010, p. 102), a dança é uma *rede de relações*. O signo é tudo aquilo que quer dizer alguma coisa para alguém – a palavra “*mesa*”, por exemplo, é um signo. Os signos produzem diferentes significados, pois cada ser humano atribui ao signo um ou mais sentidos além do sentido convencional. Por exemplo, no que se refere à palavra “*mesa*”, a depender do momento histórico e da sociedade, há variantes de sentido.

Por essa razão, dizemos que a linguagem – qualquer que seja – não espelha o mundo, ela é uma *ação sobre o mundo*. A arte, compreendida como linguagem, portanto, também pouco espelha o mundo, ela é, isto sim, *ação sobre ele*. Nessa linha de argumentação, a dança, compreendida como linguagem artística – e não somente como repertório – tem o potencial de agir sobre o mundo. O jogo articulado entre os signos da dança é que permite às crianças, jovens e adultos a descoberta de suas próprias possibilidades corporais, em diálogo com as possibilidades do sistema da dança. Se entendermos a dança como linguagem em situação escolar, estaremos aprendendo/ensinando nossos alunos a agir sobre o mundo de forma consciente, crítica e ética.

A dança ensinada e aprendida como linguagem pode permitir, além das leituras de repertório pelos intérpretes e pelos apreciadores, a produção de textos de dança. Ou seja, ao conhecerem os elementos da linguagem, alunos e alunas podem “escrever seus próprios textos”, compor, coreografar. Conhecendo os elementos da linguagem, crianças, jovens e adultos serão capazes de *criar suas próprias danças*, tornando-se leitores autores, protagonistas dos processos educacionais.

Para concluirmos, o importante aqui é entendermos que a dança não pode se resumir ao aprendizado de repertórios, mesmo que esses sejam escolhidos com critérios e ensi-

nados com amplitude e profundidade. Não podemos, como professores, nos limitar a “repassar” repertórios – precisamos fazer com que nossos alunos e alunas se tornem leitores críticos e, sobretudo, produtores, autores da dança. Com isso, poderão ser também leitores e cocriadores do mundo (MARQUES, 2010).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva: 1991.

_____. *Modernidade e pós-modernidade no ensino da arte*. MAC Revista, v.1, n. 1, p. 6-15, abril, 1992.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (orgs.). *Abordagem triangular no ensino da arte e cultura visual*. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. Programa de rádio “Paulo Freire, andarilho da utopia”, parceria entre a Rádio Nederland e o Instituto Paulo Freire, 1998.

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

_____. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

RENGEL, Lenira. *Os temas de movimento de Rudolf Laban*. São Paulo: Annablume, 2008.

TEXTO 3/PGM 3:

AS MANIFESTAÇÕES POPULARES DA DANÇA E A ESCOLA

MANIFESTAÇÕES POPULARES E A EDUCAÇÃO: ENTRE O DITO E O NÃO DITO

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta alguns estudos que venho realizando a fim de discutir questões que considero importantes sobre as manifestações populares e seus lugares na escola. Venho pesquisando as danças populares brasileiras a partir de leituras de alguns diários de viajantes europeus para o interior do Brasil entre os séculos XIX e XX, especialmente para o Centro-Oeste, que revelam hábitos, costumes e valores sobre os códigos e condutas corporais e seus olhares civilizatórios sobre este Novo Mundo.

Neste texto, apresentarei trechos de minha pesquisa com os diários e discutiremos as abrangências e complexidades desses temas. São pequenas partes que, aos poucos, mapeiam questões importantes da nossa história e da memória e que revelam dimensões, sensibilidades e significados das manifestações populares na vida das pessoas e seus grupos.

ENTRE O DITO E NÃO DITO

Registros em diários, entre o final do século XIX e início do século XX, descritos por viajantes europeus que se aventuraram em expedições pelo interior do Brasil, em especial no Centro-Oeste, revelam hábitos, costumes e valores sob os preceitos e códigos ocidentais, expressos, especialmente, pelos estranhamentos do olhar civilizatório sobre o “Novo Mundo”.

As marcas e rastros encontrados em anotações apresentam a figura dos bandeirantes, filhos de portugueses ou mamelucos, como importantes desbravadores dos sertões de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás, em busca de alternativas para sanar a pobreza. Em Goiás, escravizaram o índio para trabalhar nas cobiçadas minas de ouro, como registrado por Buarque de Holanda, apud Garcia (2004).

