



**X COLÓQUIO
INTERNACIONAL**
"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

CONTEMPORANEIDADE COMO VISÃO DE MUNDO E COMO TEMPORALIDADE – UMA TESSITURA DA DANÇA E CORPO NA ESCOLA

LENIRA PERAL RENGEL

ALINE SOARES DE LUCENA

CAMILA CORREIA SANTOS GONÇALVES

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

RESUMO – Argumentamos a concepção de contemporaneidade como visão de mundo e constituição de temporalidades. Intentamos apresentar questões acerca do corpo que dança na escola à luz do conceito de enação e da noção de corponectividade. Discutimos a possibilidade da dança enquanto linguagem, em significância ampliada, e arte enquanto comportamento. A contemporaneidade elabora temporalidades e o tempo passado na escola pode ser campo fértil para transformações que se dão entre pessoas e ambiente. Procedimentos de ensino/aprendizagem de movimento como dança trazem contribuições para com a necessária operacionalidade das qualidades de tempo singulares e sociais. A contemporaneidade tece um tempo em transformação e que simultaneamente mantém a dança e a arte entendidas como hábitos humanos. **Palavras-chave: Contemporaneidade. Temporalidade. Dança na Escola.**

ABSTRACT – We argue the contemporaneity as a world-view and constitution of temporalities. We intent to present questions about the dancing body at school in the light of the concept of enaction and the notion of bodyconnectivity. We discuss the possibility of dance as language, on an enlarged significance and art as behavior. The contemporaneity elaborates temporalities, and the time spent in school can be fertile ground for changes that occur between people and the environment. Teaching/learning procedures of movement as dance bring contributions to the necessary operationalities of singular and social time qualities. The contemporaneity weaves a time of transformation and simultaneously keeps the dance and art understood as human habits.

Keywords: Contemporaneity. Temporality. Dance at school.

CONTEMPORANEIDADE COMO VISÃO DE MUNDO E COMO TEMPORALIDADE – UMA TESSITURA DA DANÇA E CORPO NA ESCOLA

Palavras têm conceitos a elas imbricados e “...um conceito só pode assegurar sua função referencial, por meio de efetivamente assegurar seu processo mutacional de transformação/transgressão que o promove e o especifica como conceito” (Leclaire, 1999, p. 153). Assim, devido às transformações e transgressões os conceitos de teoria e prática, são denegados em suas dicotomias. O ato da escrita e o da leitura, por exemplo, são momentos de prática. Práticas essas diferentes das do dançar, todavia não deixam de ser práticas.

É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. [...] só existe ação: ação de teoria, ação de prática em relações de revezamento ou em rede. (Foucault, 2004, p. 70–71. Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze). Pensando também que “Citações não contêm apenas um saber para ser lido ou ouvido, mas para ser escutado e seguido, constituindo índice de orientação do pensamento” (Matos, 2006, p. 49), a proposição é apresentar conceituações, citações e referências consideradas tentaculares para que o ensino de arte na jornada escolar tenha contundente, ativa e prática presença. A arte, no caso a dança, tem se vinculado fortemente, ao longo do tempo, com o agir em redes compartilhadas de criação. Leva em conta o impacto de um trabalho ou de um pequeno gesto de todos os envolvidos no processo de configuração destes. Engaja-se na aceitação e respeito às estruturas genotípicas e fenotípicas, sejam elas quais forem e com relações éticas e ecológicas. Essas formulações são dadas no/com o tempo e muito frequentemente acontecem no espaço escolar, que pode ser o de acolhimento dos processos singulares a cada um e em relação a todos. A escola pode ser um fértil campo para os processos artístico-pedagógicos, não importando as diversificações de ideias, de pessoas, como afirmamos, pois não se trata de unificar as diferenças, já que “...a sociedade de massa é, no entanto, totalitária. Recria em permanência o homogêneo, o uno, o um, principalmente através dos meios de comunicação” (Matos, 2006, p. 77). De acordo com a

