



Dança na Escola... Para Quê?

Flavia Pilla do Valle¹
Rubiane Falkenberg Zancan¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil

RESUMO – Dança na Escola... Para Quê? – O ensaio é uma defesa sobre a presença da dança no currículo da educação formal. Por que ter dança na escola? Dança na escola... para quê? Com base no trabalho desenvolvido ao longo dos anos pelas autoras, que envolveu busca de textos, participação em palestras, escritas conjuntas, entre outras estratégias, este texto aponta para oito focos de argumentação que podem ser desdobrados e reunidos em outras configurações. Salienta-se, como conclusão, a importância da dança na escola básica, pois, além de prevista em legislação, possibilita ao alunado evolução do conhecimento sobre o próprio corpo, instigação de sua capacidade criativa e ampliação de seus horizontes históricos e culturais.

Palavras-chave: **Educação Básica. Educação. Arte. Ensino de Dança. Função Social.**

ABSTRACT – Dance in Schools... What for? – The essay is a defense for the presence of dance in the curriculum of elementary and secondary education. Why should we have dance in schools? Dance in schools... What for? Based on the work developed over the years by the authors, which involved searching for articles, participating in lectures, writings, among other strategies, this text points to eight points of argument that can be unfolded and gathered in other configurations. As a conclusion, the importance of dance in elementary and secondary education is highlighted, as, in addition to legislation, it enables students to develop knowledge about their own bodies, instigating their creative capacity and expanding their historical and cultural horizons.

Keywords: **Elementary Education. Education. Art. Dance Teaching. Social Role.**

RÉSUMÉ – La Danse à l'École... Pourquoi ? – L'essai est une défense de la présence de la danse dans le programme de l'éducation formelle. Pourquoi danser à l'école ? Danser à l'école... pour quoi faire ? S'appuyant sur le travail développé au fil des années par les auteurs, qui impliquait la recherche de textes, la participation à des conférences, l'écriture conjointe, entre autres stratégies, ce texte pointe vers huit points d'argumentation qui peuvent être déroulés et rassemblés dans d'autres configurations. En conclusion, l'importance de la danse à l'école élémentaire est soulignée, car, en plus d'être prévue par la législation, elle permet aux élèves de développer des connaissances sur leur propre corps, dynamisant leur capacité de création et élargissant leurs horizons historiques et culturels.

Mots-clés: **Éducation de Base. Éducation. Art. Enseignement de la Danse. Rôle Social.**

Este texto trata de uma defesa da existência da dança no currículo da educação formal. Ele reúne argumentos que nós, as autoras, discutimos na posição de professoras de uma Licenciatura em Dança, mais especificamente como orientadoras de estágios supervisionados nessa graduação. Por que ter dança na escola? Dança na escola... para quê? Visamos aqui reunir argumentos para a defesa da existência do conhecimento da dança como parte do currículo escolar. Constantemente somos chamadas, assim como os nossos alunos e profissionais da área, a advogar em prol dessa razão. Esses contextos são múltiplos: são profissionais que querem assumir concursos para arte, nos quais os gestores não reconhecem essa formação; são editais que precisam ser retificados por desconhecimento de que arte envolve, pelo menos, quatro possibilidades de graduação; são diretores de escola que apresentam listas de conteúdos a serem trabalhados nas escolas que contêm apenas conhecimentos em artes visuais; são alunos e pais que nunca tiveram dança na escola e não compreendem as transformações curriculares; são concursados aprovados que não são chamados para assumir a função; são disputas entre o Conselho de Educação Física com os professores-artistas, pois aquele alega que a dança é uma atividade física e parte da cultura corporal e, portanto, deve estar dentro da disciplina de Educação Física, entre outras circunstâncias. Para esta defesa, são múltiplas as razões e não é nosso objetivo esgotar a discussão neste texto. Nossa ideia é colaborar para o campo, reunindo algumas noções e, assim, fomentar essa discussão em nossa área, que desde os anos de 2000 tem crescido em número de licenciaturas, número de profissionais formados, número de produções pedagógicas e número de professores atuantes na escola básica.

Nosso modo de fazer foi artesanal. Ao longo dos anos, trabalhamos com diversos autores, participamos de diversas palestras, articulamos diversos discursos, escrevemos diversas cartas¹ de demandas às diferentes instâncias e, assim, fomos reunindo algumas dessas defesas. Para isso, estudamos múltiplas concepções, que versam sobre a função da arte-educação e a função da escola em si, para, então, pensar a própria razão da dança de existir nesse espaço². Reunimos essas argumentações em oito tópicos, mas que podem ser desdobrados em outros, assim como reunidos em outras configurações.

...porque é lei

O argumento mais concreto que utilizamos é a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou seja, a Lei nº 9.394 de 1996. Nessa Lei, no Artigo 26, parágrafo 2º, consta que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica³” (Brasil, 1996, p. 27833). Se nesse parágrafo aborda-se a arte, no geral, no parágrafo 6º, especifica-se que “[...] as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2o deste artigo” (Brasil, 1996, p. 27833).

