

ROBERTA MIRANDA FERREIRA

CORPOREIDADE E DANÇA: REFLEXÕES PARA O ENSINO

**UBERABA – MG
2015**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ROBERTA MIRANDA FERREIRA

CORPOREIDADE E DANÇA: REFLEXÕES PARA O ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de Pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Michele Viviene Carbinatto

F443c Ferreira, Roberta Miranda
Corporeidade e Dança: reflexões para o ensino / Roberta Miranda Ferreira.
-- 2015.
77 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Michele Viviene Carbinatto

1. Dança. 2. Professores de dança. 3. Educação Física. I. Carbinatto, Mi-
chele Viviene. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 793.3

Roberta Miranda Ferreira

CORPOREIDADE E DANÇA: REFLEXÕES PARA O ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de Pesquisa: Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 20 de Fevereiro de 2015

Banca Examinadora:

Dra. Michele Viviane Carbinatto - orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
Universidade de São Paulo - USP

Dra. Andresa De Souza Ugaya
Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” - UNESP

Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

*“Que a arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela não saiba. E que ninguém a tente complicar, porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer. [...]”*¹

¹ Música “Metade” de Oswaldo Montenegro, citada em vários momentos do trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força criadora da existencialidade, concebida pela união e o amor de duas pessoas, **Sandra Regina Miranda Ferreira** e **João Alcidino Ferreira** (*in memoriam*), que permitiram o mistério da minha vida. Obrigada por tudo que fizeram e ainda fazem por mim, sem vocês nada disso seria possível!

A todos que apreciam, apreciaram ou apreciarão àquilo que os olhos não podem ver e que as palavras não podem explicar. Apenas é entendido pela sensibilidade de quem ama dançar.

À minha orientadora **Michele Viviane Carbinatto**, pela oportunidade, pela paciência, pelas “desorientações” e principalmente pelos ensinamentos que significaram muito mais que melhorar os padrões técnicos e disciplinares exigidos pela ciência.

Aos **professores de dança** que aceitaram o desafio dessa pesquisa e que assim como eu, buscam formas de aprendizagens mais sensíveis e humanas de viver através da arte.

Aos **professores e colegas do mestrado**, que me auxiliaram constantemente neste crescimento pessoal, especialmente a minha amiga **Lili** por compartilhar das mesmas angústias e afinidades que se iluminaram pela energia da espiritualidade.

À **CAPES** pela contribuição para a realização deste trabalho.

Aos “**Keridinhos e Keridinhas**”, mais do que dançar, nossas relações de amizade, respeito, cumplicidade e parceria, construíram momentos **MARAVILHOSOS** de viver integrados à nossa Companhia de Dança.

À **Banca Examinadora**, por mostrarem na minha qualificação, outros sentidos para a finalização deste trabalho. Quando pensei que havia chegado ao meu limite, esses professores me encorajaram a seguir em frente, resgatando a história dessa trajetória, inspirada na paixão pela dança.

À **complexa experiência** de se formatar o jeito de ser com os padrões da ABNT, distanciada da proposta de formação integral do ser humano e preocupada com uma eficiente autonomia intelectual de conhecimentos racionalizados.

Gratidão ao **Universo**, principalmente quando penso em desistir ou buscar outras maneiras de viver, uma força além de mim conspira a todo o momento, caminhos para continuar seguindo esta trajetória e reafirmar os propósitos que me trouxe à vida.

“E que essa tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada. Porque metade de mim é o que penso, mas a outra metade é um vulcão.” (Oswaldo Montenegro).

“Conhecimento que não se traduz em ação é mera informação. Quem realmente sabe coloca em prática a essência do que sabe. Por si mesmas, teorias não equacionam nenhum problema e não enxugam uma só lágrima.

O Cristo não pregou apenas por palavras.

Aliás, em seu método de ensinar, o verbo era sempre antecedido de atitude.

Na atualidade, o mundo está mais necessitado de quem se dispõe a fazer do que quem somente propõe a falar.

Diante da penúria, as mãos são sempre mais úteis do que as mais belas palavras.

Não te encantes, assim, com o som do teu verbo aos teus ouvidos, mas procura maravilhar o mundo com a tua capacidade e agir no bem que transcende o conteúdo de todos os compêndios.”²

² BACCELLI, Carlos A. Ajuda-te e o Céu te ajudará/ [pelo espírito] Irmão José; [psicografado por] Carlos A. Baccelli, - Uberaba, MG: Livraria Espírita Edições “Pedro e Paulo”, p. 65, 2013.

RESUMO

FERREIRA, Roberta Miranda. Corporeidade e Dança: reflexões para o ensino. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

A instrumentalização do corpo, uma das heranças do paradigma cartesiano, mostra-se preocupada com a produção e o rendimento de técnicas limitadas ao desempenho físico pautadas no modelo homem-máquina. Nesse sentido, é comum encontrarmos evidências sobre o ensino da dança nos ambientes não-formais com metodologias que priorizam a perfeição técnica dos movimentos e a excelência da *performance* coreográfica a partir da reprodução de coreografias, distanciando o que se entende por corporeidade buscada pelo ser humano. O objetivo deste trabalho foi investigar como são as práticas dos professores de dança dos ambientes não-formais de ensino da cidade de Uberaba, a fim de identificar se essas formas de ensinar tratavam o corpo como possibilidade de sensibilização do ser humano imbricados pelo paradigma da corporeidade. O presente estudo caracterizou-se como exploratório-descritivo de abordagem qualitativa, sendo a coleta dos dados realizada por meio de entrevista estruturada e, para a interpretação dos discursos presentes nesse instrumento, utilizou-se a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Os resultados apontaram que os professores consideram importante um ensino da dança pautado em: formação humana; habilidades técnicas; forma de viver; expressão e modalidades. Os significados atribuídos ao corpo na dança representaram: forma de expressão, instrumento de trabalho, corpo e mente, corporeidade e biótipo. As concepções dos professores sobre o ensino da dança e suas interfaces com a corporeidade mostraram que eles estão interessados em alicerçar sua prática em aprendizagens significativas e que seus propósitos estão engajados na experiência de buscar a sensibilidade de se entregar às técnicas de expressão do movimento. Olhar as práticas dos sujeitos pesquisados, de acordo com tais pressupostos, possibilitou então, compreender os aspectos que distanciam ou aproximam de uma formação integral do ser humano e esses valores independem do rigor técnico da modalidade, mas daquilo que o professor acredita como essencial sobre o que ensinar a partir da sua concepção de dança. Por mais rígida que seja uma modalidade, ela pode ser ensinada em consonância aos pressupostos da corporeidade e entendemos que o despreendimento de não ter que trabalhar técnica transparece uma falta de cuidado com os corpos dançantes.

Palavras-chave: Dança. Ensino. Corpo. Corporeidade. Ambientes Não-Formais.

ABSTRACT

FERREIRA, Roberta Miranda. Corporeity and dance: reflections for teaching. 2015. 77 f. Dissertation (Master). Graduate Program in Physical Education, Federal University of Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

The instrumentalization of the body, one of the legacies of the Cartesian paradigm, shows concerned with the production and the income of limited physical performance techniques, grounded in human-machine model. Therefore, it is common to find evidence on the dance education in non-formal settings, with methodologies that emphasize technical perfection of movement and excellence in choreographic performance, from the reproduction of coreographies, getting away from what is meant to be corporeality sought by and for the dance. Therefore, the objective of this study was to investigate how are the practices of dance teachers of non-formal learning environments, the city of Uberaba, in order to identify whether these forms of teaching treated the body, interwoven by the paradigm of embodiment, as a possibility of awareness of the human being. Thus, this study was characterized as exploratory and descriptive qualitative approach, in wich data collection was conducted through structured interviews and, for the interpretation of the discourse of this instrument, we used the Units Preparation and Meaning Analysis Technique. The results showed that teachers consider important the teaching of dance, from the human development perspective, in line with the technical skills, way of life, expression and kinds. The meanings attributed to the body, in the dance, represented form of expression, working tool, body and mind, corporeality and body type. The teachers' conceptions about teaching dance and its interfaces with the embodiment showed that they are interested in basing their practice in meaningful learning and that its purposes are engaged in the experience of seeking the sensitivity of surrendering to move the expression techniques. Watching the practices of the subjects, according to these assumptions, enabled to understand the aspects that distance or approach an integral formation of the human being and that these values are independent of the technical accuracy of the type of dance, but from what the teacher believes as essential about what to teach from his conception of dance. As rigid as a genre is, it can be taught in line of the assumptions of the corporeity and it's understood that the detachment of not having working technique reflects a lack of care for the dancing bodies.

Keywords: Dance. Education. Body. Corporeity. Non-Formal Environments.

LISTA DE FIGURAS

Figura

1	Árvore da Dança (ROBINSON, 1978).....	23
2	Organograma da classificação	24
3	Desenho do Estudo (Da autora).....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro

1 Corpo na dança	44
2 Ensino da dança	52

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVOS	15
1.1.1 Objetivo Geral:	15
1.1.2 Objetivos Específicos:	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 AS INTERFACES DO CORPO NA DANÇA AO LONGO DA SUA HISTÓRIA	16
2.2 DANÇA, ARTE E CORPOREIDADE: O SUJEITO ESTÉTICO EM QUESTÃO	26
2.3 O ENSINO DA DANÇA NOS AMBIENTES FORMAIS E NÃO-FORMAIS	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
3.1 TIPO DE ESTUDO	38
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA	39
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	39
3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	40
3.5 ANÁLISE DOS DADOS	41
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
4.1 PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	43
4.2 O QUE É O CORPO NA DANÇA PARA VOCÊ?	44
4.3 O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE ENSINAR NAS SUAS AULAS DE DANÇA?	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A	71
APÊNDICE B	72
ANEXO A	73
ANEXO B	74
ANEXO C	75
ANEXO D	76

1 INTRODUÇÃO

“Se a minha virtude é uma virtude de bailarino; se muitas vezes saltei de pés juntos em êxtase de ouro e esmeralda; e se meu Alfa e Ômega é que tudo que é pesado se torne leve, todo corpo vire bailarino, todo espírito vire pássaro: então, em verdade é isso o meu Alfa e Ômega.”

(Friederich Nietzsche)

O motivo principal da realização de uma investigação sobre a dança, pelo paradigma da corporeidade, aconteceu pela ocasião de conhecer o professor Wagner Wey Moreira. Dentre os vários autores que tratam essa temática, esta pessoa foi quem diretamente nos instigou a contemplar uma forma de sentir a vida pela existencialização de um corpo em movimento. De acordo com este autor “CORPOREIDADE É!!!”.

Corporeidade sou eu. Corporeidade é você. Corporeidade somos nós, seres humanos carentes, por isso mesmo dotados de movimento para a superação de nossas carências. Corporeidade somos nós na íntima relação com o mundo, pois um sem o outro são inconcebíveis (MOREIRA, 2003, p. 79).

Falando assim parece simples, no entanto, colocar em prática esses pressupostos é desafiador. Muitas vezes discutimos a complexidade que é ser corporeidade e, de fato, foi uma experiência que fez uma bailarina inquietar-se com as concepções de ensino que se incorporaram no decorrer da sua trajetória e, ao mesmo tempo, concordar que dançar é corporeidade. Então, decidimos investigar como são as práticas dos professores de dança dos ambientes não-formais de ensino da cidade de Uberaba, a fim de identificar se essas formas de ensinar tratavam o corpo imbricados pelo paradigma da corporeidade, como uma possibilidade de sensibilização do ser humano.

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. O universo da ciência é construído sobre o mundo-vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar o seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 38).

Diante da pluralidade dos modos de perceber o mundo, cada pessoa tem uma história que é subjetiva e única. Nessa identificação singular, apresenta-se algo que vem sendo construído no decorrer da história de vida, dessa bailarina, movimentada pela dança há vinte oito anos. No caso deste estudo, pode-se encontrar relações de artista, professora de dança e profissional de Educação Física, como caminhos que a influenciaram desenvolver um

trabalho preocupado com as atitudes de valorização das dimensões sensíveis e humanas, no decorrer do processo de aprender e ensinar a dançar.

Seguindo esse pensamento, queremos despertar nos leitores, a sensibilidade para a compreensão dos conhecimentos que foram construídos a partir dessas experiências e, no caso deste trabalho, apresentadas por formas de olhar, sentir e agir na dança. Afinal, essa sensibilidade de acordo com Santin (2003, p. 114): “[...] cresce existencialmente pelos quadros de valorações. Tentar escutar as vozes da sensibilidade, que habita em nós poderá ser o melhor caminho de aprendizagem [...]”.

Foi mergulhada em um fantástico mundo do faz de conta que encontrei na dança uma forma de apaixonar-me pela vida. Podemos dizer que os primeiros momentos dançantes foram protagonizados pela “Rainha dos Baixinhos” ao mostrar “que os sonhos sempre vêm pra quem sonhar, que tudo pode ser, só basta acreditar”³. Tudo isso foi fundamental para que, cada vez mais, os caminhos inspirados à experiência de dançar fossem explorados dia a dia. Para compreender melhor essa paixão, deixaremos um pouco de lado o gênero dissertativo e o narrativo tomará conta de alguns parágrafos.

Esse primeiro desejo aconteceu ainda no jardim de infância ao conhecer algumas bailarinas que me despertaram, com sua forma de dançar, a vontade de aprender balé. Porém, devido às dificuldades financeiras daquela época, não foi possível que meus pais realizassem de imediato as minhas vontades. Então, buscamos uma alternativa de compartilhar algumas experiências dançantes no saguão da escola. Naquele momento, a cada movimento executado, sentia surpreender aquelas meninas e isso fazia-me acreditar que havia nascido para dançar.

Como nada acontece por acaso, quando mudei de escola para cursar a primeira série, coincidentemente, encontrei as mesmas bailarinas, mas acompanhadas da professora de balé que também ministrava aulas de Educação Física, naquela escola. Completamente encantada pelas amizades das bailarinas e daquela linda professora, entre jogos e brincadeiras, estava sempre aprendendo um passo novo de dança. E, assim, nasceu meu romance com a Educação Física e a vontade de aprender a dançar.

Com 10 anos de idade, consegui bolsa de estudos no Grupo Experimental Corpphus Sesi Minas, para fazer aulas de balé sob a orientação dos professores Daniela Nóbrega e João Carvalho Neto, principais influenciadores na formação de uma bailarina, sobretudo, de um ser humano.

³ Música conhecida como “Lua de Cristal” da cantora e apresentadora Maria das Graças Xuxa Meneguel. Canção gravada no disco **Xuxa 5**, 1990 – Gravadora Som Livre. disponível em: <<http://galeriadaxuxa.weebly.com/xuxa-5.html>>. Acesso em: 30 dez 2014.

No decorrer de nove anos, ensinaram-me a buscar, não só a perfeição dos movimentos, mas também a valorizar uma educação integral e transformadora que construísse vínculos de amizade, respeito, cooperação, humildade, honestidade, enfim, de humanidade. Após seis anos de muitas vivências dançantes, aulas, coreografias, ensaios, apresentações, viagens, desafios, inquietações, descobertas e realizações, fui motivada a viver e praticar o ato de ensinar as minhas experiências.

Essas vivências consolidaram-se em muita disciplina e dedicação. Sobretudo, um compromisso social que encontrei na paixão pela dança; foi muito mais que conhecer os limites físicos, mas uma maneira de perceber a infinidade de pensamentos e sentimentos a partir da construção das relações entre corpo, movimento, espaço, ritmo, expressão e comunicação que se estabelecem pela procura de si nos outros e dos outros em si.

Mesmo sabendo da eficácia da trajetória artística para a construção dos conhecimentos técnicos e práticos sobre a dança, percebi que existiam algumas lacunas sobre a organização e aplicação de ideias, princípios e fundamentos, pois as aulas e cursos vivenciados não eram dedicados para compreender a formação de um professor, e sim, para desenvolver técnicas e habilidades do bailarino.

Assim, surgiram curiosidades voltadas ao interesse de aprofundar os conhecimentos sobre o corpo e trazer isso para a prática profissional, buscada no curso de Educação Física. Embora os conhecimentos aprendidos sobre dança fossem mínimos comparados à bagagem artística, foi através dessa formação que consegui ampliar a concepção sobre o corpo e encontrei propostas que sustentassem a atuação e reflexão das minhas experiências com a dança.

Para tanto, esta pesquisa buscou investigar estudos, em evidência, sobre o ensino da dança nos ambientes não-formais e encontrou-se, em alguns teóricos, que essas práticas desenvolvem metodologias que priorizam a perfeição técnica dos movimentos e que valorizam a instrumentalização do corpo a partir da reprodução de coreografias em busca da excelência na *performance* coreográfica (SBORQUIA, 2008; SIQUEIRA, 2006; VECCHI, 2012).

De acordo com Sborquia (2008), ao analisar algumas coreografias, constatou-se que o sentido elucidado consistia em vender um espetáculo de corpos belos e perfeitos. Essas ideias mostram que somos utilizados como produto de um consumo alienado das relações sensíveis do saber estético e do processo criativo.

Siqueira (2006) desenvolveu, em sua tese de doutorado, estudos dedicados ao corpo na dança contemporânea. Sua metodologia buscou investigar a produção artística através de

depoimentos de cinco coreógrafos das Companhias de Dança Contemporânea de referência nacional das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Os resultados apontaram que a maioria dessas companhias valorizam as possibilidades físicas e preparação corporal dos bailarinos, exigindo um corpo treinado para executar as obras artísticas. Além disso, é necessário que tenham uma formação específica do balé clássico.

Paralelo a essas ideias, os resultados da pesquisa de Vecchi (2012) identificaram, no discurso dos professores de dança de salão da cidade de Campinas, limitações na sistematização metodológica para ensinar, e, foram auxiliados pela teoria do *Teaching for Understanding*, como diretrizes sobre o Ensino para a Compreensão na dança de salão, permitindo que esses professores tenham clareza em transmitir os conhecimentos necessários aos seus alunos, uma vez que defende a ideia de que o ato de ensinar a dança não seja apenas formar executores de movimento.

Esse breve percurso teórico possibilitou identificar que a preocupação em formar executores de movimentos é semelhante nas práticas de ensino dos professores de dança, independente da modalidade com que trabalham. Percebe-se o paradoxo das companhias de dança contemporânea, uma vez que essa modalidade surgiu em contraposição ao balé clássico, em defesa de um corpo visto como mais liberto, mas apresentam metodologias rígidas e também voltadas ao ensino mais técnico que, limitadas ao desempenho físico, distancia o entendimento de corporeidade que buscamos para o ensino da dança.

Ressaltamos que não estamos desfazendo do ensino da técnica, apenas não concordamos em generalizar essa prática às metodologias de instrumentalização do movimento. De acordo com Moreira (2005, p. 195) essa perspectiva de corpo provoca a “sensível agonia de uma história vivida em função do corpo pensado, da ideia de corpo perfeito, regido somente pelo pensar lógico-racional, corpo amoldado por valores da moral vigente, de regras 'pré-visíveis', de comportamentos estereotipados, de reações controladas”.

Para compreender as dimensões sensíveis de um corpo em movimento recorreu-se à fenomenologia, a importância de ampliar a percepção dos aspectos subjetivos do ser humano às experiências vividas. Isso envolve as histórias, o mundo, os outros e tudo aquilo que constitui a existência de uma vida. Merleau-Ponty (1994) alerta que fomos acostumados a aprender as coisas como vemos, mas, nem sempre, as coisas são o que parecem ser visto que existe uma complexidade nas relações entre si, os outros e mundo na perspectiva existencial dos fenômenos. “O visível é o que se apreende com os olhos, o sensível é o que se apreende pelos sentidos” (Op. cit, p. 28).

Inseridos em uma instituição de Ensino Superior que trata diretamente da formação para a atuação, torna-se extremamente pertinente aprofundar essa temática instigada pelos pressupostos da corporeidade como norteador de análise e proposta metodológica, sobretudo, observando se essas práticas pedagógicas aproximam ou distanciam de uma formação voltada à compreensão do ser humano. Afinal, o sentido dado pelo sujeito praticante à dança recebe influência direta do professor, que é quem transmite os conhecimentos; sua forma de sentir e entender a dança influencia diretamente em questões de métodos de ensino-aprendizagem, elaboração de aulas, trato com os alunos.