O achado do ouro promoveu a fixação do homem neste território, contudo, as expectati-

vas são transformadas com a decadência da garimpagem. Mediante a escassez do metal e com o necessário para sobreviver, a população ocupa o espaço produtivo goiano, sedimentando o universo da cultura sertaneja, por meio de uma agricultura de subsistência e da pecuária de pequeno porte, configurando uma sociedade agrária.

Neste período, um grande número de naturalistas estrangeiros integrou os ciclos de expedições, uma espécie de conquista do “Brasil adentro”. Entre tais registros, não podemos deixar de citar, talvez, o mais ilustre viajante que visita o Brasil e revela o interior do país, o francês Saint Hilaire, como acreditam alguns historiadores. Na primeira metade do séc. XIX, viaja durante seis anos, passando por São Paulo, Goiás, Espírito Santo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Este viajante minucioso descreve não só nossa fauna, flora, geografia, mas também as festas, as danças, as comidas, os jeitos e gestos e, mesmo sob o olhar do exótico e de estrangeiro, deixa uma riqueza de registros e demonstra seu especial encantamento por Minas Gerais, o que o leva a lamentar, constantemente, a realidade paupérrima e a vida rude de Goiás, bem como revela seu grande estranhamento pelas festas locais.

A três léguas de Laje parei na Fazenda Mandinga... nesta noite (23 de junho) celebrava-se uma grande festa, a de S.

João. Todos os anos os agricultores das redondezas tiram a sorte para saberem quem faz a festa. Neste dia era a vez do meu hospedeiro. Como primeira providência, fincou-se no chão um grande mastro, em cujo topo tremulava uma pequena bandeira com imagem do santo. O pátio da fazenda foi iluminado, armou-se uma grande fogueira dando tiros para o ar gritando:” “Viva S. João!” Nesse meio tempo, um violeiro cantava fanhosamente algumas modinhas bem tolas num tom plangente, acompanhando-se ao violão. Em geral é a gente do povo que canta modinhas. As letras dessas canções são muito jocosas, mas ouvindo-se apenas a música dir-se-ia que se trata de um lamento. Todavia, logo começaram os batuques, uma dança obscena que os brasileiros aprenderam com os africanos. Só os homens dançaram, e quase que todos brancos. Eles recusariam a ir buscar água ou apanhar lenha por ser isso atribuição dos escravos, e, no entanto não se envergonham de imitar suas ridículas e bárbaras contorções. Os brasileiros devem, sem dúvida, alguma coisa aos seus escravos, aos quais se misturam tão frequentemente, e que talvez lhe tenham ensinado o sistema de agricultura que adotam e a maneira de extrair o ouro dos córregos. Além do mais, foram os seus mestres de dança. Depois da batucada meus hospedeiros, sem nenhuma transição, ajoelharam-se

diante de um desses pequenos oratórios... e entoaram as preces da noite... a cantoria e os batuques se prolongaram por toda noite, e as mulheres acabaram por participar deles” (SAINT HILAIRE, 1975, p.47).

Para Saint Hilaire e outros viajantes que cita, os goianos se deixam dominar pela indolência e se entregam desenfreadamente aos prazeres dos sentidos. Menciona em nota “são os mesmos costumes, a mesma indolência, a mesma apatia, a mesma casa e jardim mal traçados, uma agricultura quase inexistente, o mesmo carinho e a mesma complacência pelos vagabundos que vivem de tocar violão” (SAINT HILAIRE, 1975, p.55).

A fusão de hábitos, costumes e crenças herdados e (re)dimensionados com os negros e índios é interpretada de forma negativa, mas paradoxal, pelos viajantes europeus que, ao terem fortemente engendrado os preceitos higiênicos ocidentais e a moral religiosa cristã, definem e classificam nossos valores e hábitos.

Entendemos que os registros retomam conceitos científicos conhecidos como binários e marcados pelo sistema de produção capitalista. Ou seja, ditam regras e normas de convivência e subserviência, hierarquizam e circunscrevem o homem em relação à na-

tureza, à mente sobre o corpo, ao sagrado sobre o profano, legitimando parâmetros específicos como verdades e (re)construindo formas de controle.