A redação da LDB foi alterada ao longo de sua existência desde 1996. A inserção das quatro linguagens artísticas veio somente a partir de 2016. Podemos dizer que o primeiro movimento que coloca a dança em voga são os Parâmetros Nacionais Curriculares (1997). Os Parâmetros, contudo, não têm força de lei, apenas sugerem os conhecimentos a serem abordados na Educação Básica. De qualquer forma, esse documento foi importante para afirmar um lugar de conhecimento da dança na disciplina de Artes e fomentar as futuras discussões que se dão acerca do assunto.

Apesar de não haver menção à Dança na LDB de 1996 [essa menção veio a posteriori], o volume seis do PCN, dedicado à Área de Arte, indica as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, com o acréscimo de Artes Audiovisuais para o Ensino Médio, como linguagens artísticas a serem desenvolvidas nesse componente curricular (Corrêa; Santos, 2019, p. 6, inserção nossa).

Recentemente, houve a homologação de outro documento oficial, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A base já era prevista na LDB (Brasil, 1996, p. 27833), no artigo 26, que diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A BNCC (2018) diz que, no Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Nesse contexto, a dança, segundo a BNCC, deve ser trabalhada no Ensino Fundamental.

Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. [...] Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (Brasil, 2018, p. 193).

Sabemos que ainda muito há a trilhar em relação à obrigatoriedade de ter um professor com formação específica ministrando a disciplina de Artes e suas *unidades temáticas* (termo utilizado no documento para especificar as linguagens artísticas). Tal realidade tem revelado que a maior parte dos profissionais contratados para essa área são oriundos das Artes Visuais, seguidos pelos profissionais da Música, por uma questão histórica. Por isso, há uma grande mobilização dos envolvidos na dança por articular argumentos em sua defesa.

Sobre a BNCC do Ensino Médio, decorrem atualmente grandes discussões que permeiam, entre outros aspectos, a organização do Novo Ensino Médio⁴ em áreas de conhecimento. Nessa organização, a dança é componente do campo artístico subordinado às competências e habilidades da área das Linguagens e Suas Tecnologias. Nesse documento, podemos encontrar apontamentos como:

A pesquisa e o desenvolvimento de processos de criação de materialidades híbridas – entendidas como formas construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros – permite aos estudantes explorar, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro (Brasil, 2019, p. 474).

Persistem inúmeras incertezas acerca da forma como está sendo implantada a BNCC, principalmente em relação ao Novo Ensino Médio. Acompanhamos atentas a esse desdobramento. A explicitação do termo dança pela LDB, uma alteração na redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016, foi, é preciso reconhecer, uma grande conquista para a área.

...para conhecer repertórios: históricos e contemporâneos, da nossa cultura e das outras

Sabemos do caráter plural e complexo das funções da escola de ensino regular. A escola e seu processo de socialização são atravessados por contradições e ambiguidades. Dessa diversidade vamos pinçar um aspecto, que é a tendência reprodutora das aquisições históricas e culturais já consolidadas. Essa tendência, conservadora e que tende meramente a reproduzir o *status quo*, entra em embate com tendências mais renovadoras que impulsionam a transformação e a mudança. Pérez Gómez (2000, p. 23) trata o assunto trazendo várias questões para a discussão. Referente ao aspecto da conservação e mudança, o autor propõe:

[...] utilizar o conhecimento também social e historicamente construído e condicionado como ferramenta de análise para compreender, para além das aparências superficiais do status quo real [...]. Deste modo, explicitando o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode[-se] oferecer àquela espaços adequados de relativa autonomia para a reconstrução sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto.

Como a dança se relaciona com essa função reprodutivista? Podemos pensá-la, por um lado, como reprodução de *dancinhas* apenas para fins de festividades ou para dizer que se cumpriu o conteúdo, por outro, também sofre total ausência na escola, portanto não há nada a reproduzir. Por isso, Marques e Brazil (2012, p. 26) escrevem “[...] eis aí um primeiro bom motivo inicial para a presença da arte na escola: acesso. Arte é conhecimento universal, ao qual todos têm direito”.

Uma vez que se proveja acesso ao conhecimento da Arte, no caso, ao conhecimento da dança, podemos vivenciar o que Duarte Jr. (1988) chama de *sentimento de época*, isto é, através das produções de dança de diferentes períodos históricos e de diferentes séculos somos convidados a nos aproximar daquelas formas de sentir e pensar. Acessar o conhecimento da dança torna-se um modo de acesso à *visão de mundo* de nossas distintas e múltiplas culturas e das culturas de outros povos.

Um profissional com formação em Dança tem mais ferramentas para selecionar, apresentar, contextualizar e discutir os diferentes conhecimentos das diferentes culturas e épocas, não só provendo acesso aos estudantes da

educação básica, mas um acesso qualificado, dotado de uma potencialidade crítica que problematize esses modos de dançar.

...para ampliar as possibilidades de movimento ...que amplia as capacidades e habilidades motoras

Temos defendido que a dança na escola não é a mesma ministrada nos cursos livres dessa prática. A dança nos cursos livres normalmente consiste em aulas de tipos específicos, como balé, dança de salão, danças urbanas, etc. A escola, em nosso ideal, não pretende formar bailarinos especialistas. Defendemos que a dança na escola deve abordar diferentes tipos de dança, e que, mais importante do que ensinar variações específicas, a dança na escola deve trabalhar um amplo repertório de movimentos corporais, que podem ser modalidades diferentes ou mesmo uma dança livre, sem referência a nenhum desses tipos.