Lançamos o desafio de voltar o olhar para as práticas pedagógicas, a fim de incentivar ações que possibilitem a formação integral do ser humano a partir da experiência sensível dos movimentos e fundamentar metodologias de ensino pautadas nos pressupostos da corporeidade. Essa abordagem deve estimular o sentido e a significação dos movimentos, a fim de perceber as situações do homem como ser no mundo. Isso significa ultrapassar os limites da experiência física e possibilitar a experiência existencial do corpo através da expressão dos movimentos na dança.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral:

Investigar se o sentido da corporeidade está presente nos discursos dos professores que ministram aulas de dança em ambientes não-formais de ensino da cidade de Uberaba/MG.

1.1.2 Objetivos Específicos:

- ✚ Compreender as relações entre as concepções de corpo e dança ao longo da história;
- ✚ Refletir sobre a abordagem da corporeidade e suas implicações para o ensino da dança;
- ✚ Apresentar o que é considerado importante ser ensinado nas aulas de dança pelos professores dos ambientes não-formais e observar as convergências e divergências com a corporeidade;
- ✚ Apontar a concepção do corpo na dança, pelos professores, e relacioná-las com a corporeidade;

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Buscamos esclarecer nessa sessão os principais aspectos que marcaram a corporeidade na dança em diferentes épocas da sociedade ocidental, destacar as principais características que constituíram suas técnicas, entender os diferentes significados de acordo com os cenários históricos-sociais no decorrer da sua evolução e como isso influencia na perspectiva dos ambientes não-formais de ensino.

2.1 AS INTERFACES DO CORPO NA DANÇA AO LONGO DA SUA HISTÓRIA

A corporeidade é algo inerente à vida do ser humano desde a sua concepção. Como forma de transmitir conhecimentos, o corpo foi construindo interações com o mundo, com os outros e consigo mesmo por meio da motricidade ao longo da sua história. A comunicação, nos primórdios da humanidade, acontecia instintivamente a partir da expressão dos seus movimentos.

No entanto, a história da evolução humana mostra que, através de outras civilizações, surgiram manifestações de pensamentos interessadas em buscar respostas para os mistérios do Universo que se distanciaram das concepções de corporeidade ao tratar os aspectos racionais em detrimento às dimensões sensíveis e subjetivas do ser humano. Essas atitudes eram pautadas em atividades intelectualizadas conhecidas como ciências, as quais buscavam explicações para os fenômenos da existência humana pautadas em um discurso lógico.

Os primeiros questionamentos sobre a dança ocorreram na ocasião de um banquete, que se encontravam Sócrates, Fredo e Erixímaco, em um cenário de uma atmosfera sexista por apreciarem graciosas dançarinas, surgindo a seguinte pergunta: “oh meus amigos, o que é verdadeiramente a dança?” A resposta de Sócrates revelou uma misteriosa dimensão ao dizer que a dança é o remédio para o maior veneno que é o tédio de viver. “[...] O próprio Sócrates diz que não se trata de um tédio passageiro, mas de um tédio profundo, relacionado com a vida mesma, vista na sua nudez” (FEITOSA, 2011, p. 8).

Esse famoso diálogo “A Alma e a dança” representa as primeiras reflexões que existiram sobre o sentido da dança. Antes disso, essa experiência correspondia às manifestações corporais das dimensões da vida dos povos primitivos em ocasiões de cerimônias ritualísticas, sagradas e míticas daquela época.

Como forma de manifestação de uma determinada cultura, a dança passou a ser entendida como arte ligada ao gesto criador da expressão humana de movimentos. De acordo

com Venâncio; Costa (2005, p. 157): “[...] A dança é uma arte construída pelo corpo e no corpo. Ao escrevê-la, o corpo solicita a técnica enriquecida pelo exercício artístico de interpretação, de intencionalidade e de convivência com o outro [...]”.

A arte é ação. Mas ela segue um monte de regra. A arte não é uma expressão humana, vital, simplesmente. Ela obedece a regras. Parece que a arte nasce como sequelas de regras. Por quê a arte depende de regras? Por quê a arte tem de seguir regras? São as regras da cultura, evidentemente. E essas regras não são as mesmas sempre. A cultura é temporal, local, histórica. Os valores são temporais, locais, históricos (FONTANELLA, 1995, P. 76).

Fontanella (1995, p. 104) salienta que “a dança é uma atividade coletiva imemorial. Ela pode ter sido um desenvolvimento do trabalho repetitivo. Mas entre os povos míticos, ou primitivos, ela tinha um caráter sagrado”. Também fazia parte das organizações de trabalho entre as comunidades que celebravam coletivamente e, de maneira rítmica, a continuidade orgânica entre o homem e a natureza. “A dança igualava o ritmo da existência ao ritmo da natureza do universo. Aqui se pode falar de consonância. E, acrescente-se que, entre os povos míticos, o homem é sempre o ‘nós’ e não o ‘eu’ segregado das culturas modernas” (Op. cit, p. 104).

[...] Mesmo lutando incessantemente pela sobrevivência, o homem, em algum momento, dirigiu sua atenção para uma atividade imaterial e tornou-se artista. A dança nasceu da necessidade de expressar uma emoção, de uma plenitude particular do ser, de uma exuberância instintiva, de um apelo misterioso que atinge até o próprio mundo animal. Sim, porque também nos macacos aparece a dança, embora, só com o homem, ela se eleve à categoria de arte, em função mesmo de sua consciência. (CAMINADA, 1999, p. 22).

Faro (1986, p. 13) afirma que “é difícil determinar hoje em dia quando, como e por que o homem dançou pela primeira vez. Há quem distinga nas figuras gravadas nas cavernas de Lascaux, pelo homem pré-histórico, figuras dançando [...]”. Com o passar dos tempos, essa maneira de dançar foi denominada como imitativa, caracterizada pela expressão de movimentos naturais e instintivos que visavam incorporar as dimensões da existência dos seres humanos, através da observação do mundo exterior e como atividade ligada aos costumes desses sujeitos com rituais de cunho religioso (CAMINADA, 1999).

Os gestos se apresentavam desordenados; a repetição sincronizada desses gestos pode ser considerada a primeira técnica desenvolvida pelo ser humano. Através dessa repetição, evoluindo para mais elementos e sendo acompanhada de uma gradativa estilização, a sequência de movimentos foi se constituindo numa dança, como pode ser comprovada por vários testemunhos gráficos (CAMINADA, 1999, p. 22).

De forma sucinta, a dança nos primórdios, significava transcender pela atitude corporal uma constante comunhão em respeito e agradecimento à natureza, assim como vivenciar experiências em celebração aos acontecimentos da vida e revelar a manifestação do universo na cultura dos seres humanos e, sobretudo, mostrar pelos gestos e movimentos, a expressão da vida humana. O sentido da dança estava ligado ao “[...] sentimento da presença de Deus e participação no ser de Deus [...]” revelado pela presença do espírito na carne (GARAUDY, 1980, p. 24).

Na Antiguidade Clássica, Platão foi o primeiro filósofo a tratar a dança como possibilidade de formação corporal. As ideias de embriaguez, das danças gregas de cultos dionisíacos não eram bem vistas pelos pressupostos educacionais de Platão que enfatizaram a importância da beleza dos movimentos por meio das danças apolíneas a fim de representar “o belo sobre o feio”, “a harmonia sobre a desordem” e as concepções de razão alinhada ao equilíbrio da mente e do espírito (CAMINADA, 1999).

A cultura grega acreditava que um homem educado deveria ter domínio de algum instrumento e da dança. Dançar fazia parte da formação do cidadão, fosse pelo significado artístico ou como forma de exercício saudável. “[...] A valorização do corpo belo levou a dança à busca das formas contornadas, englobando beleza, agilidade, nobreza, flexibilidade e extensão do corpo formando o que é belo e bom” (FERREIRA, 2010, p. 31).

Sem dúvida foi admirável este povo grego, para quem o corpo foi fator de equilíbrio, não só físico mas mental, além de fonte de conhecimento e sabedoria. Desenvolveram sua dança de conjunto, de forma que a mente e a vontade individuais desapareciam, para se moverem em absoluta uniformidade, como se guiados por um coreógrafo, sem contudo, perderem a alegria, a espontaneidade, a harmonia e o prazer pessoal, fazendo uso, provavelmente, de movimentos originados de compulsão interior, e de acordo com as leis que regem o próprio corpo do bailarino (CAMINADA, 1999, p. 60).

Enquanto a sociedade grega exaltava o culto ao corpo e acreditava na unificação ao espírito, em certos momentos da Idade Média, essa ideia passou a ser reprimida pelo cristianismo. “[...] O olhar para o corpo tornou a dança fonte de pecado. O corpo é que teria dado à dança seus momentos profanos e de celebração, reforçando o dualismo entre espírito e corpo. O corpo que dançava passou a ser causa de desvirtuamento do sexo e da matéria” (VENÂNCIO; COSTA, 2005, p. 158).

A igreja passou a proibir todo tipo de manifestação corporal, alegando que essas fossem maldição ou coisa do diabo que contaminaria o pensamento bíblico, principalmente

aquelas que insinuavam a comunicação com os mortos, através de um transe de homens e mulheres enlouquecidos que saltavam e se jogavam no chão.

Esse foi o momento que a história da dança passou literalmente pelo período das trevas, a ponto de Santo Agostino declarar que, quanto mais se saltavam mais se aproximavam do inferno e impunha uma vida orientada através da negação a carne como forma de viver para os cristãos (CAMINADA, 1999; GARAUDY, 1980).

Embora a dança fosse mal vista pelos cristãos, há quem diga que a Idade Média era uma festa e, que a igreja não conseguiu interferir nas danças populares dos camponeses daquela época. Mais tarde, aquelas passaram a ser incorporadas às festas cristãs com representações de anjos e santos (LANGENDONCK, 2004).

O corpo encorajou a dança, e ao dançar ele “quebrou normas” da igreja e da nobreza. Os campos, senzalas, cortiços e também a corte tornaram-se espaços de extensão do corpo que dançava. Cada corpo expressava sua crença e sua história. Por isso, a dança de negros e pobres desagradou tanto à nobreza e parte do cristianismo. Mas a nobreza dos grandes feudos, como trata Portinari (1989), também foi tomada pela dança. Foram os corpos dançantes que quebraram a monotonia da vida dos reinados. Na dança, eles forjaram o cumprimento da ordem de certos setores da Igreja e da sociedade civil para revelar o seu desejo pelo outro, a necessidade de dançar consigo e com o outro (VENÂNCIO; COSTA, 2005, p. 158).

No final da Idade Média e início da Renascença, uma nova sociedade formada por senhores burgueses das cortes medievais, conseguiu a aprovação da Igreja para determinados tipos de dança. Aos poucos, o teatro religioso começou a ser incluído nas festividades de *Corpus Christi* e os cristãos passaram a aceitar as danças cortesãs. Essas práticas buscaram desenvolver um sentido artístico e criaram regras que fossem compatíveis aos ideais de nobreza e que, posteriormente, se transformaram em técnicas acadêmicas que passaram a exigir uma aprendizagem sistemática (CAMINADA, 1999).

É nessa época que aparecem definidas as linhas da dança, danças teatrais, danças sociais, com objetivos diferentes, o primeiro como dança espetáculo para ser assistido, aliados a músicas e coreografias para a diversão da plateia e a dança social praticada pelo prazer próprio. Uma forma de lazer que realiza entre a plebe ou nos salões nobres tinha suas características e ritmos (SOARES, 2012, p.19).

A dança espetáculo é caracterizada por exigir uma beleza estética do movimento, uma formalidade técnica e muito treinamento para desenvolver as habilidades corporais dos bailarinos. Ferreira (2010) destaca a importância de entender a história da dança e seus significados nos dias atuais e acredita que a estrutura das danças acadêmicas ocidentais herdaram os preceitos estéticos elaborados por Platão.

Uma vez que as danças ocidentais passaram a valorizar o belo numa perspectiva de desenvolver as habilidades físicas e estéticas corporais, “[...] a perfeição técnica tornou-se um fim em si mesmo: o essencial, a partir daí, era a clareza, o equilíbrio e a ordem, mesmo que isso levasse à rigidez. A arte se separa da vida e de sua expressão” (GARAUDY, 1980, p. 32).

Das aldeias aos salões da nobreza, foi um momento significativo para o distanciamento da expressão do corpo-sujeito rumo à instrumentalização de um corpo-objeto que passou a ser manipulado de acordo com os interesses sociais. Para Garaudy (1980, p. 27): “[...] a dança que sempre falou do amor, da luta, da morte e das coisas depois da morte, degenerou, então, num academicismo e num virtuosismo sem nenhum significado humano”.

De acordo com Watanabe; Barba (2012, p. 42), esses diferentes significados que se atribuíram às manifestações culturais estão relacionados às atitudes adquiridas “[...] nossos movimentos ditos “espontâneos” são, na verdade comportamentos aprendidos e assimilados no processo de aquisição das chamadas técnicas do corpo [...]”.

Para Mauss *apud* Watanabe; Barba (2012), as técnicas adquiridas são resultantes das constantes aprendizagens corporais, desde os movimentos mais simples inerentes às ações humanas, até os mais elaborados que demandam um adestramento específico balizado em codificações, manifestados pelo contexto cultural que estão inseridos. Assim, podemos dizer que os significados atribuídos às técnicas dependem da forma como elas são vivenciadas.

A maior contribuição de Mauss para a nossa reflexão reside na compreensão de que as técnicas corporais são resultantes de uma aprendizagem permanente do homem que o acompanha do nascimento até a morte, e de que essa aprendizagem é balizada pelos aspectos culturais da sociedade onde esse homem se insere (Op. cit, p. 43).

Por isso, “aos corpos nobres foram destinados professores de dança, a supremacia dos corpos aristocráticos, retoricamente cultivados, fez surgir o balé da corte. O espetáculo era restrito [...]” (VENÂNCIO; COSTA, 2005, p. 158).

No caso dessas danças, codificaram-se técnicas com caráter estético e visual, exigindo cada vez mais das habilidades dos bailarinos e consolidando a profissionalização nessa área. Quando o assunto é balé clássico, lembramos de uma rigorosa metodologia de ensino. Para quem quiser aprender esse estilo de dança, um dos quesitos necessários é o *en dehors*⁴ e a flexibilidade, além de muita disciplina, dedicação e treinamento. Infelizmente, a maioria das práticas com exigências técnicas e físicas adotam um modelo excludente de ensino a fim de alcançar um espetáculo de corpos belos e perfeitos.

⁴ Posição dos pés utilizada no balé clássico.

Ainda hoje, o balé clássico segue um código de normas que, seja ele francês, italiano ou russo, não perde a rigidez, chegando ao ponto de haver correções na angulação do rosto dos/as bailarinos/as. Esses, pela hierarquia que aprenderam a obedecer desde muito cedo, permitem que modelem até mesmo seus rostos, expressões e olhares, ressaltando assim o processo de homogeneização social (ASSUMPÇÃO, 2002-2003, p. 4).

A fim de minimizar esse modelo de instrumentalização do movimento, encontramos em Bortoleto (2008, p. 186) uma proposta de “técnica operante” com aspectos voltados à incorporação de novos significados. “[...] Essa técnica pode estar escondida atrás de um gesto simples, porém comunicativo, expressivo e significativo que todos realizam diariamente, o qual, por estar tão próximo, não percebemos”.

Esses movimentos renovadores existem desde a Idade Moderna. Quando Isadora Duncan trouxe suas emoções ‘a flor da pele’ através de movimentos livres e gestos naturais, mostrou outras formas de se movimentar com uma comunicação corporal para além das posturas eretas do balé clássico e inspirada na natureza e modelos estéticos do mundo grego.

As ideias da expressão dos movimentos manifestadas na dança moderna, numa época em que se reprovavam os aspectos sensíveis em prioridade aos aspectos lógicos da ciência, escreveram novas histórias do corpo desveladas pela criatividade da experiência dançante de um ser humano, [...] esta bailarina teve o valor de demonstrar, com êxito, que existe no fluxo do movimento humano um princípio ordenador que não se pode explicar mediante os costumeiros fundamentos racionalistas [...] (LABAN, 1990, p. 13).

[...] O corpo, então, ampliou o espaço a ser dançado. Nas mãos trazia a leveza dos lenços. Foi o momento da história da dança em que o corpo buscou a natureza. O corpo não a reproduziu, mas tornou-a fonte inspiradora da criação do movimento: a fluidez (dos ventos), o balanço (do mar), o ritmo (do voo das gaivotas). Enfim, o corpo criou códigos, elementos da dança a partir da natureza, fazendo surgir a dança moderna (VENÂNCIO; COSTA, 2005, p. 159).

Essa atitude incentivou outros bailarinos e coreógrafos a criarem novos métodos de dança que permitissem o homem exteriorizar os movimentos através de um estado emocional e de acordo com o contexto histórico em que viviam (FARO, 1986).

Uma nova concepção de dança proposta por Laban (1990) desenvolveu uma técnica com fins educativos inspirados na descoberta do corpo. A fim de valorizar a construção de um conhecimento através de práticas transformadoras buscou o entendimento dos movimentos de um corpo pautado nas ideias de “Tempo, Peso, Espaço e Fluxo”. Por meio das sensações básicas do esforço desenvolveu processos criativos e interpretativos para estimular a vivência

espontânea do universo dos gestos das ações corporais humanas. Inspirado nas singularidades e pluralidades que coabitam os movimentos dirigidos na intenção da dança para “[...] as diferentes ações e, em sua realização, todo o ser se plasma em um todo unificado” (Op. cit, p. 128).

Embora os estudos de Rudolf Laban fossem dedicados ao ensino da dança para se aplicarem na educação formal, suas pesquisas conseguiram estabelecer conhecimentos que são fundamentais para o ensino da dança independente do ambiente de trabalho.

Muniz (2011, p. 67) embasada nas ideias de José Gil comenta que:

[...] na dança moderna considera-se que o corpo traduz as emoções de um sujeito ou de um grupo, ou seja, o movimento é a expressão da emoção, ela afirma a sublimidade do inteligível sobre o sensível e se constrói sobre o princípio de que o corpo ou o corpo de baile é um todo que se define como uma unidade e os movimentos convergem para um fim [...].”

Por outro lado, na dança Pós-Moderna, o importante é a experimentação dos movimentos consolidados em experiência de gestos livres de significados para libertar um novo estilo de dança, afastada das ideias expressadas pelas técnicas anteriores. Os aspectos dessa nova linguagem artística implicam os procedimentos pautados no “acaso” para a “física da ação humana” a fim de explorar a execução de movimentos corporais por si mesmo. “[...] Com isso desaparece a ideia de movimento intencional e o sujeito tende a se dissipar porque não há mais movimentos que expressa emoções e sentimentos” (MUNIZ, 2011, p. 68).

Por fim, na sociedade contemporânea, surge um novo estilo de dançar como um possível caminho para retomarmos a concepção de corpo-sujeito, ou seja, o corpo que somos a partir da concepção de Merleau-Ponty (1994). Por sua vez, a dança contemporânea “[...] reflete dúvidas, questões, problemas de um início de século em que as mudanças culturais, econômicas políticas e tecnológicas acontecem aceleradamente, enquanto as transformações sociais e educacionais não acompanham esse ritmo [...].” (SIQUEIRA, 2007, p. 7).

[...] O corpo, na dança contemporânea, é dotado de maior autonomia e parece visar a estabelecer diálogo e comunicação através de uma linguagem, às vezes, mais próxima do cotidiano. Isso não significa que o entendimento de uma ou de outra modalidade de dança seja mais fácil – uma avaliação desse tipo seria juízo de valor – mas que uma parece ainda estar em construção, “obra aberta”, ao passo que a outra parece pronta, fechada. Contudo, sendo obra aberta, a dança contemporânea pode até recorrer ao balé como técnica para aperfeiçoamento físico de seus intérpretes ou selecionar dele elementos para uso em cena (Op. cit, p. 10).

Para Faro (1986, p. 123) “[...] é tudo aquilo que se faz hoje dentro dessa arte. Não importam o estilo, a procedência, os objetivos nem a sua forma. É tudo aquilo que é feito em nosso tempo por artistas que nele vivem”.

[...] Passos do balé clássico que nos revelam uma leveza e uma técnica apurada em que as sucessões dos movimentos devem ser respeitadas estão presentes nesse estilo de dança. Por outro lado, também nos deparamos com movimentos de expressão e agilidade corporal criados mais recentemente, que demonstram a quebra das certezas, a saída do eixo e os movimentos descentrados [...] (MOEHLECKE; FONSECA, 2005, p. 51).

Não esgotado o assunto, encontramos em Robinson (1978) um diagrama em forma de uma árvore para expressar a gênese e as ramificações das diferentes manifestações de dança que se construíram ao longo dos tempos.