Saint Hilaire (1975) também deixa importantes anotações sobre a colonização do estado pelos paulistas em guerras travadas com os Caiapós, nome dado pelos portugueses aos índios locais, que viviam sob a regência dos jesuítas, que os consideravam pouco capazes de organização e de governo. Este mesmo viajante, ao passar por Santa Cruz, cidade goiana na rota dos bandeirantes, deixa anotações relevantes sobre o local, referindo-se, por exemplo, à pobreza e às dificuldades que assolavam a região por causa da devastadora exploração e da ganância pelo ouro.

O olhar estrangeiro que se configurava sobre o interior do país é contado também por viajantes como Georg Wilhelm Freireyss (1982), que em 1813 escreve “Viagem ao interior do Brasil”. Tais registros apresentam relações históricas sobre a escravidão e as tribos indígenas brasileiras, seus hábitos, costumes e as tradições que se formaram a partir da constituição deste “novo povo”, sob o viés de absoluto estranhamento,

Numa fazenda fomos muito bem recebidos, porém, não tivemos descanso por causa de muitos escravos que se tinham

reunido no terreiro da casa, onde dançavam a noite toda, com uma música infernal e uma gritaria insuportável, tal qual Langgsdorff o tinha descrito em Santa Catarina (FREIREYSS, 1982, p. 80).

A cultura brasileira revela-se plural, mas singular, festiva, ociosa, maliciosa, simples e sincrética. A direta relação com a cultura indígena na raiz do povo brasileiro era retratada sob um olhar ocidentalizado que sobrepunha, qualificava e classificava costumes e comportamentos como “primitivos”, como relata Freireyss:

Os festejos são verdadeiras orgias e caem principalmente no tempo em que amadurece o milho. As mulheres as-sentam-se em círculo e mastigam com grande presteza o milho que depois de bem triturado é cuspidado dentro de um pote grande em pé no meio delas. Durante um a dois dias continua esta mastigação até que a quantidade suficiente esteja preparada. Neste milho mastigado e misturado com a saliva, põem ainda água e deixam tudo fermentar, depois do que decantam o líquido que se parece com cerveja fraca e começa a festança... Dizem que nestas bebedeiras há cantos e danças, festas que quase sempre acabam com zangas e brigas. Numa delas, há bem pouco, foi morto um português, apesar de casado com uma índia e ter vivido 10 anos entre eles, sendo às mais

das vezes o ciúme causador das desavenças (FREIREYSS, 1982, p. 102).

Oscar Leal (1980) foi considerado o último dos visitantes do Centro-Oeste e um tipo de repórter romântico que parte de São Paulo e embrenha-se pelo sertão percorrendo a rota traçada pelos aventureiros rumo ao ouro. Ele retrata de maneira prosaica seus espantos e vivências no estado, bem como os modos de ser do sertanejo. Ao chegar a Jataí, cidade do interior de Goiás, por volta de 1882, descreve suas impressões, com certo ar de graça e de ingenuidade, mas, sobretudo com olhar de alguém de fora, e se expressa com espanto sobre uma dança realizada no local, em casa de pessoas conhecidas.

O povo de Jatahy é alegre, hospitaleiro e agradável e d'elle só conservo saudosa lembrança. Com excepção de duas ou três famílias mais reconcentradas, as outras vivem unidas e durante noites consecutivas a dansa constitue o divertimento, a que mais se entregam os moços e até os velhos. Talvez pelo motivo hygienico originado no exercício é que têm uma saúde de ferro. Como convidado tomei parte em algumas reuniões e notei que na dansa não há método nem estudo. O marcante, em vez de seguir os preceitos da arte, metamorphoseia banalmente as partes da quadrilha, de modo que um hóspede é obrigado a fazer-se de autômato para acompanhar

os mais até o final. As quintas partes duram quase sempre muito tempo e o único instrumento possível de sujeitar-se a tal esfrega é a sanfona alli muito usada (OSCAR LEAL, 1980, p. 194).

Com a visão de mundo de um europeu no Novo Mundo, retrata a ideia de corpo higiênico e a necessidade urgente do exercício físico para saúde. Tais descrições refletem o quanto as práticas corporais estavam fortemente incorporadas na vida das pessoas no século XIX na Europa, revelando um grande incômodo frente à possibilidade das transgressões populares sobre os preceitos de uma importante arte erudita para aquele que é civilizado.