Mas o que é repertório de movimentos corporais? Entendemos aqui esse repertório como o vocabulário geral de movimentos do corpo e não tipos de dança específicos, apesar de inter-relacionados. Ao trabalhar um gênero ou tipo específico de dança, fazemos certas escolhas desse repertório. No balé, ensinamos movimentos leves, fluidos, na postura vertical e com grande ênfase em braços e pernas. Nas danças urbanas, os movimentos já priorizam peso forte, segmentação do movimento em tempo e partes do corpo, que muda sua postura muitas vezes com apoio no solo, etc. O professor de Dança na escola deve conhecer esse leque de possibilidades de movimentação⁵. A partir dessa gama de possibilidades, o docente deverá fazer suas escolhas conscientemente, de modo a prover um leque relativamente variado ao seu alunado.

Há [...] um marco na história da dança que é a descoberta dos elementos do movimento – considerados um vocabulário geral dos movimentos do corpo e que podem ser aplicados em diversas áreas como dança, teatro, esportes, psicologia, antropologia, etc. Essas possibilidades foram mapeadas por Rudolf Laban (1879-1958) e seus assistentes e estão em constante aperfeiçoamento por colaboradores que viveram durante e após a sua morte (Valle, 2020a, p. 23).

Rudolf Laban foi importante figura para livrar a dança dos rótulos. Ele observou que qualquer movimento pode ser material para a dança. Ao estudar as qualidades dos movimentos em operários de fábricas, durante a 2ª

Guerra Mundial, ele observou que “[...] os processos de treinamento da habilidade e eficiência na indústria mostram muitos aspectos paralelos aos novos métodos de treinamento do artista de teatro contemporâneo” (Laban, 1978, p. 141). Autor de vasta bibliografia, formou ainda diversos artistas que continuam expandido suas teorias até hoje: “[...] aqui há um fator de capital importância: a descoberta dos elementos do movimento. Seja o propósito do movimento o trabalho ou a arte, isso não importa, já que os elementos são invariavelmente os mesmos” (Laban, 1978, p. 141).

Na dança, damos atenção ao desenrolar do processo do movimento, e não ao seu fim. Não importa a pose final ou seu quantitativo, e sim como esse movimento se realiza: como ele inicia? Como as diferentes partes do corpo são colocadas juntas? Quais dinâmicas de tempo, foco, fluxo ou peso estão envolvidas no desenrolar? Como se posiciona no espaço e que percursos as partes do corpo *desenham no ar*? Essa atenção ao processo promove a consciência do movimento e do corpo, logo, de si.

Além disso, ao trabalharmos essas possibilidades de movimento, exercitamos a capacidade respiratória, a coordenação motora, a flexibilidade, a força, a agilidade e todos os outros aspectos motores que precisam ser desenvolvidos, ampliados e aperfeiçoados.

...para ampliar a comunicação do corpo... ...consequentemente refinar a percepção do outro e do mundo

O corpo estabelece sua comunicação pelo modo como agencia sua relação com a gravidade, com a força que emprega na movimentação, com o percurso que traça no espaço, com o tempo que executa. A dança trabalha fundamentalmente com o movimento corporal em seus micro e macroajustes e produz expressões (Zancan, 2018). A sua prática amplia a comunicação ao refinar a percepção corporal e explorar repertórios de movimentos, que implicam no ganho de possibilidades presentes nas manifestações expressivas. Na dança, diferentes motivações são mobilizadas nos processos de criação.

[...] a maneira específica de perceber o meio ambiente, o seu jeito particular de expressar, através do movimento, as imagens poéticas diretamente ligadas à materialidade e à possibilidade corporal, todos esses fatores utilizados como suporte para a efetividade de sua ‘comunicação’ expressiva (Silva, 2001, p. 127).

Com o aumento da sensibilidade corporal promovida pelos fazeres da dança, a comunicação corporal pessoal e a comunicação corporal do outro ganham maior atenção. As trocas se concretizam nos ajustes e nivelamentos das intenções manifestadas e nas capturas individuais. “Há a confirmação do outro por mim e de mim pelo outro” (Merleau-Ponty, 1999, p. 252). Assim sendo, a dança e a comunicação articulam-se em pelo menos duas vias: pela manifestação expressiva e pela observação do mundo exterior. Ela amplia a comunicação pessoal com o mundo exterior por meio do refinamento corporal e possibilita que nos expressemos melhor. Ao mesmo tempo, a mobilização desses saberes sensibiliza nossa atenção e contribui à nossa capacidade de captação e compreensão das mensagens do mundo exterior.