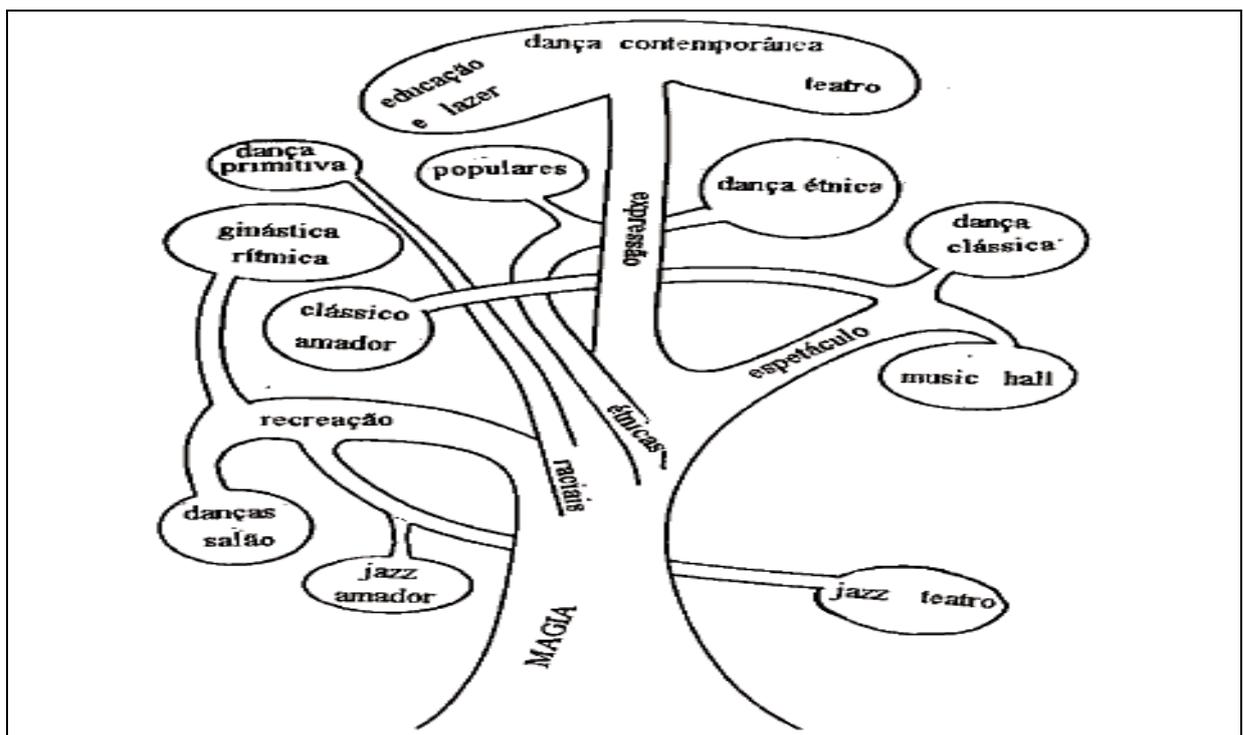


Figura 1 - Árvore da Dança (ROBINSON, 1978).

Pautada nessas ideias, Strazzacapa (2001) considera que a “magia” na dança é um aspecto intimamente ligado ao ser humano, sendo a expressão, o espetáculo e a recreação as principais motivações que representam essa atividade e será determinada conforme a intenção da sua manifestação.

Os troncos em maior evidência foram interpretados por Sborquia (2002) a partir das seguintes classificações das danças: raciais para as danças primitivas; étnicas para danças

folclóricas, popular e da moda (mídias); espetáculo para as danças acadêmicas (sistematizadas); expressividade para teatro, dança contemporânea, educação e o lazer; por fim, à recreação, de caráter lúdico que pode ser encontrada no âmbito educacional e em manifestações como em ginástica rítmica, atividades rítmicas, jazz e dança de salão.

[...] Observamos, que essa ‘magia’ poderia ser denominada de acordo com as intenções do ser humano ao manifestar determinada dança. Contudo, as intenções do ser humano estão relacionadas às manifestações culturais que cada sociedade produz. Dessa forma a ‘magia’ ocorre das relações entre o sujeito e a sociedade (SBORQUIA, 2002, p. 17).

Gariba e Franzoni (2007) englobam as considerações de Strazzacapa (2001) e ilustram uma nova forma de visualização da árvore como mostrado no organograma abaixo:

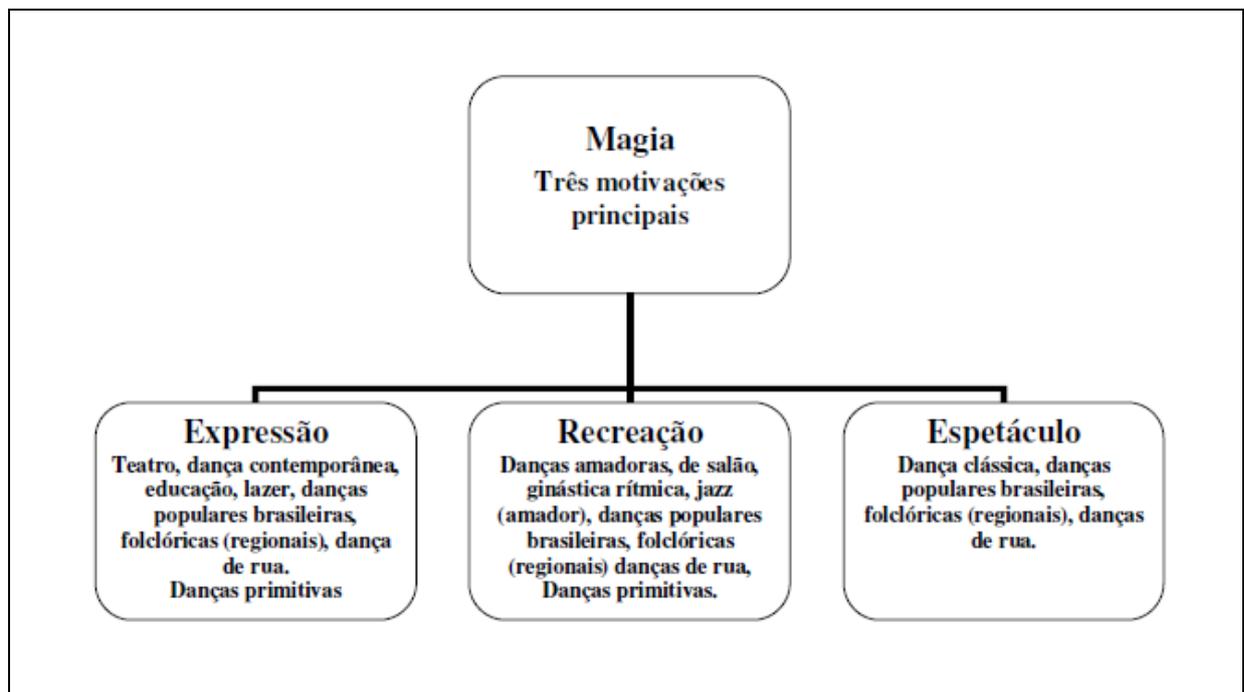


Figura 2 - Organograma da classificação
Fonte: Strazzacapa (2001).

Esses organogramas representam a riqueza dos conhecimentos desenvolvidos sobre dança e, ao mesmo tempo, buscam caracterizá-las para entender como tratar essas manifestações no ambiente escolar. Enquanto Sborquia (2002) denomina a dança espetáculo como danças acadêmicas, Strazzacapa (2001) aponta que essas se bifurcam entre a recreação e o espetáculo. Gariba e Franzoni (2007) percebem que essa divisão também envolve as danças populares brasileiras. Isso mostra o quanto ainda precisamos ampliar o nosso entendimento sobre as diferentes possibilidades de dança.

Uma vez que essa atividade permeia caminhos artísticos, educacionais e recreativos, consideramos a dança uma forma de representação da arte ligada à expressão dos movimentos a partir do gesto criador. Entendemos que a incorporação dos costumes estão ligados desde as danças primitivas às danças acadêmicas o que as diferem umas das outras é a maneira como foram, são e serão tratadas. O importante é permitir práticas de ensino com possibilidades de aprendizagens significativas numa perspectiva da formação humana e expressão da sensibilidade, mostrando que os propósitos de uma educação sensível não estão limitados à uma determinada modalidade ou ambientes.

E que consigamos superar a concepção de Sócrates sobre “o que é verdadeiramente a dança” como sendo o maior remédio para o veneno do “tédio de viver”, pois, com certeza, o sentido da dança é muito mais que reduzir a uma visão limitada de distrair os entediados com a vida.

[...] Todo mundo sabe que quando se está entediado, nada melhor do que ir ver um espetáculo de dança (ou cinema, ou de música, etc.). A rotina do trabalho nos impede a ir e ver os que estão a brincar e a jogar. A indústria do entretenimento e da propaganda tira seu sustento da exploração do tédio generalizado no qual as pessoas se encontram nesse começo de Milênio [...] (FEITOSA, 2011, p. 7).

Para Nietzsche *apud* Feitosa (2011, p. 11):

Quem se cansou do jogo e não tem em novas necessidades ou carências nenhuma razão para trabalhar, este é tomado de assalto pelo desejo de um terceiro estado, cuja a relação com o trabalho seja parecida com a relação entre o dançar com o andar, esse terceiro estado é de uma mobilidade serena: é a visão do artista e do filósofo da felicidade.

Acreditamos que o legado da dança, em relação à arte, seja uma forma de existencializar a expressão da corporeidade, cabendo às práticas de ensino a responsabilidade de transmitir ao ser humano experiências de sensibilização, que valorizem aprendizagens significativas “[...] seja pelo sentimento, música, beleza do movimento, figurino, maquiagem e ritmo. É na incorporação dessas linguagens do movimento, da criação da beleza do encontro entre mim e o outro que o corpo desvela na dança” (VENÂNCIO; COSTA, 2005, p. 160).

2.2 DANÇA, ARTE E CORPOREIDADE: O SUJEITO ESTÉTICO EM QUESTÃO

A complexa experiência dos aspectos estéticos pautadas na perspectiva do corpo-sujeito, é uma forma de ultrapassar ideias restritas em atividades intelectualizadas e de movimentos manipulados. Os pressupostos da corporeidade buscam aflorar as percepções sobre sentir, pensar e agir, por meio de relações sensíveis e humanas. O sentido de existência permeiam as principais reflexões sobre esse assunto. De acordo com Nóbrega (2007, p. 95):

O universo da corporeidade é paradoxal, incerto, desafiador, poético. Um universo de imagens, cores, formas, sons, movimento, comunicação e expressão que embaralha o pensamento e as ideias que querem racionalizar, ordenar logicamente em esquemas simplificadores. Conceitos, metáforas e imagens compõem o jogo epistemológico para a construção de uma teoria da corporeidade. O olhar teórico – incluindo no teórico a dimensão vivida – pretende acolher fragmentos das múltiplas interfaces do saber que emerge o corpo, avança e é limitado pelo próprio caminho percorrido. Como fragmento, reconhece a impossibilidade da redução completa, por isso mesmo não pretende apresentar modelos explicativos, mas, à imagem do fragmento holográfico, ensaia construir pontes que não simplifiquem esse saber polimorfo e que ampliem a comunicação.

As primeiras ideias que ousaram desafiar a ciência metafísica cartesiana manifestaram-se entre os paradoxos pensamentos de Friedrich Nietzsche (1844-1900), que mostravam uma forte preocupação com as questões do gênero humano, em oposição à razão materialista que acreditava nos sentimentos e instintos inerentes a individualidade de um ser irreduzível.

Se Descartes colocava como ponto de partida de todo o conhecimento e de toda a realidade a alma e sua faculdade racional, Nietzsche inverte a equação, propondo partir do corpo, da fisiologia. O filósofo alemão, talvez um dos maiores críticos do projeto moderno, considerava que a filosofia ocidental havia sido desviada por Sócrates e Platão, ao enfatizarem aquilo que está “para além da vida”, o mundo das ideias, da imortalidade. Com isso, teriam colocado a filosofia ocidental numa rota de negar a vida, pois afirmar a importância da imortalidade da alma é, ao mesmo tempo, vilipendiar o corpo e a vida biológica tal como a conhecemos (GALLO, 2006, p. 22).

As reflexões do filósofo adotam o perspectivismo como referencial de abordagem das suas inquietações. Desse modo, “Para Além do Bem e do Mal” é uma possibilidade de desmascarar o dogmatismo e abrir infinitas perspectivas para explicar a vontade de potência de tudo que existe na vida terrena (NIETZSCHE, 2006).

A perspectiva é muito mais que um segredo técnico para representar uma realidade que seria dada a todos da mesma maneira; ela é a realização da mesma e a invenção de um mundo que tenta em vão manter juntas todas as coisas, cada uma delas se

exibindo por inteiro. Certamente essa não é a única maneira de ver o mundo sensível, mas uma perspectiva clássica, por sua aproximação ou identificação com a cultura da antiguidade grega e com a perspectiva geométrica da ciência. Uma criação objetiva justificada pelo fundamento natural de nossos sentidos e fundada na evidência da percepção (NÓBREGA, 2007, p. 82).

A fim de olhar a vida como obra de arte, em “Assim falou Zarastutra”, encontramos um espírito dionisíaco inspirado pela ideia da “estética da criação artística”, uma forma de manifestar, através da dimensão estética, a expressão da vontade criadora (NIETZSCHE, 1994).

A principal categoria nietzschiana para interpretar a arte não é apenas a vivência ou a experiência interior, mas a vida, entendida como essencialmente criadora, ativa e ligada ao sujeito estético. As vivências, enquanto vivências da totalidade da vida, através do sujeito estético são a expressão da própria vida criadora, transformada em pressuposto do autêntico criador (MARTINS, 2011, P. 71).

Os traços essenciais da estética Nietzscheana estão para além do fazer artístico, sobretudo, uma interiorização da sua vida pela obra de arte. “A estética é a consideração do belo na medida em que ele se encontra em ligação com o estado sentimental do homem. O belo mesmo não é nada além do que aquilo que produz esse estado sentimental, através da aparição da obra e do artista na arte [...]” (MARTINS, 2011, p. 71).

Mesmo que as ideias de Nietzsche fossem centradas na produção literária enquanto obra de arte, a partir dessas percepções, podemos ampliar as questões sobre o aspecto estético-criativo ressaltadas nos seus escritos. Assim como Nietzsche, pretendemos, através da arte, que por sua vez também se constituem de atitudes pensantes, criar novas possibilidades de educação da corporeidade do sujeito na dança. “[...] Se a tarefa do artista, em sentido clássico, é tornar-se criador de novos valores; a tarefa do pensador, na condição de filósofo-artista, é expressar, artisticamente os novos valores. Ambos devem partir do mesmo ponto: a vida e o viver” (MARTINS, 2011, p. 68).

Mais tarde, as correntes existencialistas, haja vista significativas diferenças com o perspectivismo, caminham “[...] no sentido de crítica à soberania da consciência em detrimento da sensibilidade, privilegiando o corpo e o olhar expressivo.” (NÓBREGA, 2007, p. 85). Nesse sentido, essas correntes passaram a discutir a importância de reafirmar a “atitude existencial”, não apenas como sujeito pensante mas, sobretudo, como uma possibilidade de recuperação da unidade do ser.

Os primeiros caminhos rumo aos fenômenos existenciais, foram trilhados pelo filósofo Merleau-Ponty (1908-1961). Este propõe um sentido de investigação denominada

fenomenologia da percepção que por sua vez entrelaça significações às dimensões subjetivas do ser humano. Essa abordagem destaca a importância de entender a concepção de corpo, numa perspectiva ontológica, que acredita na experiência perceptiva como possibilidade de integração entre o modo de existência e as interpretações sensíveis, revelada nas impressões construídas pelos nossos sentidos. Essas ideias construíram os princípios balizadores que sustentam o paradigma da corporeidade (MERLEAU-PONTY, 1994).

[...] O corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora. Essa é, de um modo geral, a concepção de corpo de Merleau-Ponty, opondo-se a perspectiva mecanicista da filosofia e da ciência tradicionais e alinhando-se a uma nova compreensão de corpo humano (NÓBREGA, 2010, p. 47).

A fim de responder questões que limitaram o entendimento de inteligibilidade, pautado em um modelo matemático, Merleau-Ponty acrescenta o sentido da experiência humana como possibilidade de ampliar a percepção do corpo através da interação das capacidades perceptivas e sensíveis do ser humano. A partir dessas considerações Nóbrega (2010, p. 54) comenta que:

[...] o corpo esta associado à motricidade, à percepção, a sexualidade, à linguagem, ao mito, à experiência vivida, à subjetividade, às relações com o outro, à poesia, ao sensível, apresentando-se como um fenômeno enigmático e paradoxal, não se reduzindo à perspectiva de objeto, fragmento do mundo regido pelas leis de movimento da mecânica clássica, submetidas a leis e estruturas matemáticas exatas e invariáveis [...].

Para Santin (2003, p. 113):

Deve-se registrar que no mundo da sensibilidade não se excluem os valores da cientificidade e da racionalidade. Pelo contrário, as simetrias, as linhas funcionais, as estruturas lógico matemáticas são manifestações da sensibilidade humana em percebê-las e criá-las. O que se contesta é sua exclusividade e seu monopólio. Elas não são únicas. Também não são as melhores. Podem ser mais adequadas ao trabalho produtivo, aos rendimentos, à funcionalidade instrumental e à eficácia de suas aplicações. O grande equívoco está em reduzir a imensidão do sentir humano a certas formas controláveis de sua manifestação. Existem formas de sensibilidade que escapam aos controles e se manifestam livremente.

Percebemos que o sentido de corpo, a partir dos pressupostos fenomenológicos, elucidam as percepções subjetivas e sensíveis como essenciais para a tradução de uma visão integrada da totalidade humana. Para Carbinatto (2003, p. 26):

Vivendo numa constante dialética, pois ao mesmo tempo que observamos, também somos observados, ao mesmo tempo que atraímos o olhar do outro pelo outro também somos atraídos; temos no corpo a origem de tudo e onde tudo encontra sua manifestação. Além disso, o homem é concomitantemente sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, interioridade e exterioridade, numa movimentação própria do vivente, na construção natural de rede de significações da história humana.

Dentre as inúmeras contribuições de Merleau-Ponty, destacamos o seu envolvimento em retratar a arte como possibilidade de perceber um mundo sensível a partir da experiência da expressão.

A compreensão da linguagem sensível, relacionada ao universo da corporeidade, proporciona a ampliação do universo da comunicação humana, não se limitando à linguagem conceitual, mas considerando também a linguagem gestual e outras formas de linguagem, como a linguagem da arte [...] (NÓBREGA, 2010, p. 88).

Por sua vez, essas relações foram significativas para as artes plásticas, assim como permitiram interpretações de pinturas e telas com figuras dançantes que provocaram reflexões para além do desenho de formas, sobretudo, maneiras de perceber a identidade do devir de um corpo que dança (MARTINS, 2010; NÓBREGA, 2007).

[...] apesar de Merleau-Ponty enfatizar o olhar como metáfora para sua análise estética, há que se considerar a reversibilidade dos sentidos, apontando para outras formas de sensibilidade que possibilitem a experiência e a significação dos gestos como dimensão expressiva do ser humano, por exemplo no mito, na expressão dramática do teatro e da dança, na palavra dita, considerando-se não apenas a linguagem objetiva, mas a dimensão poética da comunicação (NÓBREGA, 2007, p. 91).

Entendemos que o devir bailarino não se trata daquilo que é visível, mas de se elevar através da arte e despertar olhares sensíveis e apreciadores para si, para os outros e para o mundo, interconectados nesse mistério de existir a partir de uma expressão ao mesmo tempo física, semântica, simbólica e ontológica do sujeito.

Para alcançar a plenitude da expressão humana por meio da arte, Merleau-Ponty dimensiona o sentido estético à concepção de um saber sensível, por sua vez, marcada pela plasticidade de cada gesto como uma possibilidade de atribuir significados a essa experiência.

[...] o corpo é uma obra de arte e sua linguagem é poética. Merleau-Ponty define um olhar expressivo sobre o corpo, configurando uma linguagem sensível que é expressa nos gestos. Apresenta uma nova concepção de percepção, como acontecimento da existência, e um novo arranjo para o conhecimento, estético, desenhando com traços significativos, múltiplos sentidos para a compreensão da

corporeidade e sua relação com o conhecimento e com a educação (NÓBREGA, 2010, p. 36).

