

CENAS URBANAS E CENAS DA DANÇA

COMPONDO NOVOS REPERTÓRIOS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Dr^a. KARENINE DE OLIVEIRA PORPINO

Professora do Departamento de Educação Física de do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Pesquisadora do Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento.
E-mail: karenine@digizap.com.br

Dr^a. LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES TIBÚRCIO

Professora do Departamento de Educação Física da UFRN.
Pesquisadora do Grupo de Estudos Corpo e Cultura de Movimento.
E-mail: lari@natal.digi.com.br

RESUMO

O texto tem como objetivo descrever e refletir sobre uma situação vivida no âmbito do ensino superior; mais especificamente na disciplina dança educacional da licenciatura em educação física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com enfoque nos processos de ensino-aprendizagem da dança vivenciados a partir de uma experiência de composição coreográfica. Partindo de uma atitude fenomenológica, o texto descreve as experiências vividas na situação pedagógica do ensino da dança no âmbito da licenciatura como vivências significativas para refletir sobre as relações entre o conhecimento sobre a dança e o conhecimento pedagógico necessário ao seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; ensino-aprendizagem; coreografia; educação física.

INTRODUÇÃO

O texto apresentado resulta da reflexão de uma experiência docente no ensino superior desenvolvida na disciplina dança educacional com os alunos do Curso de Educação Física da UFRN, tendo como objetivo descrever, avaliar e refletir as relações de ensino-aprendizagem configuradas nesse cenário a partir do experienciar de uma proposta de composição coreográfica.

Na atual organização curricular, essa disciplina, juntamente com a disciplina dança, está inserida na grade curricular do antigo Curso de Licenciatura Plena em Educação Física da UFRN, sendo oferecidas desde 1993. Essas duas disciplinas, de natureza complementar, tratavam especificamente o conteúdo dança com enfoque no seu ensino em diversos cenários educativos, cabendo aos alunos a opção de incluí-las, ou não, na sua formação acadêmica. Com o novo projeto político pedagógico da licenciatura já implantado desde o ano de 2005, os conteúdos da disciplina dança educacional, assim como dança, foram contemplados em outras disciplinas da nova grade curricular.

A disciplina dança educacional, objeto da nossa reflexão neste artigo, tem por objetivo abordar o tema como fenômeno educacional, contextualizando, vivenciando e analisando seus elementos constituintes e suas diversas manifestações no âmbito da escola e mais especificamente na educação física.

Os pressupostos teóricos que vêm alicerçando o nosso fazer pedagógico nesse contexto estão pautados em referências advindas da fenomenologia, o que nos faz reconhecer que é a partir da realidade vivida pelos sujeitos e dos sentidos que se manifestam nos acontecimentos experienciados, que a educação se afirma como aprendizagem da cultura (REZENDE, 1990), como apreensão dos sentidos que o homem atribui ao vivido e como ato educativo imbuído da possibilidade de desvelar a emergência de outros sentidos para o existir, questionando, ampliando e ressignificando as dinâmicas culturais. Assim, a dança vem sendo compreendida como uma linguagem artística e como parte da cultura de movimento produzida pelos diversos povos, configurando-se como possibilidade de expressão, comunicação e conhecimento simbólico da cultura (Porpino; Tibúrcio, 2005a; 2005b).

Este texto, também alicerçado na atitude fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 1994), considera as relações de ensino-aprendizagem por nós vivenciadas na docência como constitutivas da nossa experiência corpórea vivida. A partir desse reconhecimento, colocamo-nos numa condição de imbricamento entre um fazer e um refazer contínuo das nossas ações educativas, compreendendo que é nessa retomada constante das experiências vividas na docência que podemos discutir as relações de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de um constante

redefinir dessa ação a partir de um exercício reflexivo. Nessa direção, destacamos a participação coletiva de professores e alunos no processo de ensinar e aprender, bem como a necessidade de instigar a curiosidade crítica “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento” (FREIRE, 1996, p. 35).