É o corpo que interage com o ambiente. Então, atua-se no corpo através do movimento e da dança. Ao focar na mudança do movimento corporal ou na expansão das possibilidades de movimento, ampliam-se os caminhos a escolher e as opções de interação com o mundo. Nas relações intersubjetivas produzidas pela dança, cujo mote é o movimento corporal, a comunicação entre as consciências acontece em um estágio que precede a definição intelectual do sentido. É através do corpo que se estabelece a relação com o outro, assim como é pelo corpo que se percebe a dança como objeto estético. O sentido do movimento expressivo não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo e com a subjetividade, que é reconstituída, em diferentes momentos, pelos sujeitos envolvidos, isto é, entre criadores e intérpretes, entre os intérpretes, entre os espectadores e a composição artística e, ao mesmo tempo, entre os espectadores presentes na apresentação. Por meio dessa interação ocorre a ressignificação pela intersubjetividade. A experiência perceptiva não está além do espetáculo sensível, mas sim em tudo aquilo que poderá ser construído pela própria experiência.

A escola acaba por ser um lócus especial para essas relações acontecerem, visto que, para muitas crianças, é lá que se expande o seu grupo social. A dança mobiliza o exercício dessa comunicação e da função socializadora que a escola possui.

...para aguçar a sensibilidade e ampliar o autoconhecimento ...consequentemente, refinar a percepção do eu

Tanto em seu fazer quanto em seu apreciar, a dança é uma arte que tem sua potência marcada pela maneira como atinge o corpo humano com

suas emoções e seus sentimentos. Por meio da dança, entramos em contato com os saberes corporais, que estão atrelados ao conhecimento pelos modos de mover, de sentir e de simbolizar.

Dascal (2008, p. 47), ao problematizar o que constitui o saber do corpo, “[...] que inclui a dimensão existencial e enfatiza a vivência como situação original ou significativa”, responde: “É uma mistura que jamais fica pronta. Seus componentes são todos os objetos do mundo e todas as experiências, sentimentos, ideias, emoções que atravessam o corpo, pois o corpo é o que sou, sou meu corpo, sou liberdade, aprendizagem e escolha” (Dascal, 2008, p. 47). Então, quando, pela experiência, mobilizamos os saberes do corpo, transformamo-nos.

Do ponto de vista do fazer, cada tipo de dança tem uma técnica específica, identificada pelas características das suas movimentações e criações. Para o seu aprendizado e qualificação, cada dança desenvolve seus procedimentos de preparação corporal, que atuam em práticas com enfoques distintos, mas promovem a conscientização do corpo por meio da percepção dos movimentos, exercitando os estados corporais e as possibilidades de criação que caracterizam determinado tipo de dança. Dessa forma, o autocohecimento está atrelado à expressão do movimento. Ao se colocar em experiência de aprender a dançar, a pessoa amplia os seus saberes corporais e, assim, aguça sua sensibilidade e afina a observação sobre si e sobre o outro. Quanto mais ênfase é dada à observação, à análise e à prática do movimento corporal, mais a sensibilidade proprioceptiva se desenvolve.

A pessoa que passa por experiências que mobilizam os saberes corporais tem boas condições de reconhecer suas sensações e estar mais atenta e, conseqüentemente, mais sensível. A sensibilidade é aqui interpretada como a capacidade de decupar mais detalhes, presentes nos estados corporais, identificados nas nuances de tensões corporais, na organização do corpo no espaço, na relação do corpo com a gravidade e assim por diante.

Outro tipo de experiência proporcionado pela dança, que possibilita trabalhar a sensibilidade e ampliar o autoconhecimento e, conseqüentemente, refinar a percepção do eu, do outro e do mundo, acontece quando assistimos. Parte-se da premissa de que corpos humanos assistem a outros corpos humanos, assistem a pessoas que moldam o movimento dançante para fazer arte, e, assim, estabelece-se um terreno fértil em que o “[...] mo-

vimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência cinestésica (sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo) imediata” (Godard, 2003, p. 24). O modo de sentir-se motivado pela sensação cinestésica do outro constitui uma parte do todo que compõe a percepção de dança do ponto de vista do espectador.

Segundo Foster (2011), a palavra *kinesthesia* deriva do grego *kine*, movimento, e *aisthesis*, que significa sensação. Conforme a autora, os estudos realizados desde o início do século XIX apontam que a cinestesia compreende a capacidade do corpo em “[...] perceber simultaneamente sua posição, movimento, momento e proximidade de tudo ao seu redor, e até mesmo sua relação com a gravidade” (Foster, 2011, p. 73). Ao assistir dança podemos ser capturados pelas aparências produzidas pelo corpo em movimento, muitas vezes sentidas em nosso próprio corpo (Zancan, 2018).

Karen Wood (2015, p. 29), ao combinar a cinestesia com a empatia na dança, argumenta que “A empatia cinestésica pode ser vagamente definida como a sensação de se mover enquanto observa o movimento [...]”. Ainda segundo a autora, “[...] o conceito surge como uma interação empática entre o performer e o espectador, que incorpora aspectos do movimento do executante” (Wood, 2015, p. 29). Desse modo, Wood (2015) relata que a experiência sensorial talvez seja facilitada pela emoção, pela memória e pela imaginação.