A abordagem da corporeidade, na dança, numa perspectiva da expressão do corpo-sujeito elencaram reflexões: será que o virtuosismo apresentado pelo espetáculo de desempenho físico está preocupado em transmitir a complexidade das ideias, pensamentos e sentimentos do ser humano, a partir de um entendimento de corpo como existência no mundo e expressão da corporeidade? Será que um corpo mais disciplinado como exigido pela técnica clássica, consegue ser um corpo-sujeito? Ou será que podemos quebrar paradigmas que definem os estilos de dança à corpo-sujeito e corpo-objeto?

Para entendermos a dança como manifestação corporal total, da mesma maneira como Merleau-Ponty reconhece o corpo-próprio, é necessário que ela não seja tratada apenas como racionalização de movimentos mecanizados, ou uma soma de movimentos parciais postos lado a lado; a dança, assim como o corpo humano é unidade expressiva. Corpo, consciência, movimento, percepção, ser e mundo são indivisíveis no pensamento fenomenológico; então, a partir desta perspectiva é possível perceber a dança como uma intenção significativa, um fluxo contínuo que envolve atos da consciência-corpórea, que se entrelaçam e se transformam em gestos expressivos (MARQUES *et al.*, 2013, p. 259).

Por outro lado, existem metodologias de ensino da dança voltadas à formação corporal, preocupada, na maioria das vezes, em treinar um corpo que imita e reproduz movimentos. Marques (2007, p. 110) comenta que

esta visão alinha-se a concepção de corpo como instrumento da dança, como meio, “máquina” para a produção artística. O corpo nesta concepção é algo a ser controlado, dominado e aperfeiçoado segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que esta sendo requerido dele externamente. É o dançarino sendo visto como “material humano” [...].

Partindo desse pressuposto, percebemos que a instrumentalização do corpo, uma das heranças do paradigma cartesiano, mostra-se preocupada com a produção e o rendimento de técnicas limitadas ao desempenho físico, pautadas no modelo homem-máquina. De acordo com Foucault (1991), essas práticas sujeitaram-se às relações de poder disciplinar e desencadearam um investimento no corpo como força de trabalho, por sua vez, submissas a mecanismos de autocontrole. Observamos a influência dessa concepção no ensino da dança através da manipulação dos gestos e de corpos exercitados, distanciando da expressão sensível e humana dos movimentos.

Durante quase um ano só fui capaz de perceber e olhar para aquilo que não conseguia fazer; para os corpos hábeis, jovens, preparados (recém saídos da

universidade) de minhas ex-alunas, membros do nosso grupo; só conseguia administrar minhas frustrações por não ter o “corpo ideal” para voltar a dançar. Enfim, me dei conta realmente de como meu corpo havia sido socialmente construído pelo próprio mundo da dança e que eu ainda tinha uma certa “cabeça de bailarina” quando me relacionava com meu próprio corpo (MARQUES, 2007, p. 75).

O depoimento acima evidencia o estigma do corpo de uma bailarina que foi socialmente construído pelas exigências das habilidades físicas específicas dessa modalidade, pautado em alcançar padrões motores que atendessem a um ideal de movimentos de acordo com uma determinada cultura.

Não é verdade que, num sentido muito real, temos imensa dificuldade em ser nosso corpo, porque já nos inculcaram, de mil maneiras, que temos tal ou qual corpo? Ou seja, mais do que da sua verdade e real substancia, nossos corpos são corpos que nos disseram que temos, corpos inculcados e ensinados, feitos de linguagens, símbolos e imagens. As culturas, as ideologias, as organizações sempre inventam um corpo humano adequado e conforme (ASSMANN, 1994, p. 72).

Garaudy (1980, p. 41) aponta, para tal reflexão, o seguinte questionamento:

Será que não podemos esperar da dança, sem subestimar a beleza ou a necessidade dos exercícios do balé clássico e a disciplina fecunda que ela exige, que o gesto seja um mensageiro para nos comunicar emoções mais complexas que as de uma acrobacia graciosa, e que ela seja uma linguagem mais variada, mais viva, para exprimir os dramas e as esperanças do nosso século?

Quando o corpo é tratado como um objeto reduzido à concepção de homem-máquina, torna-se essencial buscar formas mais sensíveis de viver, sobretudo, relacionadas aos pressupostos da corporeidade aprendente proposta por Moreira *et al* (2006, p. 148), voltada a entender a complexidade do ser humano a partir da discussão das dimensões que integram “o corpo ativo existencial”.

Nesse sentido corporeidade é existência, é ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo através do seu corpo. Para que isso aconteça é preciso buscar novos valores de educação, superar a visão cartesiana de corpo e resgatar um sentido de existir a partir da formação integral do ser humano. Corporeidade é:

[...] voltar os sentidos para sentir a vida: olhar o belo e respeitar o não tão belo; cheirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão; escutar palavras de incentivo, carinho e de odes ao encontro e, ao mesmo tempo, buscar silenciar ou, pelo menos, não gritar nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, no sentido de tornar a vida mais gostosa e daí transformar sabor em saber (MOREIRA, 2003, p. 79).

Cabe ressaltar que, para entender o sentido de corporeidade na dança, é necessário deixar a sensibilidade da experiência humana ultrapassar os limites físicos para uma dimensão ontológica da expressão dos movimentos. Queremos elucidar a possibilidade de viver a dança através de práticas sensíveis, a fim de resgatar o reconhecimento do ser humano por meio de aprendizagens significantes. Neste sentido, Laban (1990, p. 128) aponta que

A sensibilidade cultivada para o movimento e sua percepção mais aguda são parte necessária de nossa capacidade de nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Ao dançar, podemos experimentar relações em que se realça a consciência de si mesmo e dos demais. O sentido de prazer que a dança pode nos oferecer ajuda-nos a chamar a harmonia e adquirir maior sentido de pertinência. Com esse fim, nosso impulso interior para o movimento deve se vitalizar e orientar-se para uma expressão plena e estruturada. Quando estamos suficientemente comovidos e conseguimos uma autêntica expressão por meio da dança, começamos a derrubar as barreiras que foram erigidas por nosso estilo de vida e pela atmosfera mental em que crescemos.

A partir da revisão teórica percebemos que Laban propõe uma nova técnica utilizando a expressão dos movimentos a partir de experiências subjetivas a fim de provocar a descoberta de algo novo. Essa proposta de dança, por uma perspectiva de educação do movimento, trouxe ações corporais pautadas nos aspectos da vida humana, encontrando um novo sentido de interiorizar movimentos cultivados de sensibilidade.

De acordo com Fiamoncini (2002-2003, p. 65)

O saber sensível é a possibilidade aventada para novas formas de elaboração do conhecimento, tendo como ponto de partida a existência humana, ou seja, o vivido. A sensibilidade precisa ser retomada como um conhecimento/saber válido que represente a volta do sujeito e da subjetividade da produção do conhecimento, trazendo à tona temas que são indubitavelmente importantes. Como a felicidade, a paz, a beleza.

O sentido de “sensibilidade cultivada” pode ser representada a partir da arte do movimento, arte da dança, arte da pintura, arte da música; enfim, tantas formas sensíveis de expressão da corporeidade que se criaram para explicar a manifestação do ato de viver.

Arte pra aquecer os corações duros e frios, maltratados por um longo inverno, para acariciar os olhos cansados de poluição e lágrimas, para acordar os ouvidos dos que perderam o jeito de ouvir a si mesmos e aos outros, para sentir apertar o estômago, torcer as vísceras, arrepiar a pele, alterar a pulsação, para sacudir o corpo, o ser, que nem sabe do seu poder de mover-se (BARRETO, 2008, p. 87).

Essa reflexão permite uma aproximação da fenomenologia, no sentido da dança como forma de ser e estar no mundo entrelaçando o engajamento do corpo aos aspectos artísticos como meio de expressão que, por sua vez:

[...] se inscreve a capacidade humana para a formação de símbolos apresentativos, o que quer dizer, a capacidade de se fazer presente em imagens, sons, movimentos, ritmos, figuras; a capacidade de *expressar* algo que não seja abarcado por uma conceituação, e que a nossa linguagem não seja capaz de formular. Por exemplo, se enunciamos verbalmente determinados estados de espíritos ou determinadas sensações, estamos a *dizer* que os entendemos, ou que sabemos porque se está triste ou feliz, mas isso não é o mesmo que tê-los em percepção e sobretudo, expressá-los (SARAIVA, 2005, p. 221).

Projetadas em técnicas de movimentos e linguagens estéticas, essa arte representa uma forma específica de relação existencial com a vida, independente da vivência dançada e, também, caracteriza-se pelo mundo imaginado e vivido de símbolos apresentativos (FRITSCH, 1988).

[...] Reviver os sentimentos expressos pelo artista como se nos assimilássemos a ele, é um dos mais elevados ensinamentos da dança para transformar nossa própria experiência e enriquecer nossa própria vida [...] Não apenas ela nos mostra a unidade de todo movimento do corpo com um movimento psíquico, ou, melhor ainda, que o físico e o espiritual não são dois domínios separados, mas dois aspectos de uma mesma realidade, como, sobretudo, revela-nos esta verdade maior: a arte é o caminho mais curto entre dois homens (GARAUDY, 1980, p. 21).

Merleau-Ponty afirma que a significação dessa expressividade “[...] habita os gestos, pois, enquanto ação dançante a dança tece significações e sentidos, uma dimensão do agir humano em forma de expressividade artística criadora” (MARQUES *et al*, 2013, p. 246).

Estudos investigaram aproximações da fenomenologia a partir da expressividade na dança e observaram que a fruição artística constrói uma multiplicidade de sentidos entre o sujeito que dança e os apreciadores. Também destacam que a “ação da totalidade do movimento dançado” é revelada pela experiência dançante do sujeito com o mundo e que “[...] na ação de dançar, consciência e pensamento, corpo e movimento se encontram como unidades inseparáveis: consciência e corpo fundem-se nessa existência dançante” (MARQUES *et al*, 2013, p. 248).

E, que cada ser humano possa transitar nesse constante devir entre as dimensões inteligíveis e sensíveis, compostos por multiplicidades de subjetivações que representam a unidade de um todo em forma de arte, revelados por um espírito dionisíaco, a formação de símbolos apresentativos que constituem as técnicas de dança.

Ainda assim, essa capacidade de transcendência esta bem distante da compreensão pensante e discursiva do ser humano. Para Katz (2005, p. 152), “[...] desvendá-la significaria algo aproximado ao da perda daquele algo insubstituível e misterioso que caracteriza as mágicas [...]”. Será por isso que Moreira (2003) diz: “CORPOREIDADE É!!!”

2.3 O ENSINO DA DANÇA NOS AMBIENTES FORMAIS E NÃO-FORMAIS

Consideramos ambientes formais de ensino, aqueles que estão vinculados às instituições escolares da Educação Básica e do Ensino Superior de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “Na educação formal espera-se, sobretudo que haja uma aprendizagem efetiva (que, infelizmente nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos para seguir graus mais avançados [...]” (GOHN, 2006, p. 30).

Já os ambientes não-formais permeiam os interesses dos sujeitos envolvidos de acordo com afinidades de modos de agir e pensar. Também são pautados em uma maneira de educação caracterizados pela privatização, alguns atendem parte das propostas desenvolvidas pelas organizações não-governamentais, mas dependem do capital social para tornar possível suas ações (GOHN, 2006).

No entanto, os saberes que trabalham efetivamente com as práticas corporais representam obstáculos para uma educação formalizada, pois utilizam modelos tradicionais e disciplinas racionalizadas que, por sua vez, resistem às propostas de ensino preocupadas com a valorização dos elementos históricos, culturais e sociais do ser humano a partir da expressão corporal. Por outro lado, também temos um cenário de adestramento do corpo através de práticas voltadas à instrumentalização do movimento independente do ambiente trabalhado.

[...] A divisão de um homem dividiu todos os homens. A divisão infestou a raça, maculou a geração, porque perverteu os sexos: a divisão dos sexos serviu à dominação, ou acompanhou-a. Na dança, o homem está todo ele e está com todos os outros. Por isso, a dança nega a educação e, por isso, não há lugar para a dança na educação. Há uma real oposição entre a dança e a educação, sob vários aspectos: a dança unifica o homem, a educação precisa dividi-lo; a dança une os homens, a educação os separa [...] (FONTANELLA, 1995, p.114).

Ao dizer que “a dança nega a educação”, Fontanella (1995) expressa uma inquietação em relação à fragmentação advinda das concepções racionalistas que apresentam propostas de ensino voltadas às atividades intelectualizadas, adotando posturas de controle de corpos submissos ao pensamento lógico que, por sua vez, desencadeiam práticas corporais instrumentalizadas. Acreditamos com essa reflexão o quanto seria importante ampliar o

entendimento de educação a partir da unificação do ser humano e construir novas concepções de ensino.

Por meio dos nossos corpos aprendemos subliminar e inconscientemente (caso não tenhamos aprendido a ter uma postura crítica diante da vida), quem somos, o que querem de nós, por que estamos neste mundo e como devemos nos comportar diante de suas demandas. Conceitos e regras sobre gênero, raça, etnia, classe social estão e são *incorporados* durante nosso processo de ensino-aprendizado sem que muitas vezes nos demos conta daquilo que estamos construindo ou até mesmo (re) produzindo. Nossos corpos são “projetos comunitários” quanto à forma, peso, postura, saúde. Raramente somos incentivados a arriscar, a tentar o novo, a variar nossos movimentos ou até mesmo descobrir nossas próprias vozes neles contidas (MARQUES, 2007, p. 26).

As discussões levantadas por Moreira *et al* (2006), apontam possíveis caminhos para a superação desse paradigma a partir dos pressupostos da “corporeidade aprendente”, sobretudo, a formação integral do ser humano por meio do “corpo ativo” na complexa experiência de existir para pensar, sentir e agir.

O fato é que se estabeleceram concepções, na educação formal, para que o ensino da dança seja tratado primordialmente como forma de expressão e reconhecimento do seu papel social a partir do contexto vivido, enquanto o ensino da dança a partir da educação não-formal, prioriza as práticas corporais a fim de se alcançar a realização do movimento de acordo com a modalidade técnica (PORPINO, 2012).

A partir de nossas vivências, acreditamos que muitas ideias que foram desenvolvidas sobre “dança-educação” não precisam ficar restritas ao ambiente escolar. E, por acreditar na possibilidade de práticas de ensino em ambientes não-formais numa perspectiva de educação integral do ser humano, fomos instigadas a aprofundar o olhar nesses espaços, a fim de levantar os conhecimentos sobre dança trabalhados nesses ambientes.

Marques *et al* (2014, p. 6), ao se referir na dança voltada para a escola como “intenção aberta” de aprender o movimento, aponta que esta “[...] se relaciona a aprendizagem artística, que permite a fluência a busca de um estilo próprio, a fechada está voltada a aprendizagem mecânica, que visa uma igualdade, uma adaptação do sujeito a um padrão de movimento”.

Garaudy (1980, p. 182), ao fazer algumas reflexões sobre o sentido de dança na educação formal, diz que:

O objetivo das artes do movimento e da educação a partir do movimento não é o de habilitar uma carreira bem sucedida na hierarquia social, ao triunfo numa partida desportiva ou à destruição eficaz de um concorrente, mas o de desenvolver o amor pela e a aptidão para a criatividade pela expressão pessoal. Esse objetivo é ao mesmo tempo, uma experiência estética fundamental e um engajamento social.

Marques (2007) trouxe contribuições sobre o ensino da dança na escola que buscaram estabelecer as relações entre o corpo, a dança, e a sociedade; criar diálogos que permitissem compreender os objetivos e metodologias dessas práticas e valorizar a educação do ser humano por meio de uma linguagem artística transformadora e articulada a ideia de “fazer-pensar” e “fazer-sentir” através de “textos e contextos” da dança. Esse “fazer-pensar” busca uma articulação das experiências de danças as propostas educativas de ensino.

Com base na concepção de que o corpo é o próprio ser humano que sente, pensa e age no mundo percebido, imaginado e vivido, como proposta educacional, pode-se possibilitar a formação de pessoas capazes de exercer a cidadania e de construir o sentido do ato de dançar, buscando a compreensão da estrutura, do “funcionamento”, da expressão, da comunicação e das relações corporais humanas, no mundo em que vivem. Isto a partir de vivências da dança, como expressão artística, na educação formal (BARRETO, 2008, p.104).

De acordo com Marques (2007), os professores de dança que atuam na escola, “bailarino professor”, mostram uma demasiada preocupação com a preparação física fragmentados dos conhecimentos intelectuais passando a ser simplesmente “fazedores de dança” e distanciando o ensino das concepções de uma formação integral.

O processo educacional atrelado a essa concepção de corpo visa, conseqüentemente, a aprimorar, controlar vencer o corpo e seus limites físicos. Não há preocupação com o processo criativo corporal individual, muito menos em traçar relações entre corpo, dança e sociedade. O produto é o objetivo último da educação, como podemos verificar pela presença de inúmeros festivais e concursos de dança em todo mundo da dança ocidental (balé clássico, dança moderna) que caracteriza e marca o processo educativo (Op. cit, p. 111).

Destacamos a necessidade de compreender a dança numa perspectiva educacional, uma vez que acreditamos na importância deste conhecimento como uma aprendizagem significativa, na perspectiva de humanização no processo de formação. Se, pela dança, conseguimos despertar a sensibilidade das pessoas, possivelmente estará aqui um caminho para ultrapassar metodologias de ensino de caráter instrumental e dicotomizadas.

[...] os profissionais da corporeidade, os que ensinam e preparam bailarinos, treinam atletas, fazem preparação física, sentirão cada vez mais nitidamente a necessidade da reflexão filosófica sobre o seu quê-fazer, deixando para velhos tempos o preconceito tolo de que só filósofos filosofam e também desconfiando de seus velhos vícios cientificistas, coisas estas que os tem relegado à posição de ‘tecnicões’ de um corpo que não conhecem na devida profundidade (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 86).

O autor supracitado aponta que devemos buscar um sentido pedagógico nas atividades que enfatizam as práticas corporais, a partir de um entendimento do “complexo horizonte de existencialização” habitados no corpo do ser humano em movimento. Nesse sentido, é importante perceber o corpo que somos e, deixar de lado as metodologias que ainda estão aprisionadas à tradição cartesiana que privilegiam técnicas e exercícios exaustivos preocupados em alcançar o máximo de rendimento. O corpo não vive o movimento, apenas o reproduz desprovidos de significados. Assim pensando, esses profissionais devem adotar novas abordagens de ensino buscando a compreensão do corpo nas suas dimensões sensíveis e perceber um ser humano que vive seus movimentos através da sua existência.

Dentre os estudos mais recentes que se esforçaram a compreender os paradigmas do ensino da dança, embasados nessas concepções, destaca-se: Ferreira e Carbinatto (2014), Lacince e Nóbrega (2010), Marques *et al* (2013) e Marques *et al* (2014). Esses, a partir de uma leitura fenomenológica, entrelaçam discussões sobre a arte e o ser humano como uma forma de ressignificação da vivência do corpo na dança através da expressão criadora e as possibilidades de aproximá-las das dimensões do agir humano.

Além disso, de acordo com as publicações de 2005 a 2011 do Banco de Dados de Dissertações da Capes⁵, encontradas sobre o assunto "dança" e "corporeidade" nos ambientes não-formais, observaram esses aspectos a partir da análise de espetáculos de dança. Nesse contexto, ressaltaram o viés da dança-teatro e as possibilidades de comunicação, com base nos estudos dos gestos cotidianos, também denominadas danças dramáticas e pós-modernas; a utilização do método Bailarino-Pesquisador-Intérprete, propostas de educação somática para terapias corporais, abordagens inclusivas voltadas aos diferentes corpos para além das eficiências dançantes e, ainda, a estética da dança do ventre associada às questões de saúde.

Também evidenciaram discussões sobre a influência das reconfigurações do corpo devido às tecnologias e destacaram o interculturalismo proporcionado pelas danças étnicas, populares, raciais e ritualísticas, com reflexões voltadas a discursividade do corpo e as imposições do contexto urbano do mundo atual e suas relações com as práticas de dança de rua.