perspectiva de Dewey (em livro de 1934, republicado em 2010, haja vista sua projeção na contemporaneidade) a arte é meio de apreender, criticar e transformar o mundo e, acrescentamos: significativamente, temporalmente. Uma transformação modifica o tempo, o instante, o olhar para o passado e para o futuro, com modos não apenas adstritos ao impacto, mas factualmente, com energias para mudanças de paradigmas. Abordagens do corpo e da arte após Dewey revisitam seus postulados, os atualizam, tecem argumentadas e sensíveis loas à sua presença no tempo da contemporaneidade. Essas atualizações, sobretudo, chamam atenção para o instar de Dewey ao fato do corpo na experiência. **Corpo que dança na escola: uma abordagem enativa** A gama de atravessamentos, aos quais muitas vezes estamos alheios, todavia não imunes, é nutrida por um modo de agir no mundo que é a enação. Esse conceito apresentado por Varela, Thompson e Rosch (1991) e abordado por filósofos, artistas e pesquisadores de variadas áreas, expande a maneira de como se dá a experiência. A propósito de experiência, nossa abordagem é que ela se dá com fatos empíricos em interstício com a educação em casa, na escola ou ambiente informal, com o que é lido, estudado, por exemplo. Assim, não há a experiência em si. Nossa limitada experiência sensorial e intelectual é sempre interpretada. E isto não é ruim. Ao contrário, pois ao invés de haver um fechamento em uma subjetividade introspectiva, há a abertura para um mosaico de ocorrências que também pertencem a essa mesma experiência. E, principalmente, ela acontece em um ambiente, no mundo, com alteridades. A enação é um entrelaçar de instâncias. A ação não é mecânica ou apenas física, ela é ação enativa (enação) porque agimos no mundo em complexidade de instâncias, enquanto biológicas, psicológicas, culturais, sociais, antropológicas. Refletir como isso é muito importante, mostra processos *perceptocognitivos* (escrito junto) numa situação localizada e plástica. Ou seja, coisas como perceber, inferir ou raciocinar agem em rede sensório-motora/lógica com o mundo,

com outras pessoas, crianças, colegas, amigos. Assim, não é possível apartar-se da espacialidade assimétrica das operações corpóreas e, honestamente, não se pode continuar a ensinar do modo como muitos aprendemos: a experiência vivida distante do estudo artístico, científico, histórico, tecnológico, digital ou ambiental. Enfatizando, a abordagem enativa organiza o tempo, a temporalidade, a contemporaneidade. A pessoa está sempre elaborando e atuando (enativamente) em um mundo que não é pré-dado e sim efetivado na temporalidade, junto com os outros. A aula de dança ainda que planejada anteriormente não está pronta. Temos que nos relacionar com as propostas, com os exercícios, jogos, sequências. A aula se faz no próprio acontecimento. Essas questões modificam o modo de pensar o corpo (a pessoa) na sua vivência do tempo, na sua própria historicidade, no modo como nos interligamos. Esta conexão plasticamente estendida e enativa no mundo faz implodir o dualismo corpo, mente, faz aflorar o que se denomina de *corponectividade*: *mentecorpo* como atividade conjunta. *Mentecorpo* como *corponectivo*, não propõe que se deva integrar corpo, mente e alma, mas sim compreender que, de fato, é já integrado. Uma mundividência da dança como modo de enação e a criança, a pessoa de qualquer idade como alguém que é *corponectivo*. Rudolf Laban com sua terminologia *teóricoprática* projetada no tempo, apresentou uma compreensão de corpo como uma totalidade intelectual, física e emocional, bastante avançada para o seu tempo, porém muito coerente. Seu pensar e seu agir tratavam do mesmo assunto, proposta ou dança. Seu vocabulário como “movimento-palavra” (Rengel, 2014), seus sinais de notação do movimento da dança, o uso do som, da palavra eram tratados como “... uma integração do corpo, mente e alma” (Preston-Dunlop, 1998, p.101). O entendimento de corpo em Laban foi avançado para o seu tempo. Suas “ações corporais” são ações enativas, expandidas e processuais. Ele buscava viver o corpo e não o tratar como objeto, “movido pelo indivíduo” (Preston-Dunlop, 1998, p.101). Essa ideia de experiência vivida buscava junto ter