O corpo dançante produz impressões sensíveis no espaço e no tempo. Quando somos afetados pela experiência estética, muitas vezes não encontramos palavras capazes de alcançar o que sentimos e, por isso, buscamos nos expressar por meio do uso das metáforas. Outra manifestação, que indica o trabalho da sensibilidade produzido no processo de recepção, é quando temos alterações em nosso estado corporal, afetado pela percepção ampliada (Zancan, 2018). Essas alterações corporais, quando ocorrem, indicam o trabalho na sensibilidade.

Portanto, aguçar a sensibilidade e ampliar o autoconhecimento vai diretamente ao encontro da oitava competência geral da Educação Básica, segundo a qual “[...] conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p. 10).

...para produzir imaginação e exercitar a criatividade

Uma das características da arte é a mobilização da imaginação. A arte atua com esse traço humano, compondo com os elementos que criam diversos sentidos. Duarte Jr. (1988) diferencia pensamento rotineiro de pensamento criativo. O pensamento rotineiro se orienta por meio de símbolos e conexões já conhecidas, enquanto o pensamento criativo estabelece novas relações simbólicas, pautadas em experiências que anteriormente não apresentavam relações entre si. O movimento de conexão é impulsionado a partir dos significados sentidos e dos sentimentos produzidos pelo ato criativo. Para o criador, as ligações ocorrem, inicialmente, em um nível pré-simbólico, vivencial. Num segundo momento, que não pode ser visto numa perspectiva linear, mas sim caótica, ele busca expressar tais relações, encontrando símbolos que possam traduzi-las. No pensamento rotineiro existe uma busca pelo conhecido, pelo confiável, pela ação convergente, isto é, “[...] fica entre os trilhos e chega a uma solução que, frequentemente, não é original, mas apresenta garantias de solidez” (Duarte Jr., 1988, p. 98). Já no ato criativo está presente o pensamento divergente, que aciona a imaginação por meio do comportamento exploratório. “A imaginação diz respeito à articulação dos sentimentos, à sua transformação em imagens e ao encontro de símbolos que expressem esses processos e resultados” (Duarte Jr., 1988, p. 98).

Na prática da dança, ao buscar um tipo de movimento, o corpo explora determinadas capacidades ligadas ao grau de facilidade de execução, originalidade e interpretação dos movimentos dançantes. A experiência do movimento corporal opera em nível pré-simbólico ou pré-verbal. Sabemos que todo conceito conhecido é apreendido pela pessoa a partir de sua vivência e de seu repertório simbólico. O corpo em processo de criação mobiliza atitudes pessoais, hábitos e valores; provoca percepções, pensamentos, aprendizagens; evidencia influências culturais e ambientais; e rearranja novos sentidos, novos esquemas conceituais.

Por operar primordialmente em nível pré-simbólico, os movimentos corporais da dança acionam o comportamento exploratório, que potencializa a imaginação e aponta múltiplas respostas. Em um primeiro momento, a comunicação acontece em um estágio que precede a definição intelectual do sentido. É por intermédio do corpo que se estabelece a relação com o outro, assim como é pelo corpo que se percebe a dramaturgia como objeto estético.

O sentido do movimento expressivo não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo e com a subjetividade, que é reconstituída, em diferentes momentos, pelos sujeitos envolvidos, isto é, entre os dançantes e as pessoas que os assistem, entre todos os presentes no local da apresentação. Os saberes acionados pela experiência da dança dialogam com as imagens produzidas pelo movimento em processo de realocação das informações, permitindo dilatar um pouco mais esse campo criativo presente na dança. Dito isso, a questão da criação por parte do aluno na escola deve ser fomentada: por meio de improvisações, jogos, procedimentos de composição e outros.

...para (in)disciplinar o corpo

Não há liberdade sem disciplina, em outras palavras,
[...] não há liberdade sem limite (Freire, 2014, 15'30'').

Ao assistirmos a um vídeo de uma conferência ministrada por Paulo Freire, em 1994, deparamo-nos com a afirmação anterior. Liberdade ou limite, ou mesmo disciplina ou indisciplina, parecem termos antagônicos, mas pensamos mais neles como “polaridades integradas” (Valle, 2020b; Hackney, 2008). Um pode existir na presença do outro, por vezes um se sobressai mais. Acreditamos que, na dança, esses termos se apresentam sobrepostos, tal como Freire menciona que liberdade exige limite.

Bailarinos são normalmente conhecidos por sua disciplina. Chegam antes do horário da aula para se aquecer, vestem-se de acordo com o código exigido, prestam muita atenção ao seu professor, submetem-se a treinamentos extenuantes, entre outros pontos. Isso porque treinar o corpo exige que tornemos nosso corpo obediente. Por outro lado, esse controle minucioso do corpo abre-o a diversas possibilidades. Essa aparente contradição já foi discutida anteriormente por uma das autoras, que afirmou que “a técnica de dança [...] é libertadora porque aprendemos como usar o corpo de forma eficiente [...]. Por outro lado, ao treinar o corpo em técnicas específicas de dança, o docilizamos” (Valle, 2009, p. 43). Se aqui trabalhamos a partir do ponto de vista da dança, sabemos que essa ideia não é nova e não se restringe a essa prática:

[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujei-

ção constante de suas forças e lhes impõem uma relação docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as 'disciplinas' (Foucault, 2012, p. 132-133).