A partir das questões elencadas até aqui, especialmente sobre dança e corporeidade, consideramos extremamente essencial compreender essas discussões no contexto da educação não-formal. Não queremos que o corpo de quem dança seja utilizado apenas como um objeto

⁵ Site do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm>. Acesso em: 25 mar. 2013.

de treinamento, mas, sobretudo, que dançar signifique expressar a existência humana através da manifestação de uma intencionalidade corporal e que o ato de ensinar a técnica consiga perceber nas vivências da estética do movimento a existência de um corpo-sujeito.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia desenvolvida para se alcançar a proposta da pesquisa, elucidando os caminhos percorridos e os instrumentos utilizados.

3.1 TIPO DE ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como exploratório-descritivo de abordagem qualitativa. Ao invés de controlar medidas de variáveis construídas por uma hipótese, privilegia os aspectos subjetivos revelados pelo ser humano através de um contexto cultural. É um tipo de investigação que tem suas raízes epistemológicas nas Ciências Humanas, com dimensões descritivas e interpretativas em relação aos significados atribuídos para um determinado fenômeno, a fim de aproximar a familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo (MARCONI; LACATOS, 2002; MINAYO, 2007; TRIVIÑOS, 2008).

[...] O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2007, p. 57).

De acordo com Resende (1990, p. 18): “[...] a atitude descritiva e o discurso a ela correspondente decorrem da “volta às próprias coisas” para redescobri-las num encontro original, anterior a todas as informações fornecidas [...]”.

[...] Essa abordagem da corporeidade nuança a estesia do corpo, o logos estético, a poética da linguagem corporal, apresentando interfaces abertas, incompletas, inacabadas. Esse percurso insere-se numa perspectiva epistemológica que busca conviver com limites, incertezas e descontinuidades no conhecimento e na própria realidade. Essa opção desafia a tentação de eleger fundamentos únicos, de eliminar as antinomias e traz à tona a dúvida, a incerteza, a relatividade, a historicidade do conhecimento e a necessidade de reinterrogar sempre, convidando a outros modos de olhar e de significar (NÓBREGA, 2007, p. 97).

A partir dessas considerações, nossas curiosidades procuraram responder os seguintes questionamentos: será que além de exibir habilidades físicas, beleza e perfeição de movimentos existem relações dialéticas entre as questões estéticas e o corpo-sujeito? Qual o significado dado ao corpo nas práticas dançantes? Como os professores entendem o corpo na dança? Como podemos atribuir os possíveis sentidos dos pressupostos da corporeidade à prática de dançar?

No caso desta pesquisa, o interesse central foi aprofundar o entendimento em relação ao fenômeno: o ensino da dança em ambientes não-formais e o significado do corpo na dança para os professores que atuam nesses espaços. Dentre os paradigmas que se estabeleceram sobre o ensino da dança nestes ambientes encontramos: a formação técnica voltada a valorização dos aspectos físicos. Por outro lado, temos discussões sobre o sentido da dança a partir das dimensões sensíveis e humanas de um corpo que se aproxima das concepções de corporeidade em defesa da expressão de um corpo-sujeito conforme explicamos anteriormente.

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Como critérios de inclusão para a nossa investigação, escolhemos os ambientes não-formais que ensinam dança, na cidade de Uberaba/MG, tais como: academias, studios, escolas de dança e organizações não-governamentais. A partir dos critérios supracitados, verificamos que 10 (dez) instituições atenderam os propósitos deste estudo, todas foram contatadas e 9 (nove) aceitaram participar. Adotamos, como critérios de exclusão, as instituições formais de ensino como escolas e universidades.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos (S) participantes da pesquisa são professores que ministram aulas de dança nos ambientes descritos acima. De acordo com o levantamento de dados identificamos um total de 54 professores; todos foram contatados e 44 (83%) aceitaram participar da pesquisa. Os demais, justificaram-se pela falta de tempo ou ter esquecido a data agendada para a entrevista.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

No primeiro momento (M1), submetemos ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), um projeto de extensão desenvolvido nesta instituição intitulado “O Sentido da Dança”, que foi aprovado sob o número 2144 e, posteriormente, acrescentamos um memorando para ampliar essa proposta de pesquisa aos ambientes não-formais.

Através de uma carta convite enviada por email explicamos sobre a importância da participação de cada um neste projeto, abordando o contexto do problema do estudo para a sensibilização deles. Nesse sentido, respaldamos essas informações tanto verbalmente e também por escrito. Todos os voluntários dessa pesquisa foram amparados de acordo com as normas éticas exigidas pela Resolução n. 196/outubro de 1996 (Conselho Nacional de Saúde) e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizaram, por escrito, sua participação.

No segundo momento (M2), agendamos as visitas para encontrar com o participante, no local e horário que melhor lhe atendesse.

No terceiro momento (M3), coletamos os dados por meio da entrevista nas seguintes etapas:

Inicialmente, utilizamos um questionário para identificar o perfil e atuação do profissional⁶ através das seguintes perguntas: a) Sexo; b) Idade; c) Naturalidade; d) Escolaridade; e) Profissão e f) Quais modalidades de dança você ministra?

Posteriormente, gravamos, em um *iPod touch*⁷ os discursos sobre as seguintes questões geradoras:

- 1 - O que é o corpo na dança para você?
- 2 - O que você considera importante ensinar nas suas aulas de dança?

No quarto momento (M4), realizamos a tabulação dos dados por meio da Técnica de Análise de Unidades de Significado, para elencarmos as concepções atribuídas pelos discursos, assim como assim como levantar os referenciais teóricos balizadores para a discussão. O desenho abaixo ilustra os momentos do nosso estudo.

⁶ Disponível em Apêndice B

⁷ Aparelho eletrônico com recursos áudio-digital e armazenamento de mídias da marca *Apple*. Disponível em: <www.apple.com/br/ipod/>. Acesso em 30 dez. 2014.



Figura 3 - Desenho do Estudo (Do autor)

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Utilizamos a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado para contemplar os aspectos citados desta metodologia. Essa proposta acredita que “[...] descrever relatos ingênuos, identificar atitudes e interpretar significados dos discursos dos sujeitos sobre um determinado fenômeno é tarefa importante para o entendimento do ser humano que se humaniza constantemente enquanto ser-no-mundo” (MOREIRA, SIMÕES, PORTO, 2005, p. 107).

Outro aspecto interessante a ser destacado é que “[...] A estrutura teórico/epistemológica da proposta esta vinculada aos pressupostos fenomenológicos, em especial na obra de Merleau-Ponty quando do trato com o fenômeno corporeidade” (Op. cit, p. 113).

Para ampliarmos nossas reflexões sobre a dança, desenvolvemos duas perguntas geradoras: O que você considera importante ensinar nas suas aulas de dança? O que é o corpo

na dança para você? Posteriormente, interrogamos os sujeitos, analisamos os dados, identificamos as convergências e divergências com a corporeidade e atribuímos os significados ao fenômeno estudado.

A Análise do Discurso situa-se, portanto e ao mesmo tempo, numa apropriação da linguística tradicional e da análise de conteúdo, e numa crítica dessas abordagens, evidenciando que são práticas-teóricas historicamente definidas. Orlandi diz que a análise do discurso cria um *ponto de vista* próprio de olhar a linguagem como espaço social de debate e conflito. Nela, o *texto* é considerado como uma unidade significativa, pragmática e portadora de contexto situacional dos falantes. Comenta Orlandi que neste tipo de proposta, as palavras, as sentenças e os períodos são valorizados também em suas peculiaridades lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas [...] (MINAYO, 2007, p. 320).

A partir dessas considerações, ressaltamos que a técnica utilizada permite que o pesquisador esteja presente, de uma forma humana, afastando-se da ideia de neutralidade, uma vez que consideramos inevitável realizar uma pesquisa distanciada de julgamentos, mas, sobretudo, ter o cuidado de retratar a perspectiva do participante sem que a subjetividade do pesquisador interfira nos resultados encontrados. “[...] Queremos com isto, afastar mais uma vez desta proposta de pesquisa, a ideia de neutralidade, mesmo porque nas pesquisas em ciências humanas é essencial para o pesquisador estar presente de uma forma humana e não de uma forma neutra” (MOREIRA, SIMÕES, PORTO, 2005, p. 109).

Como proposta metodológica, cabe, ao pesquisador, interpretar, identificar e atribuir os significados do fenômeno estudado através dos seguintes momentos: relato ingênuo, identificação de atitudes e interpretação. No primeiro, descrevemos detalhadamente os discursos emitidos sobre a questão geradora. No segundo, elencamos a essência das concepções atribuídas pelos depoimentos em categorias de redução das Unidades de Significado, realizadas a partir de várias leituras. No terceiro, construímos a análise ideográfica de um quadro ilustradas em convergências e divergências como principal estrutura para levantar os pressupostos teóricos das ideias apontadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As concepções dos professores sobre o ensino e o corpo na dança, analisadas a partir dos paradigmas da corporeidade, mostraram que os ambientes não-formais estão interessados em alicerçar práticas de aprendizagens significativas e que esses propósitos enfatizam a possibilidade de transmitir conhecimentos pautados nas dimensões sensíveis e humanas de um corpo que se movimenta.

4.1 PERFIL E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Em relação ao perfil dos professores, encontramos que 19 são do gênero masculino e 25 do feminino. As médias das idades são de 32,57 anos e desvio padrão de 10,34. Esses trabalham com as seguintes modalidades: balé clássico, contemporâneo, dança de rua, dança de salão, dança do ventre, *jazz*, ritmos (*zumba*, *fitness* e *axé*) e sapateado.

Sobre a escolaridade verificamos: Ensino Médio Completo (11), Curso Técnico (3), Educação Física (9), Cursando Educação Física (7), Engenharia Civil (2), Letras (2), Engenharia de Alimentos (1), Marketing e Propaganda (1), Bacharel em Dança (1), Desing de Interiores (1), Ciências Biológicas (1), Direito (1), Terapia Ocupacional (1), Sistema de Informação (1), Fisioterapia (1), Arquitetura (1) e Psicologia (1).

Embora este não seja o foco principal da discussão do nosso trabalho, consideramos pertinente destacar a formação profissional desses professores, uma vez que 25% dos sujeitos pesquisados são formados em Educação Física e 14% estão cursando, 25% possuem ensino médio e os demais outras formações. Isso demonstra uma significativa representatividade dessa área no campo de atuação em dança.

Muglia-Rodrigues e Correia (2013, p. 2) desenvolveram um mapeamento da produção sobre o fenômeno dança nos periódicos nacionais em Educação Física no período de 2000 a 2010 e encontraram que 66,22% trazem abordagens voltadas ao contexto da educação física escolar e 33,78% correspondem aos demais ambientes.

[...] como fenômeno cultural que se manifesta através e no corpo daquele que o experiência, o estudo, a pesquisa e a experiência da dança muito tem a contribuir para a atuação profissional, prática pedagógica e construção do conhecimento na área da Educação Física nas suas dimensões estética, artística e subjetiva do movimento, as quais normalmente são deixadas em segundo plano pelos seus cursos de preparação profissional (MUGLIA-RODRIGUES; CORREIA, 2013, p. 2).

A intermediação entre as universidades e as instituições que ensinam dança é fundamental para proporcionar reflexões, uma vez que ambas são propiciadoras na formação de conhecimentos. Observamos que a perspectiva de “educação” para a corporeidade, como buscamos nesta pesquisa, estão restritos aos ambientes formais. Acredita-se, que a originalidade da nossa proposta, consiste em observar o sentido de corporeidade atribuído pelo discurso dos professores que ensinam diferentes modalidades de dança nos ambientes não-formais da cidade de Uberaba/MG.

4.2 O QUE É O CORPO NA DANÇA PARA VOCÊ?

O sentido do corpo na dança, atribuído pelos discursos dos professores, coadunam às questões ressaltadas sobre corporeidade, especialmente aquelas que tratam as dimensões estéticas como possibilidade de sensibilização do ser humano. Os aspectos essenciais que constituem essa experiência de acordo com o quadro 1 são: expressão (70%), instrumento de trabalho (43%), corporeidade (34%), corpo e mente (20%) e o biotipo (16%).

Quadro 1 – Corpo na dança

SUJEITOS UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS																																												TOTAL		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44			
EXPRESSÃO	X	X					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	31	70%
INSTRUMENTO DE TRABALHO	X	X					X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X				X	X				X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	19	43%
CORPOREIDADE			X				X														X						X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	15	34%	
CORPO E MENTE	X			X														X				X			X		X			X	X				X							X		9	20%		
BIOTIPO	X	X		X																	X					X										X					X			7	16%		

Fonte: Da autora

As ideias manifestadas sobre expressão mencionaram os seguintes aspectos: representação, interpretação, transmitir sentimentos e apreciação. Desse modo, a expressão do corpo, na dança, pode desprender-se do plano da representação e transcender novos modos de existir que atinjam o “estado da dança” pelo o engajamento do corpo em movimento.

É um meio de expressão mais que não se limita mais uma vez a uma questão de técnica. É o meio de expressão de diversas coisas. Primeiramente talvez num certo num determinado momento da técnica da modalidade que você aprende. Mas, acho que é muito mais que isso. É um meio de expressão de sentimento, de estado de espírito, de pensamentos (S44).

De acordo com Pérez Gallardo (1997, p. 45), a dança, como forma de expressão corporal, “[...] é a capacidade que permite expressar ideias, pensamentos, emoções e estados afetivos com o corpo. Portanto é uma capacidade de síntese que agrupa todas as outras capacidade no relacionamento com o ambiente”. Nesse sentido, S25 coaduna com essa hipótese apresentada pelo discurso:

O corpo na dança nada mais é do que um livro cheio de palavras, letras que a gente pode ta formando frases, textos, eee, a gente pode desenhando com ele a emoção daquela linguagem que eu falei antes, uma linguagem que pode estar escrita por uma simetria do corpo, ou uma linguagem que pode estar desenhada com seus pensamentos ou até mesmo pelo coração, ou as vezes uma resposta que você ta

dando no palco pelos sentimentos que você passa no dia a dia, então eu acho que é isso é o mais importante.

Vemos, então, que o corpo é uma forma de representação da linguagem da dança, permitindo expressar as subjetividades dos nossos sentimentos. Foram destaques os depoimentos: “[...] o corpo fala muitas coisas que as vezes as pessoas ficam inibidas de falar e na dança, elas se soltam, elas relaxam, elas se mostram o que elas são de verdade com o corpo” (S22); “O corpo é o instrumento que a pessoa utiliza pra expressar principalmente o que ela está sentindo. Não só a movimentação, mas se a pessoa está mal o corpo vai se expressar sentimentalmente. Então é o reflexo do interior da pessoa que transmite na dança” (S43); “[...] Quando eu danço parece que eu saio do meu corpo... Eu saio de mim... O mais importante pra mim naquele momento é eu e minha parceira, o meu mundo, eu saio do meu corpo e vou pra outro lugar [...]” (S10) e “na dança eu consigo ser eu mesmo [...]” (S37).

Ao dançar, o bailarino abre seu corpo para captar as mais finas vibrações, ele ativa a sua sensibilidade, seus sentidos, para atrair a energia do mundo, de uma forma sutil, leve, que o faça transportar a novas passagens. Ele precisa se comunicar com as ausências e com os silêncios do seu corpo, dar-lhes contorno e, assim, potencializar o surgimento de novos corpos. Isso o coloca numa outra dimensão temporal [...] (MOEHLECKE; FONSECA, 2005, p. 58).

De acordo com Alves (2009, p. 334), “o estado corporal de um artista à beira do processo criativo, ou de um espectador mergulhado na emanção energética que o prende à contemplação de uma atuação artístico-corporal é um estado fantástico”.

Através dessas ideias, S34 expressa a opinião de que ninguém vai ser perfeito, mas, o sentimento de perfeição é despertado em determinados momentos dança “[...] não a perfeição do todo, mas de certo momento, que você fala, gente isso foi perfeito. Essa hora você encantou os olhos, a sensibilidade, o emocional daquele que está assistindo. Então o corpo é para isso”. Entendemos que, a concepção de perfeição apontada nos dizeres dos professores, assemelha-se aos significados de fruição artística apresentada pela seguinte citação de Marques *et al* (2013, p. 260):

[...] à fruição artística, que se constrói no exato momento entre quem dança e quem aprecia; quando o sujeito dança na presença de outros, ao dançar ele próprio sentirá novas sensações, impressões, emoções que o acompanharão no momento dançante, no qual as significações e os sentidos irão tecendo-se e atualizando-se nas novas experiências e, a partir desse mesmo instante, também se estabelecerá uma multiplicidade de sentidos, significações, interpretações daqueles que a percebem.

A partir das ideias de Nietzsche, Martins (2010, p. 118) emprega ao sentido de técnica que, “[...] não basta se apropriar de um determinado repertório técnico ou interiorizar certa ideia estética do que venha a ser um/a bailarino/a. Um corpo torna-se bailarino quando extrai o movimento de um estado de coisa e o eleva à condição de arte [...]”.

Marques *et al* (2013, p. 246) afirma, pelas leituras em Merleau-Ponty, que: “[...] a arte não existe fora da existência de um ser, enquanto ser expressivo, ser corpóreo, ser que oferece seu corpo ao mundo para se fazer obra de arte, ser que faz e é sua realização [...]”. Nesse sentido, expressar-se, na dança, ocorre quando o corpo permite aflorar a manifestação da existência humana que habitam os gestos dançantes pela incorporação artística e criadora da experiência dos movimentos.

Outro aspecto importante, significa que perceber o corpo na dança como instrumento de trabalho não está distanciado de um viés de corporeidade, uma vez que os discursos relacionam o sentido de que o corpo é a dança e que sem o corpo não existe dança. Sobre isso, os discursos mostraram que essa prática geralmente não é expressa por palavras, assim como a escrita é para a linguagem oral, a voz é para o canto, as mãos para a pintura. Embora todos sejam formas de manifestação da corporeidade, o corpo é a principal ferramenta e obra de arte para a expressão da dança. Para S28 é o instrumento de entrega, é inexplicável, é a principal ferramenta de expressão da dança, é a alma.

[...] É o instrumento que a gente tem que passar, de demonstrar a nossa arte, o que ta sentindo. A nossa profissão pras pessoas. Então, como não são todos balés que tem fala né, alguns ainda tem, mais como você tem que expressar, o que se quer, a história que você tem que passar pro público com o corpo. Então eu acho que é muito assim, de você ter carinho, de você ter conhecimento com seu corpo, de você saber dos seus sentimentos mesmo pra você pode passar aquilo. Então o corpo é parte essencial [...] (S23).

S4 entende que o corpo na dança “É um instrumento de trabalho, principal e mais importante. Porque as vezes eu faço a mesma movimentação, você faz igualzinho e o seu corpo descreve ela de outra forma. Na verdade eu acho que a obra de arte é o corpo [...]”.

[...] Como instrumento de manifestação, o corpo através da Dança interfere nos padrões das relações sociais. Como reflexo da estrutura social, ele racionaliza os movimentos retirados nas práticas sociais onde ocorrem fenômenos fomentados pela sociedade através de valores relacionados. A dança deixa vaziar os impulsos do homem que age como agente catalizador proporcionando nova dimensão a sua vida. Novos gestos são incorporados ao vocabulário dos bailarinos, incluindo novos elementos coreográficos que possibilitam o estabelecimento de uma identidade cultural (NANNI, 1989, p.43).

Entendemos que essas concepções não se limitam aos modelos de instrumentalização do movimento quando associadas às formas de expressão do corpo sujeito. Para S2, o corpo é primeiramente “nosso instrumento de trabalho que usamos principalmente para emocionar quem esta assistindo, não só pra executar o movimento. Então acho que o principal é descobrir o que o seu corpo faz de diferente dos outros [...]”.

Partindo desse princípio, acredito, também, que o professor só conhece seu aluno a partir do olhar do seu próprio corpo. Entendendo seus movimentos e suas ações, poderá entender a expressão corporal de seus alunos. Poderá ampliar seu modo de atuar compreendendo que todas as abstrações necessariamente passam pelos registros das ações ancoradas no corpo (MARINHO, 2005, p. 36 e 37).

Por outro lado, quando a concepção de corpo traz um entendimento de matéria prima limitado à expectativa do trabalho, pode ser uma maneira de controlar a produção artística para um determinado resultado distanciando a dimensão do sujeito estético da expressão da obra criada.

A matéria prima, se você souber trabalhar a matéria prima com calma ir lapidando aos poucos você consegue ter um resultado inesperado. As vezes você fala “putz” vai ter maior trabalho, mais se você for com tempo lapidando com calma, você vê que todos os corpos são dançantes. Não existe um ou outro que, lógico cada um na sua limitação, mais se você tiver paciência de explicar, matéria prima todo mundo tem, basta como utilizar (S41).