Em seus escritos evidenciam-se regras, normas e codificações da cultura corporal de que a ciência se apropriou, bem como nomeou e determinou como apropriadas para o cuidado individual e coletivo do corpo.

Assim, cientificizar os movimentos, conter os gestos, remodelar as formas, sistematizar as técnicas e redimensionar a linguagem corporal foram alguns dos conhecimentos científicos produzidos pelo movimento, denominado de higienista SOARES (2001). Este movimento permeou o discurso da saúde pública, da educação e da sexualidade, na tentativa de instaurar uma civilidade corporal disciplinada, contida e ao mesmo tempo muito produtiva.

Tal ideologia foi amplamente divulgada e (re)interpretada no Brasil no final do século XIX e início do século XX. A dança, como artes do corpo, neste contexto sofre, certamente, fortes influências para contenção e adequação dos princípios, gestos e condutas, expressos em rigorosos métodos científicos, e as manifestações populares, encontram brechas, lacunas, frinchas para sobrevivência.

Em outros lugares do estado é certo que a dança era considerada divertimento imoral também pela população local e não era permitida às moças de família tal exposição, nem mesmo como exercício físico, sendo até mesmo fato impeditivo para se realizar um bom casamento, como registra Leal (1980, p. 195), ao presenciar dois senhores discutindo o assunto: “Vês, dizia um, como está a nossa terra? É uma desgraça, meu compadre. Pois até a filha do senhor major já está *dansando!* Tem razão. Uma menina que ainda podia vir a se casar! Que pena!”.

A forte moral religiosa cristã que regia e controlava os valores e costumes da época, expressa em diálogos informais, sugere as responsabilidades e atribuições femininas, tanto para assegurar um ideário de família, quanto de gênero e sexualidade. Nessa lógica conservadora e machista, o ambiente privado é de encargo feminino e sua função são os cuidados com a família, a educação dos filhos e as tarefas domésticas, ou seja, é

também uma expressão controlada, contida e servil.

E o espaço público, aqui referendado por eventos festivos, é caracterizado como lugar do masculino, vivenciado com maior permissividade, virilidade e prazer. Neste cenário, a mulher é destituída da sexualidade e está inscrita no campo da moral e da reprodução, como objeto de controle social, sob rigorosos códigos punitivos e coercivos que asseguravam tal tradição ocidental (BIRMAN, 2009).

De fato, no campo da dança, Mário de Andrade (1982) relata em sua obra *Danças Dramáticas do Brasil* que não será talvez muito difícil compreender as origens religiosas e primitivas das nossas danças dramáticas, mas será sempre bastante complicado determinar as influências técnicas diversas que as constituem. A pluralidade e a diversidade são marcas e rastros importantes em nossa cultura popular.

Constituíram o Brasil popular, em especial o Brasil caipira, portanto, danças e sons dos cantores de serestas, de bares, vendedores de modinhas, homens do realejo, bandas militares, cafés cantantes, gafeiras, salões,

planeiros, forrós, entre muitas outras expressões artísticas. São as músicas e as danças que nos fazem descobrir, também, muitos aspectos da vida popular urbana e rural.

Certamente são fontes orais ricas da história do Brasil e de seu povo e que se perdem quando não registradas. Tinhorão (2000) revela a memória da música brasileira das ruas, as festas inaugurais no Brasil Colônia, definitivamente. Sabemos que as origens das danças se perdem na noite e nos tempos mas, como um mosaico com influências e convergências culturais, vemos nas danças

populares estes sedimentos acumulados pelas culturas e suas técnicas.

As informações registradas em diários de viajantes europeus, que circularam

no interior do Brasil, possibilitam ressignificar histórias não oficiais da colonização, tendo a dança como principal representante da linguagem do corpo na época. Ao expor conhecimentos não hegemônicos, podemos perceber pequenos rastros e marcas de uma comunidade que, ao tentar manter vivos seus rituais, festas e danças em meio às singularidades familiares e comunitárias, expressa o melhor de suas resistências e lutas.

Ao se trazer a experiência do mercantil,

A pluralidade e a diversidade são marcas e rastros importantes em nossa cultura popular.

do consumo e da fragilidade dos modelos, criam-se conjuntos de pedagogias e estéticas da superficialidade. No corpo atual, tem-se a ideia de uma possibilidade da troca constante e urgente, muitas vezes, de uma aparência efêmera e limitante. Por entendermos que o mundo moderno hierarquiza saberes, impondo as ideias como únicas, diluindo as singularidades locais ou, ainda, desqualificando o outro, pensamos: como fortalecer as sensibilidades buscando outros caminhos de se relacionar com os conhecimentos populares?