consciência, reconhecimento, reflexão. Mesmo que se saiba que é impossível ter “consciência de tudo” é um grande passo saber que não se tem. Ajuda (às crianças, adolescentes, jovens e adultos) a buscar modos de perceber, modos de lidar com hábitos cognitivos, com julgamentos, autoimagens, com o tempo, nosso próprio tempo. Ajuda-nos à transformação... enativamente, *corponectivamente*. **Contemporaneidade, tempo, temporalidade** Contemporaneidade é um conceito implicado na ação. É uma mundividência ou visão de mundo enquanto estar no mundo e não enquanto “imagem do mundo” (Vieira, 2006, p. 35). Essa mundividência da contemporaneidade é embebida das especificidades mescladas, dos acasos acolhidos e respeitados, das não hierarquias, dos descentramentos dos espaços, dos tempos e das ideias, dos diálogos das tradições e hibridações, do acolhimento às diversificações, ao que é comum, mesmo não sendo homogêneo. Essa visão de mundo pode acontecer em uma aula de balé ou de capoeira. E pode não acontecer em uma aula de *dança contemporânea*. Pode, muitas vezes, não acontecer no espaço escolar. Sendo este não apenas um lugar, ele é uma espacialidade construída, na qual o estudante, e o professor, inserem-se com um modo particular de sentar, de colocar livros, cadernos, lápis, os tênis, chinelos, bonés, celulares. E em sendo a espacialidade um construto simbólico também, nela a criança, o adolescente, o adulto inscrevem os seus medos, raivas, frustrações, coragem, amor ou não pelos estudos, pelos outros. A necessidade biológica de espaço próprio e/ou pessoal se expressa também em um entorno circundante que é nossa mesma extensão. Constituições mútuas de natureza e cultura se expõem com/no (o sinal / significa estar para) corpo em uma esfera expressiva de *movimentoespaçopesofluxo... tempo*.

Para perceber, o espectador ou observador tem que criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas. [...] Sem um ato de recriação o objeto não é percebido como objeto de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e

condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e interesse (Dewey, 2010, p.137). Compreendidas como experiências transformadoras as artes e a dança se desenvolvem em um determinado período e são experiências no tempo que é vivenciado de modo não estático e como fenômeno perceptivo que se comunica. Há um *cocriar* com a obra, com o ambiente, com os sentidos, com as reflexões acontecendo na dinâmica no tempo. A contemporaneidade propõe a temporalidade como a criação de um tempo, Respeita ritmos particulares, todavia criados na relação com o ambiente, seja a Escola, o grupo familiar, as organizações coletivas das quais o estudante faz parte. Esta linguagem do tempo que opera nos gritos das crianças, na campanha do recreio, nos sinais dos celulares, nas sirenes de ambulâncias, nos horários dos ônibus. Opera na velocidade dos metrô e também nas ondas dos mares, nas correntezas ou suaves movimentos dos rios que levam estudantes para escolas, nos cantos dos pássaros que avisam o fim da chuva e galos que anunciam o dia. Mas não apenas em sonoridades se dá o tempo na contemporaneidade, nas temporalidades que constrói. O tempo vibra, ilumina, brilha, pisca, sacode, machuca, hierarquiza, manda, constrange, destrói. Linguagem híbrida de silêncio, o tempo deve estar no espaço escolar também como linguagem da escuta. A Arte de Movimento de Rudolf Laban disseminou-se nas Escolas formais a partir dos anos 1950 da Inglaterra. Sua concepção qualitativa do tempo, compreendendo seus ritmos como métricos e não métricos contribuiu para que não se empregue até hoje, século XXI, em muitos países, de forma hegemônica, a ideia de um tempo espacializado. Muitos cientistas e filósofos fizeram assunções veementes e argumentadas de que “essa espacialização do tempo era incompatível tanto com o universo evolutivo que observamos quanto com a nossa experiência humana” (Prigogine, 2011, p. 63). A espacialização do tempo atua em tempo disciplinar, fortemente regulador do ambiente escolar como um todo.