De acordo com Dantas (1997), essa percepção sobre matéria prima pode ser ampliada. “[...] É, no entanto, uma matéria prima que necessita ser trabalhada, transformada, configurada para que, assim, possa surgir a dança. O processo de configuração dos movimentos em dança se dá a partir da utilização de procedimentos técnicos” (Op. cit, p. 52).

Ressaltemos alguns discursos sobre o corpo na dança: “[...] É o nosso instrumento de trabalho que acaba resultando, proporcionando, gerando, ocasionando várias formas físicas e diversas, bailagens que são diferentes, chamativas e mágicas [...]” (S32); “O corpo é a expressão da dança. É através do corpo que a gente vai conseguir transmitir o que é a dança. Então é um instrumento. É a parte principal. E depois a gente vai poder transmitir emoções mais tudo através do corpo” (S39); “[...] Para mim o corpo é a dança, a dança é, eu não consigo ver as duas coisas separadas” (S27) e “Não existe a dança sem o corpo entendeu?” (S8).

S40 afirma que: “O corpo é a base de tudo. É que nem eu falei, um espaço sem um corpo não é um espaço, é uma coisa vazia. Então é a base pra acontecer o movimento, pra acontecer a dança”. Já o significado, base de tudo, para S14: “[...] é aquilo que você vai

trabalhar, aquilo que você vai de uma certa forma moldar para aquilo que você quer, seja no balé clássico, no jazz, ou no contemporâneo, então eu acho que é a base mesmo [...]”. Por fim, S16 considera que: “[...] sem o corpo não tem como movimentar, nem passar minhas ideias”.

Portanto, “[...] O corpo na dança é tudo. Sem ele a gente não consegue executar praticamente nada. A dança é uma manifestação do corpo. É uma forma do corpo e da alma falar junto [...]” (S30). Isso mostra a integralidade corpo e movimento atribuída pela dança na perspectiva de unificação da alma, a partir das experiências do corpo-sujeito, como evidenciado no seguinte discurso: “Ele é seu. Ele vem com toda carga que você trouxe das suas vivências, das suas limitações, das suas conquistas, então, na verdade, ele é um troféu!” (S4).

Observamos que o sentido de corporeidade evidenciados nos diálogos, associaram a relação do corpo na dança ao entendimento de existencialidade. Assim, enfatizaram que o corpo não existe sem a dança e a que a dança não existe sem o corpo. Venâncio; Costa (2005, p. 157), a partir dessa citação, comprovam tal ideia: “[...] a dança só existe porque o corpo a torna possível e, ao mesmo tempo, porque existe o corpo do outro para dançar com ele ou apreciá-lo dançando”.

Pode parecer equívoco atribuir ao Outro a atuação artística e não ao Eu, mas o leitor dançarino há de convir comigo que na dança o corpo excede aos seus limites, numa estranha amplitude de atuação. Este excesso é o que vaza da unidade de ser em um. É este excesso o que sobra do contorno da unidade. É o gozo, é o Outro (ALVES, 2009, p. 334).

Essa prática mostra uma forma de viver, apreciada de olhares sensíveis e apreciadores para si, para os outros e para o mundo, interconectados nesse mistério de existir para a dança. Percebemos que a dimensão da corporeidade, na dança, é expressada como obra de arte da significação dos movimentos do ser humano. “Comprendemos o corpo como autor e espaço cênico da dança. É o corpo quem escreve a arte da dança em si mesmo, pois somente nele é possível existencializá-la [...]” (VENÂNCIO; COSTA, 2005, p. 157).

É uma pergunta que tem sido colocada em questão assim talvez no mundo da dança. Não é uma exclusividade da dança contemporânea, mais eu acredito que o corpo é uma ferramenta primordial, principal, vital pra uma expressão corporal pra dança contemporânea ou pra alguma outra técnica de dança, e, mais ainda, é quando você conhece o seu corpo, essa relação com a sua dança ela fica muito mais verdadeira. Então eu acredito que o corpo na dança é a sua verdade. Então se você consegue questionar as suas pequenas verdades e deixar que isso se dilua se escorra pelo seu corpo, de alguma maneira isso vai se transformar em dança e acho que isso vai fazer com que as suas verdades sejam mais coerentes e aí elas chegam em patamares sociais e políticos. Eu acredito que seja isso assim (S38).

Como linguagem da arte, a dança para Nóbrega e Medeiros (2009, p. 727) significa uma compreensão sensível, “[...] relacionada ao universo da corporeidade, proporciona a ampliação do universo da comunicação humana, não se limitando a linguagem conceitual, mas considerando também a linguagem gestual e outras formas de linguagem [...]”. Encontramos esses pressupostos no discurso do S33.

Eu vou falar uma frase que uma aluna me disse. Ela falou assim pra mim: tia você vai montar a caligrafia? E aí eu ri né? Porque caligrafia é uma escrita né? E dançar pra mim é uma escrita com os corpos. Porque a gente dança, fundamentalmente a gente escreve uma história. A gente passa emoção. A gente passa sentimento. A gente cria. E não deixa de ser uma caligrafia. Então pra mim, dança e o corpo, é essa escrita com o corpo, é essa história, é esse movimento, é essa trajetória e a gente vai escrevendo o resto da vida (emocionou).

Como já visto em Nietzsche (1994), aqui encontramos um estado sentimental de viver que eleva um sujeito-estético “à condição de arte” e conforme estudado em Merleau-Ponty (1994) essas significações também se entrelaçam com as dimensões subjetivas do ser humano a partir da interpretação sensível construída por uma experiência perceptiva.

[...] Nietzsche está tão consciente do seu conceito de arte que não hesita em lançar um olhar para o futuro do homem e da arte. Bem compreendida, a arte deixou de ser uma esfera autônoma para julgar obras e artistas, e se converteu em expressão da capacidade da vontade de criar. Criar não novas obras, mas sim novas possibilidades de vida [...] (MARTINS, 2011, p. 67).

A arte da dança esta intimamente ligada à “estética da criação artística” que permite o ser humano ultrapassar os contornos limitados em movimentos à transcendência da experiência existencial. Quando nos referimos à expressão do corpo-sujeito e às dimensões estéticas, buscamos a partir da experiência dançante, alcançar esse sentido de manifestação de corporeidade.

Para iniciarmos a discussão sobre corpo e mente, destacamos as considerações de Katz (2005, p. 149) ao questionar: “quando um corpo dança, o que exatamente esta acontecendo com esse corpo? O que faz o corpo humano dançar? O corpo aprende? Se aprende, isso que ele aprende pode ser considerado um conhecimento?”

As respostas dessas reflexões permearam um universo de horizontes e subjetividades reveladas na expressão do corpo em movimento de uma espécie biológica com atividades cerebrais e interconexões neuronais. Projetadas de percepções sensoriais transcendem em aspectos motores e físico-químicos que coabitam a existencialização de um ser humano. Quando entendido como materialidade, é regido por um conjunto de leis e determinismos, e,

como tudo que se movimenta, é um sujeito de aleatoriedades na desordem provocada pela auto-organização do seu funcionamento.

Para Katz (2005, p. 152), “o corpo aprende a dançar no trânsito entre o determinismo e a aleatoriedade. Um determinismo expresso na história evolutiva da sua espécie biológica, que coabita uma característica de probabilidade, que desenha o seu modo de existir [...]”.

Nossa grande esperança é que, no século XXI, lidemos com corpos espiritualizados – no sentido de enriquecidos por todas as nossas significações vitais e perspectivados em direção a significações que, na condição corpórea, não podemos constatar e apalpar, mas sobre as quais nossas mentes estarão mais livres para conjecturar e ter esperanças [...] (REGIS DE MORAIS, 1992, p. 85).

Nesse sentido, o corpo na dança “é a palavra da alma. É o que expressa tudo. É o começo, meio e fim. É a forma mais pura de você demonstrar os seus sentimentos, que seja de raiva, alegria, tá com raiva solta ali na dança, tá alegre solta na dança também [...]” (S35). Por isso, “[...] a dança diz e se diz sempre de outra forma. Ela perverte os seus materiais e se revela em arranjos infinitos. Tempera o determinismo com a incompletude. E assim impede o movimento de morrer no clichê” (KATZ, 2005, p. 153).

Alguns discursos nos instigaram a refletir sobre o assunto, tais quais: “É uma fusão com o pensamento e o estado de espírito [...]” (S26). “O corpo, ele é o corpo físico com a alma e que você consiga tocar quem esta te assistindo” (S5). “O corpo na dança pra mim é o movimento associado à mente” (S4). “[...] Você tem que ta sempre bem com o corpo e com o espírito porque os dois trabalham juntos ao mesmo tempo [...]” (S31). Essas relações significam para Barbaras (2003, p. 76), “[...] *diferença*, e até irredutibilidade, entre o cérebro e a alma, e, por outro lado, *articulação* ou *união*, de fato, na existência, ou seja, inserção da alma em um cérebro, que desenha os movimentos pelos quais essa alma se exterioriza [...]”.

Os aspectos levantados assemelham-se a experiência de Marinho (2005, p. 15), que internalizou através da dança uma forma de “Integrar e unir para fazer o movimento do viver, sem esfacular, sem desintegrar, sem separar as partes do todo e o todo das partes [...]”. Isso tudo “[...] acontece num equipamento biomecânico que treina e aprende numa cadeia de traduções entre cérebro e corpo. E trafega por esse corpo explorando as fissuras por onde o sempre novo emerge cada vez que o movimento se dá a ver” (KATZ, 2005, p. 153).

Embora nossa cultura nos fizeram divididos e moldados para uma forma de educação, desenvolvemos “[...] um *ideal de síntese* que projecta um homem não apenas novo, mas sobretudo superior, reunindo em si corpo e alma, espírito e natureza, bondade e força; e

correspondendo a uma criação e conjugação maravilhosas de componentes heróicas e divinas [...]” (BENTO, 2006, p. 175).

Para Fontanella (1995, p. 103), “[...] o homem conseguiu, apesar de tudo, a vivência-una, ainda que por breves momentos da existência”. Na perspectiva da dança, podemos considerar esses momentos de existência, quando imbricada aos paradigmas da corporeidade para um entendimento de corpo pautado em aspectos sensíveis e humanos dos movimentos como forma de representar a arte a partir do gesto criador. Essa atividade foi construída pelos seres humanos para incorporar as dimensões da existência através de manifestações expressivas relacionadas aos acontecimentos da sua cultura.

Nos dias atuais, são destacados discursos sobre biotipo a fim de superar um paradigma de ensino limitado aos aspectos físicos. Para a maioria deles, não importa se a pessoa é gorda, magra, alta ou baixa. Com isso, analisamos, no discurso do S3, que dançar independe do biotipo ideal e sim da “forma de expressão, cada um da sua maneira, cada um no seu físico, consegue passar o que estiver sentindo”.

Marinho (2005, p. 15) teve experiências que comprovaram essa possibilidade numa ocasião em que foi escolhida para uma vaga de solista da *Royal Ballet of London*. “O corpo ou um ideal de corpo? Para o balé é preciso um corpo ideal mas não como o meu – não sou longilínea. No entanto, o corpo não é tudo, a expressão e a interpretação são fundamentais, e isto a banca soube reconhecer”. Uma vez que ela não tinha o “corpo ideal” de balé, entendemos que a expressão dos movimentos foram decisivos para a realização desta conquista.

S1 aponta que todo mundo tem condição de dançar, independente de se ter um corpo perfeito; o essencial é que o corpo seja o movimento associado à mente. Já S3 entende o corpo como “forma de expressão e que independe do formato dele, se a pessoa é alta, baixa, gorda, magra, todos conseguem se expressar através da dança (...)”. S22 diz que “[...] o corpo é uma forma da gente trabalhar com a dança, mais, sentindo um enorme prazer, não sob pressão de querer por exemplo emagrecer [...]”.

De quanto um espírito precisa para seu alimento, para isso não existe fórmula; mas se o seu gosto se orienta para a independência, para as rápidas idas e vindas, para as deambulações, para a aventura talvez, coisas de que apenas os mais velozes estão à altura, então preferirá viver com pouca comida, em vez de dependente e empanturrado. Não é gordura, mas sim agilidade e força, aquilo que um bom bailarino requer da sua alimentação – e eu não sei de nada que o espírito de um bom filósofo mais quisesse ser do que um bom bailarino. É que a dança é o seu ideal, também a sua arte [...] (NIETZSCHE, 1998, p. 319).

Ao fazermos uma análise geral dessa pergunta, observamos que S14, S16, S28, S30, S31, S36, S40, S42 foram unânimes ao dizer que “o corpo é tudo”. Embora S21, S23, S43 e S44 acharam a pergunta difícil; S28 achou louca; S9 achou complexa; S5 questionou se era corpo com alma ou corpo sem alma; e, S2 nunca parou pra refletir sobre isso e assim como outros se emocionou. Aqui emerge mais uma vez para essas pessoas que, definir o corpo na dança a partir da expressão da linguagem oral, não é o suficiente para explicar aquilo que pensamos e sentimos sobre determinada situação, e, de um modo espontâneo dizemos:

[...] não tenho palavras para dizer o que sinto. A vivência parece então estar preñe de um sentido que as palavras não conseguem exprimir. Tal é o caso das paixões intensas. O turbilhão interno atropela as palavras, para saltar sobre elas, quereria irromper para o locutor sem as amarras das palavras (FONTANELLA, 1995, P. 56).

Como visto nos discursos, a dança é o momento em que o ser humano transcende as palavras pelo turbilhão da paixão manifestada pela expressão do sujeito-estético de um corpo em movimento!

4.3 O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE ENSINAR NAS SUAS AULAS DE DANÇA?

O quadro 2 ilustra as ideias apontadas sobre a pergunta: “O que você considera importante ensinar nas suas aulas de dança?” De acordo com os resultados, observamos que os professores consideram importante que o ensino da dança seja pautado nos seguintes aspectos: formação humana (64%), habilidades técnicas (61%), forma de viver (39%), expressão (39%) e modalidades (36%).

Quadro 2 – Ensino da dança

SUJEITOS UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUJEITOS																																												TOTAL				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44					
FORMAÇÃO HUMANA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	28	64%		
HABILIDADES TÉCNICAS	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	27	61%
FORMA DE VIVER		X	X	X	X	X			X		X							X	X	X	X	X			X	X														X	X				X	17	39%		
EXPRESSÃO	X		X	X				X	X	X	X						X	X	X						X	X				X	X	X							X	X			X			17	39%		
MODALIDADES	X	X					X	X	X		X				X	X		X		X				X	X	X	X			X							X	X				X	X		16	36%			

Fonte: Da autora

A partir desse questionamento, verificamos que as respostas sobre formação humana elencaram os princípios: disciplina (32%), socialização (30%), respeito (18%), superação

(16%) e inclusão (7%). A preocupação com “ensinar mais do que técnica” mostra que ter a atitude de permitir aprendizagens voltadas às práticas sociais é uma questão primordial para alicerçar um ensino da dança com interesses pedagógicos e aprendizagens significativas.

De acordo com Assman (2012, p. 234) “educar é mais do que boa transmissão de conhecimentos, embora a implique como aspecto instrucional indispensável. Educar é seduzir seres humanos para o prazer de estar conhecendo”. Aqui encontramos uma possibilidade de “reencantar a educação” pela experiência de aprendizagens sensíveis e seduzidas pela paixão de aprender os conhecimentos.

Essas ideias estão presentes nos discursos do S5⁸ quando diz: “Acima de tudo pra mim dançar não é só técnica, lógico que é lindo é importantíssimo, mas você tem que gostar do que você esta fazendo. Então eu gosto de desenvolver também essa paixão delas. Que elas tem que gostar do que elas estão fazendo [...]”.

O S4 acredita que: “Mais do que o teórico, do que a prática, é o respeito ao seu próprio corpo e o que aquele momento representa pra você [...] o diferencial é o que você leva do que você acredita da sua verdade, por exemplo, no meu caso na dança, o que eu tenho a acrescentar nas pessoas [...]”.

E, por fim, o S2 percebe que: “[...] hoje em dia a criação esta bem complicada, eu tento mostrar que tem hora de brincar, tem hora de trabalhar sério, pra tentar acrescentar alguma coisa pra eles levarem isso daqui [...]”.

[...] Para saber ser professor é preciso muito mais que teorias, técnicas, competências, fazer uso de tecnologias. Para se fazer professor é preciso ter sensibilidade: sentir, ouvir, admirar, pausar, respirar... Para se fazer professor é preciso se indignar, protestar, analisar, questionar, refletir... Entender que vivemos em um mundo de contradições, do inacabamento, da infinitude e das mil e uma possibilidades [...] (UGAYA, 2011, p. 141).

O sentido de educação associado a uma forma de viver, mostra a importância de levar os conhecimentos aprendidos pelo ensino da dança para vida cotidiana. S23 diz: “[...] uma noção geral de vida, mesmo assim pra criança, ensinar que ela tem hora de chegar, que ela tem hora pra sair, hora de estar na barra, hora de estar no centro, então acaba que ela vai levar isso pra vida [...]”.

Também percebemos isso quando o S14 aponta: “[...] pra que a pessoa saia sabendo além de dançar, sabendo se cuidar não só na hora de dançar, mas na hora de agir durante o dia, na hora de ir para o trabalho [...]” e S27 “[...] além da técnica, lógico, passar toda a

⁸ Sigla utilizada no decorrer da discussão para abreviar a palavra sujeito.

técnica, passar a questão da consciência corporal, ritmo [...] coisas que a gente usa no dia a dia [...].”

O S25 é ainda mais ousado ao explicar a importância de contribuímos “[...] para que as crianças possam abdicar de certas coisas que existem na rua e transferir toda expressão de maldade, essa expressão de falta de cultura aprendendo a dança [...]”. Para Fontanella (1995, p. 26): “[...] é preciso fazer os homens crerem na paz, enquanto se intensificam desmesuradamente os meios de destruição. É preciso fazer crer que acharemos soluções para os nossos problemas, sem sermos radicais [...]”. Esse autor acredita que agiremos de acordo com aquilo que acreditamos.

Se nossa crença é que o ensino da dança pode mobilizar o cultivo da sensibilidade como proposta de educação integral, encarnaremos nas práticas artísticas, o sentido da existência pela expressão do movimento. Como mencionado por Marinho (2005, p. 40): “[...] mais uma vez afirmo que é o professor, depois da família, quem inscreve esse dizer no corpo da criança. Os dois, através do corpo, compartilham aprendizagens”.

Já S38 explana que para desenvolver alguma atividade corporal ou artística é preciso “principalmente ensinar o aluno a se descobrir como ser humano, passo inicial, se descobrir como ser humano se encontrar dentro daquele espaço como ser humano”.

Nesse sentido, para Laban (1990, p. 128):

[...] Se em nossos ensinamentos ajudamos as pessoas a enfrentarem seus temores e adquirir confiança para se comunicar livremente com sensibilidade e imaginação e se conseguimos que, inclusive em pequena medida, tomem consciência de seu próprio potencial e do dos demais, teremos então conseguido um êxito considerável. Este êxito é o que justifica a educação por meio da dança.

Desse modo, identificamos que existe uma significação aos valores educacionais em consonância às práticas de ensino da dança quando o S21 refere-se “primeiro a disciplina, acho que é extremamente importante, saber como se comportar na sala, o respeito com o professor, o respeito com seus colegas, isso vai servir pra sua vida inteira [...]”.

Enquanto o S9 enfatiza essa discussão, ao tratar em vários momentos, “[...] a valorização de todo mundo e isso elas levam pra fora também, elas tem que respeitar a secretária tem que respeitar o professor, a secretária tem que respeitar. [...]”, S29 resume de uma forma bem direta, ao comentar sobre “A educação em primeiro lugar pras crianças [...]”.

Com isso, afirmamos que os propósitos de formação humana estão presentes nas significações dessas experiências, engajadas na sensibilidade de se entregar as técnicas de expressão do movimento na dança, como visto no discurso do S25:

Primeiro a integridade que tem que ter com a pessoa dentro de uma sala e dentro dessa integridade toda a técnica do ballet dando ênfase na disciplina. Porque eu acho que um bom bailarino não deixa de ser um atleta. O bailarino tem que ter disciplina, comprometimento e sabedoria. Porque dentro do balé se você não tem uma responsabilidade com seu corpo e uma responsabilidade de entrega, tudo fica mais difícil. Então é muito mais fácil quando você ama o que você faz, sendo o balé, ou seja qualquer outro tipo de profissão [...].