Partindo desses pressupostos conceituais, propomos aos alunos trabalhar na primeira unidade da disciplina dança educacional os conteúdos de improvisação e composição coreográfica a partir da análise coreológica¹ de uma cena urbana que estivesse presente no cotidiano deles, considerando a articulação entre o contexto vivido pelos alunos e o conhecimento sistematizado, bem como a contextualização dos conteúdos e a vivência de situações-problema que propiciassem a reflexão, a criação e a leitura crítica da realidade como estratégias metodológicas norteadoras dos procedimentos de ensino.

O texto que se segue apresenta a proposta inicial dessa experiência pedagógica, a avaliação dos resultados e algumas reflexões e perspectivas advindas dessa experiência.

APRESENTANDO A COREOLOGIA: PROPONDO A CRIAÇÃO EM DANÇA A PARTIR DE CENAS URBANAS

O conteúdo da coreologia foi evidenciado na primeira unidade da disciplina de dança educacional como possibilidade de aproximar os alunos do conhecimento e da vivência dos elementos constitutivos da dança, favorecendo uma compreensão de como podemos dançar, por meio do experienciar dos seus aspectos coreológicos. A identificação desses aspectos envolve: o reconhecimento das ações realizadas na dança, as partes do corpo mais solicitadas, os níveis, os planos, as tensões espaciais, as progressões, projeções e formas que o corpo desenha no espaço, as dinâmicas de movimento, além do reconhecimento de quem são aqueles que integram uma dada dança, o espaço em que ela ocorre e qual o som utilizado (MARQUES, 1992; 1999; 2003).

Entendemos que a inclusão desse conteúdo, quando tratamos de uma proposição acerca do ensino da dança, é importante para que a sua aprendizagem não se restrinja a uma mera decodificação e imitação de uma seqüência de passos de uma técnica específica ensinada de modo acrítico e descontextualizado, mas consi-

1. A coreologia ou lógica da dança é um termo designado inicialmente por Rudolf Laban na primeira metade do século passado e inclui, além do estudo do movimento em si, as relações com o dançarino, o som e o espaço geral em que a dança acontece (MARQUES, 1999; 2003).

dere nessa aprendizagem os elementos que a constituem, os sentidos histórico-culturais que a revestem.

É importante destacar que Laban (1990), na primeira metade do século passado, realizou um extenso trabalho acerca do estudo da dança e enfatizou a necessidade de conhecer o corpo e as estruturas básicas do movimento para conceber uma dança integrada ao seu tempo.

A coreologia foi apresentada, discutida e vivenciada nas aulas inseridas em dois outros conteúdos, como a improvisação e a composição coreográfica, que também foram abordados nessa unidade e nas unidades subseqüentes. Tomamos o estudo coreológico, naquela oportunidade, como uma referência possível de viabilizar a sistematização do trabalho de composição coreográfica, evitando recair em processos espontaneístas, centrados na criação livre dos alunos com a finalidade exclusiva de extravasar emoções ou liberar tensões por meio da dança.

No nosso fazer pedagógico, a composição coreográfica foi pensada a partir da observação e análise coreológica de cenas urbanas que se revelassem presentes e significativas na realidade vivida pelos alunos nas suas experiências cotidianas. A escolha por esse recurso das cenas urbanas para criar não desconsidera a utilização de outros elementos para compor as coreografias, como, por exemplo, o uso de "imagens, produções textuais, obras de arte, objetos do cotidiano, dentre outros" (PORPINO; TIBÚRCIO, 2005b, p. 130) como recursos recrutados nessa ação de compor.