A escola é uma instituição disciplinadora de corpos. Como a dança colabora e rompe com essa lógica? Primeiro, apesar de a dança ser disciplinadora, é uma disciplina diferente da lógica escolar. Destacamos o uso do corpo em movimento, o que tira o aluno da situação de imobilidade. A dança acontece na experiência, no estar ali e agora em movimento, mexendo com conhecimentos relacionados à existência carnal do humano. Ela também trabalha com a prática de determinados tipos de movimentos que exigem concentração, equilíbrio, resistência, mobilidade articular, habilidade de combinar diferentes qualidades de movimento (tempo, espaço, fluxo, peso). Por mais disciplinadora que essa prática seja, é uma disciplina diferente da imobilidade. "A escola precisa recuperar a liberdade de movimentos que a vida na cidade grande e seu respectivo modelo de funcionamento escolar restringiram, impedindo as mais simples e fundamentais manifestações como correr, pular, saltar, etc." (Tiriba, 2008, p. 10).

Além do rompimento da imobilidade e o trabalho da destreza do movimento, a atuação da dança põe em prática o modo como agenciamos nossas emoções e sentimentos, aspectos muito caros à área artística. A confiança no próprio corpo e o autoconhecimento de seus próprios sentimentos reverberam nas nossas atitudes cotidianas.

Como a dança agencia nossa emoções e sentimentos? Na fruição, na qual o aluno é provocado a se envolver por meio da leitura de coreografias e espetáculos de artistas relevantes e também de trabalhos de colegas de aula. Na criação, em que o aluno é provocado a propor trabalhos corporais para expressar suas ideias, ou mesmo a expressão da ideia de outros. Tudo isso perpassa o exercício da estesia, que envolve a sensibilidade para perceber o mundo. Lembrando que Criação, Fruição, Expressão e Estesia são partes das dimensões do conhecimento da Arte na BNCC (Brasil, 2018).

...porque a criação como manifestação artística é um modo político de se posicionar

Criação em dança, de uma forma direta e simples, "[...] é compor formas, movimentos, frases, estudos e danças completas de uma maneira diferente e criativa" (Rio Grande do Sul, 2009, p. 74). A criação em dança,

então, pode ser associada à composição coreográfica, à coreografia, à dramaturgia e ao próprio procedimento de improvisação de movimento. Entendemos aqui a criação em dança como certo resultado, um *produto* que pode ser repetido, mesmo que com pequenas improvisações e em forma de exercício e não necessariamente algo pronto e finalizado.

Para a criação, utilizamos escolhas baseadas em nosso repertório pessoal de movimento. Ao criarmos, damos-nos a ver ao outro. Ao criarmos, fazemos escolhas que revelam nossa forma de ver o mundo: lidamos com nossas escolhas, que versam entre uma escala entre belo e feio, certo e errado, ideal e precário, etc. Ao criarmos, fazemos escolhas que reproduzem modelos já pré-estabelecidos ou que criam fissuras, mesmo que pequenas, nos modos de fazer. A criação revela nossa noção sobre virtuosismo, sobre padrões corporais, sobre possíveis hierarquias de importância na cena, entre outros aspectos. A criação é também uma experimentação, uma aventura ao diferente e diverso que pode ser relacionado consigo mesmo, com sua poética pessoal e com modos de fazer de uma cultura.

Quando somos desafiados a criar, começamos a entender que qualquer movimento pode ser material para a dança. Vamos *colando e acumulando* movimentos conhecidos em pequenas sequências ou frases de movimento. Os alunos, pouco experientes, vão compreendendo aos poucos que não é preciso ter vergonha de se movimentar e que qualquer movimento pode ser material para a dança. Após certa iniciação e entendimento, começamos a complexificar esse *colar junto* os movimentos, trabalhando o significado dessas construções e seus elementos agregados, ou seja, além do movimento do corpo mais elaborado, fazemos escolhas de elenco, figurino, cenário, elementos cênicos e sonoridades, etc. Assim, os alunos, no momento em que aprendem a fazer e apresentar suas escolhas, gradualmente podem se apropriar de uma forma de expressão que é uma formação cidadã e crítica, e aprendem, ademais, a fazer apreciações, análises e discussões argumentativas sobre essas escolhas.

No ensino superior de Dança, futuros professores são constantemente fustigados a pensar sobre a criação. Uma das autoras, em sua tese de doutorado (Valle, 2012), desenvolve a noção de *contraconduta* da criação:

A ideia de *contraconduta* da criação como um exercício envolve, portanto, perguntar-se sobre suas poéticas de criação. É entender a criação não como um processo livre no qual o sujeito é a origem da criação. A criação é atravessada

por referências culturais, saberes, poderes e linhagens históricas de movimentos corporais. Assim, a contraconduta envolve dar-se conta de hábitos, modos de fazer, vícios corporais e preferências de movimento para, num segundo momento (não necessariamente numa perspectiva linear, mais provável numa perspectiva sobreposta e caótica), desafiar-se a conduzir-se de outra maneira, por formas talvez não tão confortáveis ou 'belas'. Envolve sair de uma zona de conforto para um outro modo de pensar e agir (Valle, 2017, p. 20-21).