Em relação ao princípio da superação, o S1 diz: “A dança é pra todo mundo. Então quando o aluno chega e eles relatam uma dificuldade na hora de fazer o exercício, eu tento sempre mostrar pra eles que é possível, que todo mundo pode dançar [...]”. Já S10 menciona a importância de “[...] Fazer sua alma acreditar que o seu corpo pode fazer aquilo [...]”. Nesse contexto, S11 explica a importância de mostrar para o aluno “[...] que ele é ilimitado, que ele pode ultrapassar os limites dele [...]”.

[...] Às vezes tem algum aluno com alguma dificuldade, por exemplo, tinha uma aluna com síndrome de down que faz aula com todo mundo e mesmo que não vai ter um bom aproveitamento, mas, a mãe quer isso. Então todo mundo tem que abraçar todo mundo. Então não é só vim fazer aula pra ser a top entendeu? Também tem que aceitar as normas aqui, que é o respeito, é essa coisa mesmo do incentivo uma com a outra, incentivar, não ta puxando o tapete, aquelas coisas, as vezes acontece, mas aí logo vaza daqui [...] (S9).

Aqui percebemos que a inclusão esta inserida ao sentido de superação, uma vez que essa atitude é voltada a incentivar o aluno mostrando que é capaz de vencer suas dificuldades. O tratamento que recebemos, no contexto em que estamos inseridos, é essencial para uma abordagem inclusiva, até mesmo porque ser uma pessoa “normal”, no mundo da dança, não significa dar conta “fisicamente” de tudo o que a modalidade exige. Assim, afirmamos que o sentido de dimensões estéticas transcende a apropriação de formas, numa busca incessante do ser humano conectar-se com sua existência.

O ser humano possui motivos intrínsecos para aprender determinadas atividades. Esses motivos, de acordo com Tresca e De Rose Jr (2000, p. 9), “[...] não estão subordinados a recompensas exteriores. A recompensa esta na resolução de um desafio mental, em superar as próprias limitações ou descobrir algo que se considere útil [...]”.

As nossas motivações, nessa discussão, consiste em ampliar os conhecimentos sobre o ensino da dança que se assemelha ao entendimento que Bento (2006, p. 24) aponta sobre o desporto:

Ora eu creio que no desporto e num simples jogo de futebol mora todo um mundo maravilhoso de expressões e cores da vida. E que tudo devemos fazer para que não adormeça em nós a sensibilidade e a disponibilidade para admirar aquilo que é belo.

Aquilo que é superior e sublime, que celebra o homem, que canta a sua dignidade, que afirma os seus sonhos e que desenha o seu nome em letras gordas e coloridas, com orgulho e com admiração e espanto. E assim constitui o chão do filosofar e a isso íntima.

Essas práticas interagem pela sensibilização a possibilidade da socialização aliada ao favorecimento de aprendizagens significativas. Então, S10 aponta a importância de enriquecer a alma e fazer parte de uma família dançante “[...] que você vai ser feliz, vai desenvolver um trabalho mental e espiritual também [...] e principalmente, que se divirta com a dança de salão, que compre essa ideia de uma forma sadia [...]”.

Ao dançar com o outro, o corpo solicita que essas formas fixas de relacionamento – família, trabalho, matrimônio, etc. – sejam entendidas e consideradas como formas habituais de se constituírem as relações e, ao mesmo tempo, busca novas criações e novas experiências, relações sutis e variáveis, formas inusitadas de existência e convívio comunitário [...] (VENÂNCIO; COSTA, 2005, p. 162).

Destaca S19 que “[...] a alegria que a dança traz, colocar a filosofia da dança em prática, que é colocar a alegria que a gente tem. Estar dançando pra fora e vivenciar isso no dia a dia”. Já S42 acha importante: “[...] a liberdade que a dança dá em relação a vivenciar de uma forma motivacional e trabalhar a parte da integração [...]”. O S21 considera importante “[...] a amizade da turma, faz fluir melhor a aula. Quando você tem o pessoal, todo mundo integrado, tem um ambiente então que fica mais calmo [...]”. Sobre esses aspectos, Venâncio e Costa (2005, p. 164) dizem que:

[...] significa recriar formas de relacionamentos cotidianos voltados para o mundo a partir da amizade, solidariedade, hospitalidade e respeito. Significa constituir formas subjetivas de ser com o outro, que respeitem a singularidade e a pluralidade como condição da existência de cada um de nós e a possibilidade de um mundo compartilhado e livre.

Uma vez que os discursos dos professores associam o ensino da dança nos ambientes não-formais, principalmente aos aspectos sobre formação humana, entendemos que essas práticas possibilitam aprendizagens significativas com focos educacionais e também artísticos. Percebemos que, independente do estilo de dança trabalhado, as concepções elencadas sobre o ensino da dança trouxeram dimensões físicas, psíquicas, afetivas e sociais. Esses resultados mostram que princípios humanos podem variar de acordo com os valores que o professor transmite na sua aula e não se generaliza em ambientes, modalidades específicas ou a formação.

As Unidades de Significado sobre habilidades técnicas e expressão foram colocadas separadas no quadro para levantarmos as ideias sobre esses assuntos e, de acordo com nosso entendimento, ambas integram aspectos semelhantes para a mesma categoria conforme mostramos nessa discussão.

Dentre as habilidades técnicas da dança encontramos que o aluno deve saber inter-relacionar a percepção do corpo aos seguintes aspectos: postura, ritmo, coordenação, musicalidade, noção de espaço e dos movimentos. Esses elementos também são utilizados como avaliação de aprendizagem dos exames da *Royal Academy of Dance*⁹.

A maior parte das tarefas na dança exige o processamento de informações constante que varia desde a postura do dançarino, a execução correta do exercício, o acompanhamento ritmo da música e dos colegas em conjunto e para que a aprendizagem aconteça de forma eficiente, os processos de atenção devem estar constantemente liberados ou direcionados para o ponto mais relevante da tarefa [...] (MOURA, 2006, p. 2).

Os sentidos evidenciados nos discursos, em relação às habilidades técnicas, foi destacada a importância de ensinar o aluno a executar o movimento corretamente a fim de despertar a noção dos limites físicos para que eles não se machuquem. Enfatizaram, também, a ideia de respeito ao corpo e consciência corporal.

Para S3 “[...] A primeira coisa a ensinar é o respeito pela atividade, pela dança e pelo corpo. Através dos movimentos você poder expressar seus sentimentos e respeitar suas limitações físicas [...]”. Já S34 considera importante fazer um trabalho corporal sem agredi-lo. Também, acrescenta esse entendimento à “consciência do corpo” para que o aluno responda melhor ao movimento na dança e enfatiza que: “[...] dança não é só executar os movimentos, é fazer com beleza, é sentir o ritmo, é sentir o seu espaço [...]”. O discurso do S9 complementa essas ideias ao dizer da importância de ter que passar a técnica daquela aula específica, a consciência corporal, a postura, a musicalidade, saber ouvir para conseguir colocar emoção. Contudo, S27 também fala da importância de passar “consciência corporal” e outras informações como: “[...] músculo do corpo, como se cuidar, como não machucar e noção de espaço [...]”.

Além dos aspectos físicos exigidos pelas habilidades técnicas, os movimentos na dança são efetivados pela sensibilidade criativa da atuação “artístico-corporal”. De acordo com Alves (2009, p. 341):

⁹ Real Academia de Dança de Londres fundada em 1920 por um grupo de artistas e profissionais da dança. Disponível em: <<http://www.royalacademyofdance.com.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

O corpo treinado e habilidoso de um artista usa as suas capacidades físicas e sua genialidade para operar as suas habilidades técnicas adquiridas a seu favor, não só para atestar a sua competência técnica, mas para potencializar a vazão de sua capacidade criativa sobre este contorno sistêmico da motricidade [...].

Em contrapartida, quando essas atividades não são aplicadas de acordo com esses pressupostos, as aulas de dança se reduzem ao aprisionamento de execução de movimentos desprovidos de significações. Marques (2007, p. 115) comenta que:

[...] minhas alunas da UNICAMP me fizeram perceber que, apesar das aulas de consciência corporal, de improvisação e composição coreográfica as quais continuava fazendo e ministrando, havia uma falta de conexão entre o vivido, o percebido, o imaginado e o “intelectualizado” em/sobre meu corpo e minha dança enquanto arte, pois vivia intensamente seus corpos priorizando a dança enquanto modalidade artística.

Para De Marco (2006, p. 43), o sentido de consciência corporal significa “[...] em última instância, perceber o mundo à sua volta, em toda a sua amplitude, numa relação de passado e presente, de causa e efeito de tempo e espaço [...]”. Regis de Moraes (1992, p. 71) acrescenta ainda que

[...] uma coisa é a abordagem de um corpo que se esquadrinha observacional e laboratorialmente, no deslindamento de suas estruturas anatômicas e de suas fisiológicas; nesse caso, o distanciamento e certa objetividade tornam-se possíveis, possibilitando ao estudioso básica serenidade. Mas outra coisa muito distinta é voltarmos sobre o corpo que somos e vivenciamos, no complexo horizonte da existencialização [...].

Entender esse sentido de “existencialização” na dança é deixar o corpo sentir a intencionalidade do movimento desvelada pela expressão artística do ser humano. É o momento que permite o bailarino aflorar a sensibilidade a partir das dimensões estéticas. Com isso, percebemos esse fato no trecho apresentado abaixo de um dos entrevistados.

[...] A dança é a linguagem do corpo, é o corpo falando. É muito mais fácil você falar dançando. Você entender que a cada gestual é simplesmente uma fala que você quer chegar. Depois de um certo nível, falar para o público de amor, de paixão, ou criticando, ou protestando, ou seja o que for. Pra mim ser professor de dança é como qualquer outro professor. É responsabilidade de dar disciplina [...] (S25).

Essa vivência para Langer *apud* Saraiva (2005, p. 221), significa projetar “simbolismos apresentativos” de uma realidade virtual como instrumento de representação da imaginação artística.

[...] a emoção estética, muitas vezes tomada como fonte de trabalho artístico é, na verdade o efeito daquele, pois o artista, embevecido por sua *ideia*, vive a *emoção estética*, e, dessa forma, a emoção *sentida* na produção ou contemplação da obra, confunde-se com o conteúdo [...].

O sentido dessa experiência pode ser mais significativo de acordo com a proposta de ensino. Quando a técnica é trabalhada como uma matéria que precisa ser transformada pela expressividade do corpo, visualizamos um transcender artístico incorporado pela criatividade.

O contexto de formação e transmissão das técnicas de movimento pressupõe essa rede complexa de influências, que envolve desde os estudos das técnicas de movimento, quanto as experiências artísticas, as informações que se tem acesso, os modos de se entender a dança, as concepções de mundo e os diferentes estilos de vida. Da mesma forma, esse é um contexto que se realiza nos corpos dos bailarinos. Seus corpos abrigam não só a matéria-prima para a formação e criação da obra, mas são também o lugar por onde todas essas informações transitam (DANTAS, 1997, p. 58).

Em vários casos, a expressão artística supera as habilidades e/ou dificuldades motoras. O S18 comenta que “[...] as vezes a pessoa não dá conta daquela técnica, mas, esta dançando. Porque tem a parte de expressão, tem esse outro lado também”. Já o S25 acredita que, depois de certo tempo, o corpo aprende a responder automaticamente a técnica, transmitindo a linguagem da mente e do coração na dança.

Em busca do movimento correto ou ideal, a realização da imitação do gesto se estabelece pela experiência intersubjetiva imprimida pela experiência vivida pela presença do outro. “[...] Os corpos, na dança, não são tecnicamente iguais, por isso não respondem, necessariamente, em determinados momentos, da mesma maneira à intenção primeira do coreógrafo/professor” (VENÂNCIO; SILVA, 2005, p. 163).

Consideramos importante que os professores ampliem a concepção de expressão como um aspecto inerente ao trabalho da técnica e compreendam que a expressividade do corpo é transformada pela manifestação da técnica.

O fazer torna-se um formar quando, durante o processo de transformação da matéria, a concepção, o planejamento e a execução são ações concomitantes; quando as regras são definidas durante o ato criador e quando o fazer inventa o próprio modo de fazer. Esse processo de invenção do modo de fazer permite um constante recriar da técnica (DANTAS, 1997, p. 51).

Essa reflexão, sobre o processo de criar, alude uma construção de experiências que desafiam o despertar da corporeidade na dança para o engajamento da percepção artística rumo às possibilidades ontológicas do sujeito nas suas formas de expressão inseridas na

dança. “[...] A plasticidade do corpo e sua capacidade de incorporação do mundo por meio da criação de um espaço expressivo no qual se instala a dramaturgia do corpo, do espaço, do tempo, dos mundos imaginários e simbólicos” (LACINCE, NÓBREGA, 2010, p. 241).

Assim, S8 defende que não gosta “[...] de trabalhar só a parte técnica onde o aluno só olha e reproduz, eu gosto de trabalhar a parte onde ele vai criar [...] acho que você tem que complementar aquilo para que o aluno não fique só reproduzindo [...], fica aquela coisa mecânica [...]”. De acordo com esse discurso, o aluno pode desenvolver o próprio movimento a partir do processo criativo e deixar o corpo fluir sem ter que se preocupar com a técnica.

Para S18 é “importante a própria pessoa se descobrir, não só a técnica, eu também acho bom quando a pessoa vai melhorando a técnica, mas, é bom também quando ela aprende e vai despertando alguma coisa nela [...]”.

Destacamos a importância de ampliar o sentido de técnica de acordo com o seguinte entendimento de Bento (2006, p. 157):

[...] a técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se consegue cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos. Nem no corpo, nem na alma.

Este sentido de técnica ressalta a ótica da sensibilidade, assim como o processo educativo que incorpora os aspectos estéticos e simbólicos articulados ao contexto sociocultural como possibilidade de significativas aprendizagens das infinitas manifestações de expressões do corpo em movimento. Com isso, S26 afirma que: “[...] dançar não é só movimento, é uma coisa de você com a dança. Uma coisa que possa te fazer feliz ou uma coisa que possa te fazer bem. É uma questão mais de estado de espírito que de movimento”.

Acredito que a arte, é consagração da pura relação, integração corpo, mente e espírito. Ela brota, vem de dentro, tendo a forma como consequência do movimento interno, quero dizer, no instante em que se vê algo aflorar internamente e segue o movimento que vai surgindo, o corpo ganha uma dimensão ampliada e algo realmente acontece. A técnica é o meio de reconhecimento dessa dimensão que quando incorporada, pode vir a ser uma linguagem e não uma apropriação de formas (OHNO, 2007, p. 2).

As discussões “Das técnicas específicas e do mundo vivido” de Marques *et al* (2014), mostram que é possível, mesmo pelo “ato mimético”, ultrapassar aprendizagens mecânicas

para construirmos o “aprender-artístico” pautado numa formação humana. “[...] Mesmo frente a intenções de movimentos que o professor apresenta, as quais possuem formas definidas, é possível haver um diálogo entre suas propostas de movimento e as experiências subjetivas dos alunos” (Op. cit, p. 5).

De acordo com Martins (2010, p. 100) “o corpo em movimento, quando atinge o estado de dança, não se reduz a uma forma, a uma representação, nem a uma mecânica. Antes, pelo contrário, sua leveza singular afeta-nos sobremaneira”.

Rigor técnico e vertigem caminham juntos no universo da dança. Saltar, girar, equilibrar-se, pendurar-se, voar, lançar-se, cair e confiar o seu peso ao outro ultrapassa a ordem e as leis que regem o gesto em sua cotidianidade. Girar trinta e oito vezes sobre a ponta do pé, saltar acreditando na pegada precisa do parceiro, dançar pendurando em rodas-gigantes, escalando paredes ou suspenso em grande altura presos por tecidos são movimentos que, mesmo treinados exaustivamente, levam o público e o próprio bailarino a acreditarem nas possibilidades sobrenaturais do corpo (ASSIS; CORREIA, 2006, p. 124).

Conforme as ideias de Assis e Correia (2006), vemos que a descoberta do corpo explora o sentido da técnica mediante o estudo do movimento visto por Laban (1990, p. 100) que: “[...] quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o movimento como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa da energia vital interior [...]”.

Considerando as modalidades que trabalham técnicas específicas, que por sua vez exigem mais habilidades para executar o movimento, será que existe a expressão do corpo-sujeito ao desenvolver uma técnica mais rígida? Será que existe instrumentalização do corpo em modalidades que permitem o ser humano expressar mais livremente? Como são empregadas as técnicas corporais de acordo com o contexto de cada modalidade? Como fazer para mudar esses paradigmas?

A primeira impressão, ao observamos isoladamente o sentido de técnica no discurso dos professores, é que parecem existir concepções de movimentos instrumentalizados. Depois de várias leituras voltadas a compreender todo o contexto das respostas, juntamente com o aporte teórico levantado, verificamos diversos sentidos pedagógicos que consideram a importância de tratar a dança como formação humana e possibilidades de educação numa perspectiva de sensibilização do ser humano nos contextos dos ambientes não-formais de ensino da dança.

Há de se considerar que, experiências nas modalidades, por mais rígidas e mecânicas possam ser, o ensino foi tratado em consonância ao sentido de corporeidade, como exemplificado por Ehrenberg (2008, p. 13) que viveu um modelo acadêmico “pautado pelo rigor técnico do estilo clássico”, orientado por uma professora “sensível e capaz de estruturar metodologias de ensino aptas a dar leveza e tranquilidade à austeridade de movimentos desse estilo”.

Alves (2009, p. 342) aborda a seguinte questão:

A liberdade é o que faz a técnica ser mais que mera proposição, é uma energia percebida no ato que aponta e mostra um fim provisório do gesto. A liberdade é o que permite o lapidar da técnica no ato performático. Não há desempenho sem esta relação dual entre liberdade e técnica, pois é a tensão entre ambas que permite a evolução da performance.

Da mesma forma, S44 afirma a importância de se ensinar primeiramente a técnica, mas, também considera outras coisas:

[...] assim, disciplina é até a questão de saber se superar, mas, uma superação muito mais pessoal do que uma questão imposta pela academia ou pelo professor. Vai sempre fazer o melhor não como uma cobrança, mas como uma meta mesmo. Enfim, eu acho que é basicamente isso, eu acho que tem muita coisa que a gente aprende em balé, que eu aprendi, que eu procuro ensinar pras minhas alunas, né? Então, questão de respeito, de limite do outro, disciplina, concentração, atenção, tudo isso, essas coisas que vão além da técnica, que eu acho que é o básico né? Que nós estamos aqui para aprender isso, mais tem muitas coisas no balé, que a gente ganha aí no pacote.

Isso significa que os valores de formação humana independem do rigor técnico da modalidade, mas daquilo que o professor acredita como essencial sobre o que ensinar a partir da sua concepção de dança. Percebemos que um professor de dança de salão, por exemplo, pode pensar igual um professor de balé e entendemos que o desprendimento de não ter que trabalhar técnica transparece uma falta de cuidado com os corpos dançantes. Como diz Bento (2006, p. 157) “[...] sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca [...]”.

Observamos que alguns discursos enquadram-se nas concepções de Sócrates, fazendo desse momento uma fuga do tédio de viver. Esse sentido de dança contradiz a perspectiva Nietzscheana, pautada nos propósitos da atividade artística a partir da interiorização de viver a expressão da dança como sujeito estético. Esse autor defende um sentido de dança como trabalho e não como um descanso, dança-terapia ou dança-diversão e, de certo modo, por

mais que seja um passatempo e que as pessoas buscam se sentir bem naquele momento, neste caso a dança ou o corpo estão sendo tratado como um objeto.

Partindo desse pressuposto, percebemos em S1 a referência de técnica com o seguinte comentário: “[...] a dança ritmos que é uma dança mais contínua, a gente não preza tanto pela técnica, então o aluno vem pra dançar pra perder calorias, pra dançar as músicas do momento. Não tem tanta técnica igual na dança do ventre, por exemplo, que a gente tem que parar para explicar os movimentos [...]”.

Para S36 “o importante é a diversão. A pessoa se sentir bem com ela e com todo mundo. Porque muitas vezes não adianta você querer passar técnica sendo que você não esta bem [...]”. Nesse sentido, S34 defende que tem que ser algo que elas se sintam bem porque “[...] não são todas as pessoas que procuram a dança pra se tornarem bailarinas, e, nós estamos numa época de uma geração funk, que as pessoas procuram algo que dê prazer, algo que tirem elas do problema do dia a dia [...]”.