Para compor as coreografias a partir das cenas urbanas escolhidas pelos alunos, propomos um roteiro de questões que pudessem guiar a observação e a análise coreológica das cenas. As questões sugeridas foram as seguintes: como é o espaço onde ocorre a cena? Como são as pessoas participantes dessa cena no que diz respeito à faixa etária, características corporais, ocupações profissionais etc.? Como essas pessoas se movimentam com relação ao uso do tempo (rápido-lento-moderado), do peso (leve-pesado), da fluência (livre-controlada) e do espaço (direto-flexível)? Como elas utilizam o espaço no que se refere aos níveis, progressões, projeções, kinesfera, espaço geral, formas e tensões espaciais etc.? Como são as relações espaciais estabelecidas entre as pessoas que se movimentam? Quais as ações corporais ou movimentos mais executados pelas pessoas observadas? Quais as partes do corpo mais solicitadas nesses movimentos? Quais os sons do ambiente?

Partindo desse roteiro de questões, propomos para os alunos que elaborassem uma composição coreográfica atentando para que a escolha dos movimentos a serem utilizados mantivessem as características das cenas urbanas por eles apreciadas, como também a escolha da música ou som fosse adequada à situação observada. Enfatizamos ainda que os alunos organizassem um espaço para a apresentação da seqüência coreográfica elaborada.

Diante das composições elaboradas pelos alunos fizemos uma primeira avaliação constatando a variedade de situações do vivido e a infinidade de sentidos que podem ser criados a partir da análise de cenas urbanas para a composição coreográfica.

As experiências vividas no cotidiano dos alunos tornaram-se temas significativos para a composição coreográfica. A partir da observação das várias gestualidades realizadas por eles foi possível a escolha de algumas temáticas para a composição. Assim foi possível apreciar movimentos de dança criados a partir da gestualidade característica do trabalho dos garis na limpeza da cidade, das cenas por vezes hilárias e preocupantes do difícil convívio com os alagamentos nas ruas em épocas de chuva, do deslocamento rápido e frenético dos transeuntes nas ruas de comércio em que “o tempo não espera”, da repetição dos exercícios nas academias em busca de ideais de estética e saúde, da experiência da observação da alegria e ansiedade das crianças pelos momentos do recreio, e da vivência diária no transporte coletivo, onde as pessoas se aproximam e se distanciam de diversas formas. Este último tema foi contemplado por dois grupos.

A diversidade de gestualidades em evidência e a necessidade de se fazer entender pelo movimento dançante também levou os alunos a buscarem objetos e outras pessoas para compor um ambiente cênico capaz de retratar com veracidade o tema escolhido. Nesse contexto, guarda-chuvas, material escolar como livros e cadernos, cadeiras, sacos de lixo e apitos assumiram a função de objetos estéticos dentro do contexto do dançar, configurando extensões de um gesto do cotidiano transformado em dança. Citando Dufrenne (1998), ao discutir a relação entre o objeto técnico e o objeto estético, poderíamos pensar numa busca por atender certas condições do belo, não negando a lógica própria do objeto de uso, mas tornando-o estético pertencente a um novo mundo de sentidos imbricados no sensível.

Assim como os objetos, as vestimentas escolhidas e os espaços delimitados para a apresentação da coreografia também apontaram para a preocupação com uma estética que na dança se manifesta prioritariamente pelo corpo, pelo gesto dançante, mas que não prescinde do figurino, do espaço elegido para o dançar e para os vários objetos que diante de uma configuração cênica específica podem se tornar objetos estéticos.

Uma outra constatação fez-se presente a partir do nosso olhar, a inexperiência da maioria dos alunos com a dança, com a vivência de seus códigos e suas possibilidades estéticas. Isso acarretou uma dificuldade em estabelecer diferenças

entre o movimento que se faz no cotidiano e o movimento dançante, apesar de haver um empenho para que essa diferença fosse estabelecida. Percebemos que a vivência anterior de alguns alunos com a dança facilitou essa transmutação dos sentidos gestuais do movimento cotidiano para o movimento da dança. Essa constatação possibilitou-nos iniciar uma discussão sobre as especificidades da gestualidade da dança e da gestualidade cotidiana, bem como as possibilidades de a segunda se transformar na primeira.