Materializa-se, por exemplo, em uma quase prótese que é o relógio de pulso e/ou o celular. Zarifian (2002) apresenta duas formas de conceber o tempo: o tempo espacializado e o tempo do devir. O sociólogo fala dessas concepções em relação ao trabalho, todavia, ao se compreender e se referenciar nas assunções, acerca das instituições disciplinares, de Michel Foucault (2013) julga-se absolutamente factível visar essa discussão na ambiência da Escola na contemporaneidade. O tempo espacializado penetra e regula a estrutura da instituição. Por conseguinte, penetra a vida da criança, do adolescente, do professor adulto. Como já colocado, penetra o próprio aprendizado da linguagem verbal, que por sua vez serve de parâmetro muito assiduamente para outras linguagens. Esse modo de culturalizar o tempo propõe o reprodutível, mecanicista, a ideia de um tempo universal que serve, sem dúvida, para ordenar, medir. Ao tratar do tempo do devir Zarifian (2002) faz distinção entre este termo e “porvir”. Porvir refere-se ao tempo espacializado, a uma data específica que virá a acontecer. O tempo do devir é um tempo no presente, mas atravessado pelo passado e futuro. Todavia um futuro não previsto. O devir é o tempo qualitativo, o tempo da existência, o tempo que devemos reconhecer e admitir em nós mesmos, nas crianças, nos adolescentes que, a um só tempo, somos modificados e modificamos os instantes. O tempo do devir está no fluxo das mutações, da irreversibilidade, do não equilíbrio. A terminologia *teóricoprática* proposta por Laban investiga no corpo, pulsa nele as oscilações organizadoras desses modos de vivenciar equilíbrios, que vão ocorrer em nuances temporais, as mais sutis e/ou abruptas. Trata-se de, na jornada escolar, proporcionar essa vivência em uma instância *filosófico-corpórea*, pode-se dizer. Cuidar do equilíbrio, emocional, intelectual, físico-químico, político-social, vivenciando-o. Cuidar do tempo, vivendo o tempo, ou melhor, os muitos tempos. Como proposto por Maturana (2002), convivemos com ontologias transcendentais e ontologias constitutivas, as primeiras são dadas: “realidade Universo”, as

segundas, as construímos: muitas “realidades Multiversas”. Em cinco minutos mecanicamente medidos, a dança pode trazer ao tempo espacializado, o tempo do devir, como um contraponto emancipatório criativo: ritmos lentos, súbitos, repetições, pausas (mas dentro da medida de cinco minutos). Desse mesmo modo, na Escola há que também se propor o tempo constitutivo, expondo este modo para os estudantes. Muitos não conseguem nem mesmo verbalizar e/ou criar inflexões críticas sobre possibilidades outras de se vivenciar o tempo. Possibilidades de gerir seu tempo de estudos, seu tempo de dançar, por exemplo, e assim, configurar uma alternância entre tempo medido e tempo orgânico, tempo de si, tempo da sua própria vida, compreendendo a existência como questão de temporalidade. Bachelard (2006) apresenta discussão sobre o tempo enquanto elaboração, indeterminação. Diz falar de um tempo concreto e não de um tempo abstrato. Afirma ainda o tempo como “veículo de criação e escolha” (p. 106). Rudolf Laban em seus muitos textos e em textos de seus atualizadores fala do tempo como fator do movimento que informa sobre o quando, a decisão, a intuição. Kestenbergl (1977) e North (1973) desenvolveram acurados estudos de observação do movimento, a partir das pesquisas de Laban. Seus detalhamentos levaram a compreender e reforçar as pesquisas de Laban acerca do fator tempo e outros fatores de movimento em seus aspectos qualitativos, ou seja, a medição do tempo é longe de ser negada, todavia o que importa é a constituição de uma temporalidade no tempo, como cada pessoa (criança, adolescente, adulto-professor da Escola) lida com o tempo. Ritmo trata de uma pulsação no tempo. Assim, o ritmo contribui para a elaboração de uma temporalidade. Ao criar “tempos métricos” (horários de início e fim de atividades, aulas, recreio), sem deixar de dar atenção ao “tempo não métrico” (o ritmo do coração, o livre pensar), reivindica-se o “conhecimento-como-emancipação” e não o “conhecimento como regulação” (Santos, 1996). Essas formas de conhecimento observadas pelo sociólogo são também um modo