Por fim, o S2 comenta que “[...] muitas vezes eu nem penso tanto na técnica, mas, no caso dos adultos, de ser uma aula gostosa um momento deles se descontraírem aqui e aproveitar [...]”.

Um olhar da corporeidade, para a o ensino da dança, possibilitou compreender os paradigmas que distanciam ou aproximam essas práticas de uma concepção de formação integral do ser humano, deixando cada vez mais claro que dançar é uma das formas de ser e sentir o nosso corpo. Simplesmente, porque dançar é viver os sentimentos, é transcender as intenções do ser humano na sua integralidade, é deixar o corpo-sujeito ser o protagonista principal da nossa história de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor. Apenas respeitadas, como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimentos. Porque metade de mim é o que ouço, mais a outra metade é o que calo” (Oswaldo Montenegro).

Muitas vezes fazemos julgamentos a partir de alguns pontos de vista que não eram o que pareciam ser. Através de pesquisas, conseguimos ampliar concepções pré-estabelecidas e, conseqüentemente, mudar paradigmas que estavam engessados. Dentre os paradigmas que se estabeleceram, em relação às práticas de dança em ambientes não-formais, é que existe uma tendência de limitar o ensino das técnicas específicas à mecanização dos movimentos.

Por esse motivo consideramos inevitável fazer uma discussão distanciada de julgamentos, uma vez que interpretar acontecimentos justifica-se pelos princípios que acreditamos como ideais para concretização de nossos projetos. No caso deste estudo, buscamos observar, através do fenômeno que é ensinar a dança em ambientes não-formais, se existia uma aproximação ou distanciamento das concepções de corporeidade.

Conforme cada passo trilhado rumo ao desconhecido, identificamos as faces ocultas sobre diferentes abordagens de lidarmos com a dança, em especial essas trabalhadas nos ambientes não-formais. Para nossa surpresa, encontramos metodologias que acreditam na importância de desenvolver o lado sensível e humano de um corpo que dança.

De acordo com Assman (2012, p. 68) “nossos jeitos de falar sobre a vida e o mundo formam teias de palavras [...]” que ora se afirmam e ora se contradizem às “desesperantes incertezas” de uma complexa dinâmica que entrelaçam os seres vivos.

Agindo no mundo como uma unidade, o homem é corpo, suas ações são únicas e rodeadas pelas intencionalidades inseridas nas relações histórico-culturais. Sua capacidade de ser único, possuidor de sua própria experiência-sempre diferente da dos outros e pertencente da complexa rede de relações e inter-relações possui uma vivência única [...] (CARBINATTO, 2003, p. 16).

Assim, observamos que os discursos se constituíram de diálogos conflituosos e harmônicos cabendo a nós, a responsabilidade de interpretar com coerência um universo de palavras que integram as multiplicidades de significados sobre o sentido de ensinar a dança.

As Unidades de Significado nos ajudaram a ressaltar os assuntos que mais estão em evidência nos discursos dos professores que trabalham com a dança nos ambientes não-formais de ensino da cidade de Uberaba. Uma vez que, a maioria se convergem ao entendimento de corporeidade, independente da expressão utilizada, entendemos que esses tratam a dança como possibilidade de formação humana, mostrando que os propósitos de uma educação sensível não estão limitadas a uma determinada modalidade ou ambiente, mas daquilo que o professor acredita como essencial sobre o que ensinar a partir da sua concepção de dança.

Esperamos que a nossa pesquisa proporcione reconfigurações para o entendimento da dança nos ambientes não-formais, em concordância com os pressupostos da corporeidade e que esse trabalho seja apreciado por leituras sensíveis que buscam, assim como nós, explicar o Amor pela dança engajadas na manifestação da existência humana da expressão do corpo em movimento.

Em outras noites, o silêncio se prolonga. Depois um homem se levanta e dança, depois um outro, um terceiro. Os outros olham, mas seus olhos firmam sua união profunda, sua participação total. A dança continua até tarde da noite, os dançarinos se revezam de tempos em tempos e, quando todos finalmente voltam para a casa, a unidade permanece, a alegria é genuína e o repouso, completo. A palavra divide. A dança é união. União do homem com seu próximo. União do indivíduo com a realidade cósmica (BEJART *apud* GARUDY, 1980, p. 8).

Aprofundar o entendimento sobre as concepções de corporeidade e os significados do corpo na dança, trouxe a certeza que o ato de dançar é, sem sombra de dúvidas, uma forma de expressar corporeidade. Isso não significa dizer que essas práticas não tenham momentos de instrumentalização do movimento, mas que elas buscam como resultado final o desejo de unificação do corpo e alma.

“E que a minha loucura seja perdoada. Porque metade de mim é amor, e a outra metade também” (Oswaldo Montenegro).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flávio S. A dança “en-cena” o outro: prerrogativas para uma educação estética através do processo criativo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 333-354, jul. 2009.
- ASSIS, Monique; CORREIA, Adriana M. Entre o jogo estético e o impulso lúdico um ensaio da dança. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 121-130, jan. 2006.
- ASSMAN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Unimep, 1994.
- _____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ASSUMPÇÃO, Andréa C. R. O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação. **Pensar a prática**, p. 1-19, jul./jun. 2002-2003.
- BARBARAS, Renaud. A Alma e o Cérebro. In: NOVAES, Adauto. (Org.). **O Homem-Máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BENTO, Jorge O. Corpo e Desporto: Reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- BORTOLETO, Marco A. C. Uma reflexão sobre o conceito de técnica na Ginástica Geral. In: In: Paoliello, Elizabeth. **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.
- CAMINADA, Eliana. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- CARBINATTO, Michele V. **O Conceito de Corporeidade presente nas áreas de Educação e Saúde junto a Graduandos da Unicamp**. 2003. Monografia de final de curso. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- DANTAS, Mônica F. Movimento: matéria-prima e visibilidade da dança. **Movimento**, Porto Alegre, n. 6, p. 51-60, 1997.
- DE MARCO, Ademir. **Consciência do Corpo: Uma abordagem Neuropsicológica**. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.) **Século XXI: A Era do Corpo Ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006.
- EHRENBERG, Mônica C. **Os currículos de licenciatura em Educação Física: a dança em questão**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- FARO, Antônio J. **Pequena História da Dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- FEITOSA, Charles. O tédio e a dança - Considerações a partir de Nietzsche, Valéry e Heidegger. **O percebejo online**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-12, ago./dez. 2011.

FERREIRA, Roberta M.; CARBINATTO, Michele V. Jaime Arôxa: Um entusiasta da dança. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 4, p. 97-101, out./dez. 2014.

FERREIRA, Rousejanny S. A SISTEMATIZAÇÃO DA DANÇA NOS PRECEITOS ESTÉTICOS DE PLATÃO. **Revista da Fundarte**, Montenegro, n. 20, p. 30-32, jul./dez. 2010.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na Educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Pensar a Prática**, p. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

FONTANELLA, Francisco C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Piracicaba: Unimep, 1995.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRITSCH, Ursula. **Tanz, Bewegungskultur, Gesellschaft**. Verlust und Chancen symbolisch-expressiven Bewegens. Frankfurt am Main: Afra Verlag, 1988.

GALLO, Sílvio. Corpo ativo e a Filosofia. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.). **Século XXI: A Era do Corpo Ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARIBA, Chames M. S.; FRANZONI, Ana. Dança Escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 02, p. 155-171, mai./ago. 2007.

GOHN, Maria G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

KATZ, Helena. A Dança é o que impede o Movimento de Morrer no Clichê. In: DANTAS, Estélio H. M. **Pensando o Corpo e o Movimento**. Rio de Janeiro: Shape Ed., 2005.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LACINCE, Nelly; NÓBREGA, Terezinha P. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 241-258, jul./set. 2010.

LANGENDONCK, Rosana V. **A Sagração da Primavera: dança e gênese**. 2. ed. São Paulo: Edição da Autora, 2004.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARINHO, Helena. **Educando na vida com a dança: corporeidade e Movimento**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

MARQUES, Danieli A. P. et al. Dança e expressividade: uma aproximação com a fenomenologia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 243-263, jan./mar. 2013.

MARQUES, Danieli A. P. et al. Das Técnicas Específicas e do Mundo Vivido: Implicações sobre o imitar e o criar na dança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 849-864, jul./set. 2014.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Carlos J. Dança, corpo e desenho: arte como sensação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 101-120, mai./ago. 2010.

MARTINS, Jasson S. Nietzsche e a prioridade do artista sobre a arte. **Revista de Filosofia**, Bahia, v. 4, n. 2, p. 60-73, dez. 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOEHELECKE, Vilene; FONSECA, Tania M. G. Da dança e do devir: o corpo no regime sutil. **Revista do Departamento de Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 29-44, jan./jun. 2005.

MOREIRA, Wagner W. **Croniquetas: um retrato 3x4**. Piracicaba: Unimep, 2003.

_____. O Fenômeno da Corporeidade: pensado e corpo vivido. In: DANTAS, Estélio H. M. **Pensando o Corpo e o Movimento**. Rio de Janeiro: Shape Ed., 2005.

MOREIRA, Wagner W., et al. CORPOREIDADE APRENDENTE: A COMPLEXIDADE DO APRENDER A VIVER. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: A Era do Corpo Ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MOREIRA, Wagner. W.; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, v. 13, n. 4, p. 107-114, out. 2005.

MOURA, Deborah K. R. O uso de dicas de aprendizagem no ensino de habilidades da Dança Moderna. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal do Paraná.

MUGLIA-RODRIGUES, Bárbara; CORREIA, Walter R. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, p. 1-9, 2013.

MUNIZ, Zilá. RUPTURAS E PROCEDIMENTOS DA DANÇA PÓS-MODERNA. **O Teatro Transcende**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 63-80, 2011.

NANNI, Dionísia. A dança como veículo de expressão e comunicação – uma visão holística. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 41-45, 1989.

NIETZSCHE, Friederich. **A Gaia Ciência**. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.

_____. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução Mário Silva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. **Para Além do Bem e do Mal**. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2006.

NÓBREGA, Teresinha P. **Uma Fenomenologia do Corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

_____. Epistemologias do corpo: a filosofia e a arte como atos de significação. In: SOARES, Carmen. **Pesquisa sobre o corpo ciências humanas e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007.

_____; MEDEIROS, Rosie M. N. A palavra é gesto: reflexões estéticas sobre o corpo. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 723-728, jul./set. 2009.

OHNO, Maria C. **A arte no corpo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

PÉREZ GALLARDO, Jorge S. et al. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

PORPINO, Karenine O. Dança e Currículo. In: **Salto para o futuro - Dança na Escola: Arte e Ensino - TV Brasil**. 2012. Disponível em: <www.tvbrasil.org.br/salto>. Acesso em: 16 dez. 2014.

RESENDE, Antônio M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência Corporal e Dimensionamento do Futuro, In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o Século XXI**, Campinas: Papyrus, 1992.

ROBINSON, Jaqueline. **Le Languange choégraphique**. Paris: Vigot, 1978.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 2003.

SARAIVA, Maria C. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 201-218, set./dez. 2005.

SBORQUIA, Silvia P. **A Dança no contexto da educação física**: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

_____. Construção coreográfica: o processo criativo e o saber estético. In: Paoliello, Elizabeth. **Ginástica Geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

SIQUEIRA, Denise C. O. Comunicação e arte na cidade: reflexões sobre dança contemporânea no Rio de Janeiro dos anos 90. In: XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2007, Santos. **Anais...** Santos: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007. p. 14.

_____. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena.** Campinas: Autores Associados, 2006.

SOARES, Mary E. W. **Dança: encontro com a arte e seus reflexos na educação.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

STRAZZACAPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, São Paulo, v. 21, n. 53, p. 1-10, abr. 2001.

TRESCA, Rosemary P.; DE ROSE, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Rev. Bras. Ciên. e Mov.**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 9-13, jan. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2008.

VECCHI, Rodrigo L. **O ensino da Dança de Salão pautado na teoria do “Teaching for Understanding” (TfU).** 2012. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo.

VENÂNCIO, Silvana; COSTA, Elaine M. B. Pensar e sentir o corpo na dança consigo e com o outro. In: DANTAS, Estélio H. M. **Pensando o corpo e o movimento.** Rio de Janeiro: Shape Ed., 2005.

UGAYA, Andresa S. **A Dança na formação docente em educação física.** 2011. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

WATANABE, Moriaki; BARBA, Eugênio. O Corpo e suas Representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. In: STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2012.

APÊNDICE A
CARTA CONVITE

Uberaba, 09 de agosto de 2013.

Boa tarde Pessoal!

Gostaria de convidá-los a participar de um projeto de pesquisa do Mestrado em Educação Física da UFTM com o tema: O Ensino da Dança em Uberaba. Caso possam colaborar, primeiro preciso entregar para instituição/empresa que vocês trabalham um termo de autorização permitindo a realização desta pesquisa e depois agendar com cada um de vocês um horário para entrevistá-los. É importante esclarecer para quem for participar, que o nome de vocês não aparecerá na pesquisa (a não ser que queiram) e que a entrevista de vocês será identificada através de um número, para que possam acompanhar os dados da pesquisa a todo o momento. Se por algum motivo resolverem desistir, terão toda a liberdade para retirar o termo de consentimento de participação, mas espero que isso não aconteça, pois não será feito nenhum procedimento que lhes tragam qualquer prejuízo ou desconforto. **O objetivo da pesquisa é trazer contribuições científicas para nossa área de trabalho.** Conto com a colaboração de todos vocês!

Abraços,

Roberta Miranda.

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS

PERFIL PROFISSIONAL

- a) Sexo:
- b) Idade:
- c) Naturalidade:
- d) Escolaridade:
- e) Profissão:
- f) Com quantos anos você começou a fazer aulas de dança?
- g) Há quanto tempo ministra aulas de dança?
- h) Com quantos anos você começou a trabalhar com dança?
- i) Quais modalidades você vivenciou antes de ser professor (a) de dança?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- j) Com qual faixa etária você trabalha?
- k) Qual o nível de conhecimento de dança das turmas que você trabalha?
- l) Quais modalidades de dança você ministra?

ENTREVISTA

- 1- O que você considera importante ensinar nas suas aulas de dança?
- 2- O que é o corpo na dança para você?

ANEXO A
APROVAÇÃO DO PROJETO “O SENTIDO DA DANÇA”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO – Uberaba (MG)
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP
 Av. Frei Paulino, 30 (Centro Educacional e Administrativo da UFTM) – 2º andar – Bairro Nossa Senhora da Abadia
 38025-180 - Uberaba-MG - TELEFAX: 34-3318-5854
 E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.br

IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO DO PROJETO: O SENTIDO DA DANÇA
PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: MICHELE VIVIENE CARBINATTO
INSTITUIÇÃO ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA: UFTM
DATA DE ENTRADA NO CEP/UFTM: 10/11/2011
PROTOCOLO CEP/UFTM: 2144

PARECER

De acordo com as disposições da Resolução CNS 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM considera o protocolo de pesquisa **aprovado**, na forma (redação e metodologia) como foi apresentado ao Comitê.

Conforme a Resolução 196/96, o pesquisador responsável pelo protocolo deverá manter sob sua guarda, pelo prazo de no mínimo cinco anos, toda a documentação referente ao protocolo (formulário do CEP, anexos, relatórios e/ou Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos – TCLE assinados, quando for o caso) para atendimento ao CEP e/ou à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Toda e qualquer alteração a ser realizada no protocolo deverá ser encaminhada ao CEP, para análise e aprovação.

O relatório anual ou final deverá ser encaminhado um ano após o início da realização do projeto.

Uberaba, 9 de março de 2012.

Prof.^a Ana Palmira Soares dos Santos
 Coordenadora do CEP/UFTM

ANEXO B
MEMORANDO DE EMENDA PARA AMPLIAÇÃO DA PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
Departamento de Ciência do Esporte
 Av. Getúlio Guaritá, n.º 159 – Centro Educacional, Sala 301 • Abadia • 38025-440 • UBERABA/MG
 (34) 3318-5964 • coordenação.dces@ics.uftm.edu.br

Mem. 01/2014/PROFAMICHELE

Uberaba (MG), 04 de maio de 2014.

À Senhora
Ana Palmira Soares dos Santos
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM
Assunto: Memorando de Emenda

Venho por meio deste memorando solicitar ampliação dos locais de pesquisa do projeto intitulado “O Sentido da Dança”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM no dia 09 de março de 2012, protocolo número 2144.

O objetivo do projeto, no sentido de investigar o conceito de dança em um público específico será mantido. Porém, inicialmente os sujeitos eram os alunos participantes do projeto de extensão em dança da UFTM.

No entanto, devido a pertinência das respostas encontradas e aprofundamento do tema, detectamos uma lacuna em compreender o sentido da dança em diferentes sujeitos e ambientes, tanto formal como não-formal de ensino.

Acreditamos que ampliando o espaço de investigação podemos colaborar no aprofundamento da construção do conhecimento da pesquisa supra citada.

Instigou-nos o fato de que o sentido dado pelo sujeito professor a dança recebe influencia direta do professor, que é quem transmite os conhecimentos. Sua forma de sentir e entender a dança, influencia, diretamente em questões de métodos de ensino-aprendizagem, elaboração de aulas, trato com os alunos e, como instituição de Ensino Superior, que trata diretamente da formação para a atuação, ampliar essa discussão torna-se extremamente pertinente.

Neste sentido, manteremos a questão geradora inicial, mas ampliaremos a coleta para outros ambientes, ampliando o objetivo do projeto para também investigar o conceito de dança dos professores de dança da cidade de Uberaba/MG. Segue anexo a autorização dos locais em que desejamos realizar a pesquisa (anexo I).

Atenciosamente

Michele V. Carbinatto

PROFA. DRA. MICHELE VIVIENE CARBINATTO
 Coordenadora do Projeto
 Docente Colaboradora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em
 Educação Física da UFTM

ANEXO C
TERMO DE AUTORIZAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu....., abaixo assinado, portador(a) do RG n°
..... e CPF n°.....,
responsável pela(o)....., autorizo a realização do
estudo “**O SENTIDO DA DANÇA**”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado
pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão
realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente,
conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está
ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu
compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de
infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar; caso seja comprovada atividades que
causem algum prejuízo a esta instituição este termo de autorização poderá ser cancelado a qualquer momento.

Uberaba,/...../ 2014.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

LISTA NOMINAL DE PESQUISADORES:

Profª Mestranda Roberta Miranda Ferreira (Pesquisadora Responsável)

Profª Drª Michele Viviane Carbinatto (Orientadora da Pesquisa)

ANEXO D
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA **SUJEITOS MAIORES DE IDADE**
(Versão de junho/2011)

Título do Projeto: **“O SENTIDO DA DANÇA” – O ENSINO DA DANÇA EM UBERABA EM AMBIENTES NÃO-FORMAIS**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo “O ENSINO DA DANÇA EM UBERABA EM AMBIENTES NÃO-FORMAIS” que será realizado com os professores de dança da cidade de Uberaba. Os avanços na área da Educação Física ocorrem através de estudos como este, por isso a sua participação é importante. O objetivo deste estudo é identificar as metodologias de ensino da dança utilizadas pelos professores de ambientes não-formais na cidade de Uberaba, bem como analisar as que mais se aproximam as concepções de corporeidade e caso você participe, será necessário responder um questionário e realizar uma entrevista a ser gravada com algumas perguntas geradoras. (Não será feito nenhum procedimento que lhe traga qualquer desconforto ou risco à sua vida).

Você poderá obter todas as informações que quiser e poderá não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um número.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **“O SENTIDO DA DANÇA” – O ENSINO DA DANÇA EM UBERABA EM AMBIENTES NÃO-FORMAIS**

Eu,....., li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Uberaba,.....//.....

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Documento de Identidade

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador orientador

Telefone de contato das pesquisadoras:

Roberta Miranda Ferreira (034) 91479945 e Michele Viviane Carbinatto (034) 87191224

Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 3318-5854.

IMPORTANTÍSSIMO: SEGUNDO DETERMINAÇÃO DA COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA, OS PESQUISADORES E OS SUJEITOS DA PESQUISA DEVERÃO RUBRICAR TODAS AS PÁGINAS DO TERMO (APÓS A COLETA DE DADOS). UMA VIA DO TERMO DEVERÁ SER ENTREGUE AOS SUJEITOS.