Após a apreciação dos trabalhos realizados pelos alunos, constatamos a necessidade de fazermos uma avaliação mais abrangente, uma vez que a ação de apreciar o produto não nos dava a possibilidade de conhecer o processo que levara a tal. Foi preciso, portanto, uma aproximação maior com a experiência vivida pelos alunos, a partir de seus relatos, para uma avaliação mais minuciosa que pudesse apontar os trajetos pelos quais esses alunos haviam chegado ao trabalho final, suas principais dificuldades, as relações interpessoais estabelecidas, ou seja, todo o processo de compor uma coreografia que não só interfere, mas não pode ser pensado como independente do produto final.

Assim, propomos uma discussão sobre o trabalho com enfoque nos seguintes pontos: a experiência da observação das cenas urbanas, a análise e escolha dos movimentos para a dança, a organização dos movimentos escolhidos, a escolha das músicas e entrosamento do grupo durante o trabalho. O procedimento didático para a discussão deu-se a partir de um roteiro de questões a serem discutidas primeiramente entre os integrantes de cada composição e posteriormente com toda a turma. Além dos pontos em destaque, norteadores das questões propostas, também propomos discutir sobre a adequação da experiência vivida com a composição coreográfica no contexto do ensino da educação física na escola, uma vez que estávamos situados em um contexto de um curso de licenciatura e, portanto, de formação de professores.

A partir das respostas dos grupos às questões propostas, pudemos perceber que a maioria dos grupos havia realizado uma análise minuciosa das cenas observadas, utilizando, de forma bastante razoável, os elementos da análise coreológica trabalhados em sala de aula, o que lhes permitiu a criação de movimentos de dança adequados à temática escolhida, rompendo com a idéia de que uma coreografia somente pode ser construída a partir de movimentos próprios da dança, preexistentes e sugeridos por alguém que tenha uma experiência reconhecida como bom dançarino.

Quanto à escolha e organização dos movimentos para a coreografia constatamos uma diversidade de formas de organização dos grupos. A maioria organizou-se de forma coletiva a partir de um processo de criação no qual todos tinham a

oportunidade de cooperar com alguma idéia. Em outros grupos, a atuação de um líder foi inevitável pelo fato de alguns componentes já terem alguma experiência anterior com a dança. Mesmo nesse último caso, foi discutida a necessidade de colaboração entre os participantes para que todos pudessem contribuir com o processo, a adequação dos movimentos escolhidos de acordo com as possibilidades de expressão de todo o grupo e o aproveitamento das habilidades de seus componentes. Percebemos que os alunos partiram de diversas estratégias para a organização das seqüências de movimento. Alguns grupos partiram da escuta atenta da música para a posterior união dos movimentos, outro grupo partiu da criação de cenas, outros da junção dos movimentos para posterior adequação à música.

A experiência vivida pelos alunos faz-nos retomar as muitas possibilidades de composição da dança, que marcaram épocas distintas e que hoje se ressignificam e se comunicam no cenário atual da dança. Desse modo, é possível pensar que tais processos de criação, longe de se reduzirem a um esquema fechado de tarefas previamente planejadas, inserem-se em um mundo de inúmeras possibilidades, incertezas e imprevisibilidades, e assim como todo processo de aprendizagem, não podem ser compreendidos a partir de uma lógica linear ou um pensamento determinista (PORPINO, 2001).

A escolha da música também se insere nesse contexto de significações. Percebemos que a maioria das músicas utilizadas nas coreografias foram músicas tocadas na mídia na ocasião do trabalho. Três grupos, no entanto, utilizaram músicas menos acessíveis, sendo uma delas instrumental, outra de uma banda de destaque no Nordeste, mas ainda com pouca repercussão na mídia, e uma música de MPB pouco tocada nas rádios. Essa situação deu-nos a oportunidade de refletir sobre a relação música e movimento, questionando sobre os critérios de escolha das músicas ante os apelos da mídia que sugerem exaustivamente formas específicas de movimento para determinados gêneros musicais, e como nossas escolhas são fruto de uma visão crítica ou acrítica desse fato.