Nesse sentido, “[...] trata-se de fazer emergir uma espécie de governo de si mesmo, [...] resistir ao hábito, à mesmice, à cópia, à simples repetição. [...] pensada como uma reflexão acerca de filiações éticas, estéticas e poéticas” (Valle, 2012, p. 37-38). Esse conceito de contraconduta da criação pode ser pensado em paralelo com a noção de dissenso tal qual argumentado por Lepecki (2011, p. 56), que defende que “[...] esse sujeito seria o ser político, ou seja, aquele que é capaz de exercitar a sua (sempre presente) potência para o dissenso, que é um exercício também fundamentalmente estético, não arregimentado por vetores de sujeitificação pré-dados”. Entender, afinal, que nossa criação reflete nosso ponto de vista é entender que a criação é um modo político de ver o mundo e posicionar-se sobre ele.

Considerações finais

Neste texto, procuramos construir um argumento capaz de promover uma discussão sobre o porquê da dança como uma linguagem artística na escola básica. Entendemos que a dança na escola deve, num primeiro momento, desconstruir um imaginário acerca de si que ainda povoa as gerações mais antigas. Esses imaginários passam por entender que dança não é só balé, visto que esta linguagem foi hegemônica por muito tempo. Passa por entender também que dança não é só ter uma experiência pontual, como aprender a dança do *Pezinho*⁶, dança gaúcha muito comum de se aprender nos anos iniciais para comemorar a Semana Farroupilha⁷, em nossa região. Isso leva a uma outra consideração importante, que é entender que dança não é só o produto para ser apresentado em festas comemorativas na escola, apesar de compreendermos que esse espaço também pode ser um espaço de visibilidade para a dança, desde que assimilado como um espaço de mostra de um processo contínuo do componente curricular. Este artigo, assim, quer contribuir também para disseminar informação para gestores e comunidade escolar.

Muito tem se falado do excesso de matérias e do excesso de conteúdo que a escola repassa a seus alunos. Acreditamos que uma discussão sobre esse assunto seja importante, pois nossa experiência na escola passou pela decoreba e pela falta de aplicabilidade e relação com a vida desses conhecimentos. Nas Artes, que envolvem quatro linguagens, corremos esse risco? Talvez. Acreditamos, entretanto, que conhecer a dança e as outras linguagens artísticas é essencial no Ensino Fundamental, inclusive anos iniciais, ministradas por professores com formação. No Novo Ensino Médio, esse espaço das artes está restrito. Pensamos que é importante defendermos a Dança também como disciplina eletiva, para que os alunos com ela identificados possam aprofundar seus conhecimentos e, por conseguinte, ter prazer e significância em estudar.

Por fim, este artigo selecionou e trouxe alguns argumentos que julgamos válidos. A questão da legislação é um argumento forte, mas não é o *cerne da coisa*. Algumas das ideias expostas podem talvez ser agrupadas sob o pressuposto de viver plenamente nossa corporeidade. Nesse caso, envolveria a ampliação das possibilidades do movimento, do repertório motor, da (in)disciplina do corpo, do refinamento da percepção corporal que é se autoconhecer para expressar-se. Outro agrupamento pode envolver o desenvolvimento da capacidade criativa. A criação, termo tão caro às artes em geral, é exercitar a imaginação, sua capacidade de escolha, de outros modos de fazer e de crítica. Não seria isso um caminho fundamental para formar um cidadão? Por fim, mas não menos importante, o grupo que envolve o conhecimento do repertório histórico e cultural da dança. Esses saberes fomentam um construir e re-construir das concepções sobre o mundo, uma vez que a dança está tramada nos modos de ser e fazer dos grupos sociais através dos tempos.

Procuramos, por meio das ideias aqui expostas, fomentar uma discussão já existente, mas nos parece ainda sempre importante de ser realimentada. Saber argumentos sobre a dança na escola tem se mostrado importante para que ela exista e resista.

Notas

- ¹ Em 2009, foi redigida uma carta ao prefeito de Porto Alegre. Em 2011, uma carta foi endereçada ao então Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Recentemente, em 2021, outra carta foi enviada à Secretária de Educação do Estado. Esses documentos estão disponíveis na coluna dos anais em <http://encontrograduacoes.blogspot.com/>. Acesso em: 01 mar. 2022. Cartas aos Colégios de Aplicação das Universidades Federais também foram encaminhadas, em âmbito local e nacional. Uma delas pode ser acessada em <http://forumcoordenadoresdanca.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- ² Para a redação deste artigo, adicionalmente uma pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES foi empreendida, por meio dos descritores “dança” E “escola” E “função” NÃO “educação física”, mas, ao analisar os títulos, vimos que eles não iam ao encontro do nosso foco de pesquisa. Sabemos que a maior parte da produção acadêmica da nossa área ainda não está neste portal. Numa busca no Google Acadêmico com os descritores “dança” e “escola” e “função” no título, obtemos 1 único resultado. Neste mesmo site, com os descritores “dança” e “escola” e “por que” obtemos 3 resultados. Palavras sinônimas como “educação” e “para que” também foram usadas.
- ³ No Brasil, a educação básica engloba a Educação Infantil (até os 5 anos, opcional), o Ensino Fundamental, que se desdobra em 9 anos, e o Ensino Médio, em 3 anos.
- ⁴ O Novo Ensino Médio é uma nova estruturação dessa etapa que foi anunciada em 2017 e começou a ser implementada no ano de 2022. Baseia-se num modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento (itinerários formativos) que permitirá ao jovem optar por uma formação técnica e profissionalizante.
- ⁵ Esse amplo leque de possibilidades de movimento é também conhecido como coreologia, termo trazido e divulgado por Isabel Marques desde os anos de 1990.
- ⁶ O Pezinho é uma dança folclórica muito conhecida nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, no sul do Brasil. É uma dança de herança da colonização portuguesa.
- ⁷ A Semana Farroupilha é um evento do estado brasileiro do Rio Grande do Sul que comemora a Revolução Farroupilha (1935-1945). Esta foi uma das revoltas provinciais que aconteceram no território brasileiro durante o Período Regencial.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lcis/l9394.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CORRÊA, Josiane F.; SANTOS, Vera Lúcia B. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 1-29, jan. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/82443>. Acesso em: 05 jan. 2022.