Sem a intenção de fornecer respostas prontas, buscamos nos estudos sobre memória alguns espaços, visando convertê-los em conjuntos de diferentes trocas, construções múltiplas e em constante exercício contra os egos e as hierarquias, os modelos ou os colonialismos. A memória, como eixo de produção de saberes artísticos, estéticos, históricos e educativos, pode emergir de uma pequena mônada², um acervo lo-

cal, esquecido pela racionalidade urbana e subestimado pela noção de uma dada modernidade, fazendo-se presente, persistente, carregado de vozes e constituindo uma outra cena.

Em um universo de resistência ao folclorismo e ao tratamento da arte popular como uma mercadoria utilitária, pontuamos que

rememorar não é um ato de acomodação daquilo que se confrontou, mas sim a possibilidade de um alargamento do sentido do que seja humanidade.

A dança, como um dos lugares da memória, encontra em cada gesto esquecido outras lembranças a serem procuradas, entendendo que somos constituídos desses emaranhados de lembranças e de esquecimentos que estão impregnados de poesia.

A dança, como um dos lugares da memória, encontra em cada gesto esquecido outras lembranças a serem procuradas, entendendo

que somos constituídos desses emaranhados de lembranças e de esquecimentos que estão impregnados de poesia. São as memórias do corpo e as histórias que se constituem no tempo, no espaço, na tensão e no conflito. São mudanças de valores, reinvenção de lugares e fortalecimento da ética.

2 Mônada – para Walter Benjamin, algo que significa uma mínima porção do universo, a qual contém toda multiplicidade dele, como um DNA

É a forte ideia das conquistas compartilhadas, algo que ganha forma na experiência vivida. Ao invés de acenar apenas para um passado remoto, aponta-se para outras produções de sentidos e para a produção do conhecimento, pois o conhecimento é uma conquista. Existem perguntas vitais que não devem ter respostas prontas e acabadas, e isto é a arte e a educação. O que modificamos é como lidamos com o conhecimento, a quem queremos formar e o porquê acreditamos naquilo que fazemos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. *Danças Dramáticas do Brasil* (tomo I, II e III). Belo Horizonte: Itatiaia, 1982.
- BENJAMIN, Walter. *Magia, Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BIRMAN, Joel. Entre o público e o privado. *Revista Mente e Cérebro*. São Paulo: Duetto Editorial, n 3, out., p. 6-13, 2009.
- CHAUL, Nasr Fayad e RIBEIRO, Paulo Rodrigues. *Goiás: Identidade, Paisagem e Tradição*. Goiânia: Ed. UCG, 2001.
- FREIREYSS, Georg Wilhelm, 1789-1825. *Viagem ao Interior do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1982.
- HALBWACHS, Maurice. *Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- LACERDA, Regina. *Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Funarte, 1977.
- LEAL, OSCAR. *Viagem às Terras Goyanas* (Brazil Central). Goiânia: Ed. da UFG, 1980 (Coleção documentos goianos, 4).
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro e o Sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SAINT HILAIRE, Auguste de. *Viagem à Província de Goiás*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. USP, 1975.
- SOARES, Carmen. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- TERRA PAULISTA. *Manifestações Artísticas e Celebrações Populares no Estado de São Paulo*. São Paulo: Cenepec/Imprensa Oficial, 2004.
- TINHORÃO, José Ramos. *As Festas no Brasil Colonial*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- TINHORÃO, José Ramos. *Os Sons que Vêm da Rua*. São Paulo: Editora 34, 2. ed. 2005.

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO
Supervisão Pedagógica
Rosa Helena Mendonça

Acompanhamento Pedagógico
Luís Paulo Borges

Coordenação de Utilização e Avaliação
Mônica Mufarrej
Fernanda Braga

Copidesque e Revisão
Magda Frediani Martins

Diagramação e Editoração
Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil
Gerência de Criação e Produção de Arte

Consultora especialmente convidada
Isabel Marques

E-mail: salto@mec.gov.br
Home page: www.tvbrasil.org.br/salto
Rua da Relação, 18, 4o andar – Centro.
CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)
Abril 2012