Ao serem solicitados a avaliarem o produto final do trabalho apresentado, todos os grupos expressaram satisfação na obtenção dos resultados, muitos alunos relataram que a composição coreográfica superou as suas próprias expectativas, alguns confessaram que não se sentiam aptos no início, mas que foi possível concluir a tarefa apresentando bons resultados. Todos os grupos concordaram que houve entrosamento entre os participantes, fato que facilitou no andamento do processo.

Ao discutirmos sobre as possibilidades de adequação dessa proposta de composição no ensino básico, observamos na fala dos alunos uma visão da dança bastante presa a um ideal de arte como expressão ou de uma educação pela dança que

busca atender objetivos não necessariamente específicos do dançar, como o desenvolvimento da criatividade, da expressividade, da imaginação e da socialização. Na visão de Marques (2003), essa visão do ensino da dança, que tem o aluno como centro do processo pedagógico, ainda é bastante presente no Brasil e tem nas idéias de Laban um olhar acrítico e descontextualizado.

Tentando atender a necessidade de uma postura crítica ante essa forma de pensar o ensino da dança, discutimos com os alunos a necessidade de redimensionar os estudos de Laban, a exemplo da análise coreológica, como possibilidade de tomá-la como conteúdo possível, bem como recurso metodológico para uma composição coreográfica que levasse em consideração o contexto do gesto a ser transformado em dança e o próprio movimento dançante. Havíamos percebido que (apesar de os alunos concordarem com que as estratégias vividas por eles, elas poderiam ser adaptadas para o ensino básico) não haviam levado em consideração a composição coreográfica e o estudo coreológico como conteúdos específicos da dança na escola, mas como meios de atingir objetivos não específicos do dançar. Essa reflexão deu-nos oportunidade para discutirmos sobre o que especifica o ensino da dança na escola e suas possibilidades metodológicas.

RETOMANDO O TRABALHO REALIZADO: ALGUMAS REFLEXÕES

Em se tratando de um contexto de formação de professores de educação física o trabalho desenvolvido atendeu a duas expectativas: a primeira, discutir a dança com enfoque em seus processos de criação, fruição e apreciação com ênfase em sua dimensão estética e sua configuração a partir da linguagem corporal; a segunda, discutir processos didáticos para o ensino dessa manifestação da cultura de movimento no âmbito do ensino da educação física escolar. Ou seja, o trabalho possibilitou-nos discutir saberes da própria dança como manifestação da cultura de movimento de que trata a educação física, como também saberes pedagógicos necessários à atuação do professor de educação física em seu trato com a dança.

Durante o processo vivido com os alunos, tornou-se evidente a necessidade de ampliar a discussão sobre a especificidade do gesto dançante, considerando sua dimensão sensível que se manifesta nas múltiplas possibilidades e reconfigurações das experiências vividas pelo ser humano a partir de uma gestualidade “extracotidiana” (BARBA; SAVARESE, 1995). Transformar gestos cotidianos em dança requer um olhar mais atento para o corpo como protagonista de uma linguagem não utilitária, mas dada à apreciação, à contemplação da beleza. A atuação do corpo que dança é simbólica, expressa novos sentidos para as experiências ordinárias, trazendo-as à tona para serem pensadas, sentidas, a partir de outras significações, que retornam

ao cotidiano para ressignificar essa atuação do corpo. Assim, pensando a diferença entre uma ação cotidiana e uma mesma ação retratada pela dança, poderíamos refletir que a segunda se reveste intencionalmente de uma dimensão estética que lhe caracteriza e lhe dá outro sentido. É essa dimensão estética que faz o gesto cotidiano transformado em dança extrapolar seus sentidos partilhados no senso comum para adentrar em um mundo de outros sentidos possíveis para quem o vivencia e o aprecia.