DASCAL, Miriam. **Eutonia: o saber do corpo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

FOSTER, Susan Leigh. **Choreographing Empathy: kinesthesia in performance**. New York: Routledge, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. Professor Paulo Freire em 22 nov. 1994. **Canal USP CDCC São Carlos**, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GODARD, Hubert. Gesto e Percepção. Tradução: Silvia Soter. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003. P. 11-35.

HACKNEY, Peggy. Fazendo conexões: interação. **Caderno do GIPE**, Salvador, UFBA/PPGAC, n. 18, p. 72-100, abr. 2008. Disponível em: http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/cadernosgipe/Gipe-cit%2018.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 41/60, jan. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p41>. Acesso em: 19 set. 2022.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Digitexto, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Funções sociais da escola da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **Compreender e transformar e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. P. 13-26.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. **Referenciais Curriculares para o Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009. V. 2.

SILVA, Soraia Maria. **Profetas em movimento: dansintersemiotização pó metáfora cênica dos profetas do Aleijadinho utilizando o método Laban**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Imprensa Oficial, 2001.

TIRIBA, Léa. Proposta pedagógica: Corpo e movimento. **Salto para o Futuro: O corpo na escola**, ano XVIII, boletim 04, abr. 2008.

VALLE, Flavia Pilla do. A disciplina da técnica e a contraconduta da criação. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 9, n. 17, p. 42-47, jan./jul. 2009. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/view/15>. Acesso em: 15 dez. 2021.

VALLE, Flavia Pilla do. **Contraconduta da criação: um estudo com alunos da graduação em dança**. 2012. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69919/000875331.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 set. 2022.

VALLE, Flavia Pilla do. Dança, identidades e contraconduta da criação. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 17, n. 33, p. 07-24, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 15 dez. 2021.

VALLE, Flavia Pilla do. Relações integradas: os quatro grandes temas do Sistema Laban Movement Analysis/Bartenieff Fundamentals (LMA/BF). In: FAGUNDES, Patrícia; DANTAS, Mônica Fagundes; MORAES, Andréa (Org.). **Pesquisa em Artes Cênicas em Tempos Distópicos: rupturas, distanciamentos e proximidades**. Porto Alegre: PPGAC-UFRGS/Faísca Design Jr., 2020a. P. 113-131.

VALLE, Flavia Pilla do. **Dança Criativa**. Porto Alegre: UNIGRA, 2020b. Disponível em: https://unigra.com.br/det/153_Dancas_DANCA-CRIATIVA. Acesso em: 15 dez. 2021.



WOOD, Karen. Audience as Community: Corporeal Knowledge and Empathetic Viewing. **The International Journal of Screendance**, v. 5, p. 29-42, 2015. Disponível em: <http://screendancejournal.org/article/view/4518/3914#.WwWDddQvzIU>. Acesso em: 21 maio 2018.

ZANCAN, Rubiane Falkenberg. A percepção do espectador sobre o movimento do corpo que dança. **Revista Poiésis**, Niterói, v. 19, n. 32, p. 21-36, 2018.

Flavia Pilla do Valle é professora da Graduação de Dança e do Mestrado e Doutorado em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute. Tem formação em dança contemporânea, moderna, balé. Foi autora dos Referenciais Curriculares da Dança/Arte do Estado do Rio Grande do Sul em 2009.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8657-8759>

E-mail: flavia.valle@ufrgs.br

Rubiane Falkenberg Zancan é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora da Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Dança da UFRGS. Doutora e Mestre em Artes Cênicas pela UFRGS, especialista em Interdisciplinaridade e Linguagens, Graduada em Dança-Licenciatura pela Universidade de Cruz Alta. Coordenadora do Curso de Dança da Universidade de Cruz Alta no período de dezembro de 2004 a janeiro de 2011.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3275-7051>

E-mail: rubianezancan@hotmail.com

Este texto inédito também se encontra publicado em inglês neste número do periódico.

Recebido em 12 de abril de 2022

Aceito em 19 de setembro de 2022

Editor responsável: Gilberto Icle