A dança, sendo arte, não se resume a repetir ou imitar o real, nem tampouco a expressar uma emoção, mas existe como possibilidade de modificar a realidade, conferindo-lhe outros sentidos na parceria sensível entre coreógrafo, dançarino e apreciador. Esses múltiplos sentidos permitidos pelo dançar e suas múltiplas formas de construção concretizadas no corpo dançante é que fazem a dança ser reconhecida como conhecimento, como manifestação da cultura plena de significados. Portanto, a criação do gesto dançante necessita não somente de uma intenção ou de um conteúdo, mas também de uma forma gestual de expressão dessa intenção e desse conteúdo, um modo de imprimir o sentido no corpo a partir de certa forma de deslocar-se no espaço, de lidar com o tempo, de perceber as relações com os objetos e com os parceiros, de reconhecer no corpo os limites e possibilidades das diversas ações e de lidar com suas diferentes dinâmicas.

A diversidade de formas de empregar esses elementos constitutivos do movimento no dançar é que diferencia uma dança de outra, uma interpretação de outra ou um estilo de um determinado coreógrafo. Mesmo que parta da mesma temática, o emprego desses elementos na criação de um objeto estético, a exemplo de uma coreografia de dança, requer necessariamente a partilha entre forma e conteúdo, razão e emoção. As palavras de Ernest Fischer são significativas para essa discussão:

Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo; ele precisa também tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte (FISCHER, 1987, p. 14).

Pensamos essas reflexões como importantes para recuperarmos e refletirmos sobre a experiência vivida na disciplina dança educacional. Para a transformação de gestos do cotidiano em gestos de dança pelos alunos não bastou observar as cenas urbanas ou ter a intenção de interpretá-las, mas foi preciso um senso estético para recriar os movimentos, para juntá-los, para tornar apreciável como dança aqueles movimentos comuns da cena urbana. Essa observação também foi feita pelos

alunos na avaliação. É essa sutileza em organizar de forma estética elementos como esses que fazem um coreógrafo ser reconhecido como tal, e da mesma forma é o pouco conhecimento ou desconhecimento desta forma de organização que dificulta o processo de criação na dança.

Evidenciamos essas observações como relevantes no âmbito da formação do professor de educação física, no sentido de ressaltar a importância da experiência do dançar como parte dos saberes necessários à atuação do professor que vai ensinar dança. Aqui destacamos dois pontos que se manifestam de forma significativa em nosso trabalho e que afloram a concepção fenomenológica que norteia nosso fazer como docentes-pesquisadoras. O primeiro deles é que todo conhecimento é inaugurado pela percepção e pela nossa presença em um mundo repleto de sentidos e, dessa forma, o conhecimento advindo do mundo vivido e os conhecimentos produzidos em espaços educativos institucionalizados não se excluem, mas se entrelaçam na ação de compreender e dar novos sentidos, mesmo para o que já se conhece (MERLEAU-PONTY, 2004).

Um outro ponto a considerar é que entendemos que essa sensibilização do professor para o ensino da dança (não só da dança), não se basta somente nas suas vivências pessoais com o dançar, mas em um território mais amplo em que se faz necessário recuperar as relações sensíveis com o mundo que o cerca, atentando para seus cheiros, sonoridades, visibilidades, gostos e contatos. É preciso atentar para o fato de que existe um mundo a ser freqüentado pelos sentidos, como sugere Duarte Jr. (2003), e que é premente a necessidade de uma educação que nos leve a reconhecer essas sensibilidades como parte imprescindível do educar, e não como empecilho para tal. Essa necessidade de habitar as coisas do mundo já havia sido evidenciada por Merleau-Ponty (1994) ao criticar a forma como a ciência moderna renunciou o conhecimento sensível inaugurando um pensamento de sobrevôo.

No mundo em que vivemos, a dança é uma das possibilidades de acesso ao conhecimento sensível produzido em inúmeros contextos culturais, conhecimento esse que indica formas de perceber o vivido e de modificá-lo a partir de infinitas interpretações do gesto dançante. Seja para manter uma tradição, para interpretar um tema, para festejar ou para descontrair, toda dança implica um saber-fazer próprio, em pessoas que se agregam para este fim e em um local escolhido para tal fazer. O conhecimento desse saber-fazer que implica a criação e a manutenção de gestualidades específicas em contextos sociais diversos faz a dança ser reconhecida como um conhecimento produzido pela humanidade e passível de ser abordado na escola. Essas várias possibilidades de usos do corpo pela dança é que a faz ser pensada como cultura de movimento ou cultura corporal a ser ensinada no âmbito do ensino da educação física (BRASIL, 2000; COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 2000).

As maneiras de apreciar, compor, manter, remodelar e vivenciar as gestualidades próprias do dançar podem ser pensadas como especificidades do ensino da dança na escola. O ensino da dança abarca, assim, os vários repertórios do dançar nos diversos contextos em que ocorrem, as várias possibilidades de compor, improvisar e apreciar esses repertórios, bem como os elementos das gestualidades que os caracterizam.

Sendo possuidora de um conhecimento próprio dentro do fazer pedagógico na escola, a dança não pode ser reduzida a um meio lúdico de ensinar outros conteúdos, a uma opção para dinamizar as festividades escolares, a uma forma de catarse ou relaxamento dos alunos tão assoberbados pelas tarefas escolares ou a uma mera atividade para o condicionamento físico, apesar de algumas dessas situações poderem ser pensadas como consequência do trabalho desenvolvido a partir de uma visão interdisciplinar que não menospreze, mas inclua o conhecimento específico da dança.

Recuperando a afirmação de que a dança não se basta na cópia do movimento ou na expressão de emoções, é preciso pensar que o seu ensino não deve estar centrado no conteúdo ou na forma. Ainda nos anos de 1990 (século XX), o Coletivo de Autores (1992), a partir de uma atitude crítico-superadora, afirmava que o desafio do ensino da dança no contexto da educação física era romper com a dicotomia entre técnica e expressão, evitando atitudes que levassem ao espontaneísmo ou ao tecnicismo. A partir de uma visão fenomenológica, também foi possível reconhecer a indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da dança como referência importante para seu ensino (PORPINO, 2001), o que também favorece a compreensão da impossibilidade de desconectar o gesto técnico da forma de expressá-lo.

Concordamos que o estudo coreológico pode favorecer a diluição dessa dicotomia, pois, ao propor uma análise minuciosa do movimento, do seu executante, do espaço onde ocorre e do som, permite não só o vislumbre de um modo de movimentar-se (técnica) e de uma forma de expressar esse modo, mas também do contexto em que ocorre, do perfil das pessoas, dos espaços e das sonoridades envolvidos nessa dança.

Nesse sentido, pensamos que a criação em dança, a partir da análise coreológica, constitui-se como uma contribuição para compreender, pesquisar e desenvolver diversos modos de organizar e construir as frases gestuais na dança, seja quando se trata de um repertório já instituído, seja de novos repertórios, o que permite fomentar a criação de estilos próprios de dançar e revelar as várias vezes do corpo, não só aquelas condicionadas à padronização e fixação em uma técnica codificada e às normas culturais vigentes, mas também aquelas que inscrevem ou-

tros modos de fazer uso do espaço e do tempo para configurar uma dança. É possível que aqui o corpo crie e investigue outros trajetos para que a dança aconteça, reconvocando "a nossa disponibilidade de expressar e perceber para além das coisas já ditas, já vistas, já sentidas" (TIBÚRCIO, 2005, p. 131).

Para além da análise de cenas urbanas, o estudo coreológico pode ser aplicado na análise dos mais variados repertórios da dança, trazendo à reflexão seus elementos constitutivos para possíveis reelaborações e interpretações dentro do contexto educativo, conformando novas referências técnicas e estéticas para o dançar.

A reflexão sobre o trabalho realizado na disciplina dança educacional, que ora finalizamos, aponta-nos algumas situações significativas que podem ser pensadas como perspectivas para o ensino da dança, seja no âmbito do ensino superior seja em outros contextos educativos, como: a possibilidade da observação, da análise e da pesquisa do gesto cotidiano como perspectivas para a criação em dança; a valorização do contexto vivido pelos alunos como ponto de partida para os processos de ensino-aprendizagem do dançar; a composição coreográfica a partir do trabalho cooperativo; o diálogo entre professor e aluno nas ações de decidir, avaliar, reconhecer limites e possibilidades do dançar e do criar na dança.

Urban scenes and dance scenes: composing new pedagogical repertoire within the context of higher education

ABSTRACT: The purpose of this text is to describe and reflect upon an experience situated at the level of higher education, and specifically, within the course on Dance in Education that is part of the Teaching Degree Program in Physical Education at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte. It focuses on processes of teaching and learning in dance flowing from an experience in choreographic composition. Starting from a phenomenological point of view, the text describes lived experiences in a pedagogical environment of teaching dance and training teachers; these experiences are seen as significant moments for reflections on knowledge about dance and about the pedagogical knowledge necessary for its teaching.

KEY WORDS: Dance; teaching and learning; choreography and Physical Education.

Escenas urbanas y escenas de danza: componiendo nuevos repertorios pedagógicos en el contexto de la educación superior

RESUMEN: El texto tiene como objetivo describir y reflexionar sobre una situación vivida en el ámbito de la educación superior, específicamente en la asignatura Danza Educativa de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Río Grande del Norte,

(continua)

(continuação)

con enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la danza, vivenciados a partir de una experiencia de composición coreográfica. Arrancando de una actitud fenomenológica, el texto describe las experiencias vividas en la situación pedagógica de la enseñanza de la danza en el ámbito de la Licenciatura, como prácticas significativas para reflexionar sobre las relaciones entre el conocimiento sobre la danza y el conocimiento pedagógico necesario para su enseñanza.

PALABRAS CLAVES: Danza; enseñanza-aprendizaje; coreografía y educación física.

REFERÊNCIAS

BARBA, Eugênio; SAVARESE, N. *Arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral*. Campinas-SP: Ed. Hucitec/Ed. da Unicamp, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2003.

DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

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

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

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

_____. *Educação Artística – Visão da área 2/7 – Dança. Documento 5*. Movimento de Reorientação Curricular, Prefeitura do Município de São Paulo, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994.

_____. *Conversas, 1948*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2004.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfases entre corporeidade e estética*. Natal-RN. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

_____. *O ensino da dança na educação básica e as produções da dança contemporânea: investigando um possível diálogo*. Relatório de Pesquisa, 2003.

_____.; TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. *Atividades rítmicas e expressivas: sentidos e contextos na escola*. Paidéia: Natal, 2005a. p. 120-141.

_____.; TIBÚRCIO, Larissa Kelly de Oliveira Marques. *Dançar na escola: especificidades do terceiro e quarto ciclos o ensino fundamental*. In: PONTES, G. M. D. (Org.). *Livro didático 4: ensino de artes de 5ª a 8ª série*. Natal: Paidéia, 2005b. p. 120-141.

REZENDE, Antônio Muniz. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

TIBÚRCIO, Larissa Kelly do O. M. *A poética do corpo no mito e na dança Butô: por uma educação sensível*. Natal-RN. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

Recebido: 31 maio 2006

Aprovado: 11 set. 2006

Endereço para correspondência

Profª Drª Karenine de Oliveira Porpino

Profª Drª Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio

UFRN – Campus Universitário – Departamento de Educação Física

Av. Senador Salgado Filho, 3600 – Lagoa Nova

Natal - RN

CEP 59072-970