de conceituar o tempo. Designa-se uma trajetória sequencial entre a ignorância=colonialismo e o saber=solidariedade em um movimento do passado para o futuro. Santos (1996) nota que o "conhecimento-como-regulação" se tornou a forma hegemônica e houve uma inversão na codificação de saber e ignorância. O saber tornou-se o colonialismo e uma forma de futuro e ordem, e a solidariedade uma forma de caos e de passado. Entretanto, reconhecer esta assimetria, segundo o sociólogo, é próprio da experiência pedagógica. Seriam possíveis ações no campo pedagógico de invenção de exercícios de possibilidades retrospectivas e prospectivas. Experiências pedagógicas em dança são absolutamente passíveis de retrospectão e prospecção com temas transversais, ou não. Muito importante frisar que não se trata de aplicabilidade de conceituação à dança e nem tampouco de trazer para a dança certo conceito e sim de ter uma mundividência da dança inserida nas discussões conceituais, quaisquer que sejam, de seu espírito do tempo. Ver o mundo por meio da arte, e por meio das muitas dinâmicas de tempo que ela improvisa, intui, elabora, tem sido um esforço para compreender e para responder a questões tanto da estética, bem como da ética. O tempo penetra todos os fenômenos a serem abordados e ele trouxe uma transformação inexorável da arte quanto à ética. O tempo de Laban cria a temporalidade da decisão e como em Bachelard (2006), uma temporalidade que cria e escolhe. O fator tempo é considerado o fator da operacionalidade. De modo geral, por volta dos cinco anos, a criança já estrutura um antes, um depois. Consegue brincar sem a orientação do adulto. Ela consegue saber que a mãe, por exemplo, vai sair e depois vai voltar. Consegue discernir que amanhã tem aula ou que hoje é domingo ou que o dia do aniversário está perto ou longe. Essa experiência do tempo se dá nas muitas temporalidades que uma aula e/ou vivência de dança configura e vai se tornando mais complexa de acordo com faixas etárias. O espaço escolar deve fornecer lugares (salas, pátios) para que tal aconteça. As múltiplas formas de experienciar o tempo na dança, tais como: não

contiguidade métrica ou direcional (por exemplo: um movimento feito com o lado direito do corpo, não precisa necessariamente ser repetido imediatamente após com o lado esquerdo); sequências contíguas de um movimento métrico após o outro; circularidade temporal (o final de uma sequência de movimento se dá igual ao início); modos de dança com/nos quais a criança, ou adolescente possa constituir a sua própria temporalidade mesmo que vinculada à temporalidade dos colegas, do professor e/ou a medição da aula; a duração processa-se num contínuo de muito curta a muito longa ou vice-versa; a velocidade não é constante no movimento, há momentos de aceleração e desaceleração. Mais variações podem contribuir para o lidar com esse tema recorrente que é o tempo em suas nuances qualitativas, de acordo com Rudolf Laban (1978) que transitam diversamente entre sustentadas e súbitas:

1 – qualidade súbita é percebida em movimento(s) rápido(s) de curta duração; 2 – qualidade súbita é percebida em aceleração de curta duração; 3 – qualidade sustentada é percebida em movimento(s) lento(s) de longa duração; 4 – qualidade sustentada é percebida em desaceleração de longa duração; 5 – movimentos súbitos de longa duração; 6 – aceleração de longa duração; 7 – curtos movimentos lentos; 8 – desaceleração curta (Rengel, 2014).

Essas propostas de experiências prospectivas e retrospectivas intentam fazer com que a pessoa, desde a infância possa ter uma “experiência genuína da historicidade” (Agamben, 2008, p.114). Segundo o filósofo, há a prevalência de um tempo que subtrai a experiência, como sendo retilíneo, estruturado em um antes e um depois. Infinito, mas progressivo, sem levar em conta a experiência humana do tempo. A organização do tempo curricular necessita ser feita com o estudantes e não para ele. Qualquer mudança na jornada escolar só será bem-vinda ao se dar, também, a partir da perspectiva dele, para que tenha a experiência emancipatória de propor também o seu próprio tempo. A arte, a dança em jogos inúmeros com sons, músicas, silêncios, em duplas, trios, quartetos, com a classe toda subsidia o

estudante para a noção de pertencimento, de apropriação de elementos que constituem a sua própria história, ou seja, seu próprio tempo. Implica a pessoa (criança, adolescente, jovem) na construção de uma realidade e de um futuro. Francisco Morace (2013) ao pensar em "o que é o futuro?" fala de interpretação, responsabilidade, capacidade de decisão, reflexão imaginativa e que o futuro existe para ser construído e não para ser previsto. Fala ainda da importância da memória (usualmente chamada de passado) para podermos imaginar o futuro. A flecha do tempo é irreversível (Prigogine, 2011). Não há causalidade entre passado e futuro. A flecha do tempo se solta na arte, ao acaso talvez, ao projeto definido talvez, ao experimento talvez, mas não alheia a uma ontologia constitutiva do tempo. Sabendo, entretanto, da necessidade de conviver e lidar com uma ontologia transcendente do tempo. Possível reafirmar que ambas convivem por meio do legado da dança de Laban, lançada pela flecha do tempo, dilatada no aqui/agora sem possibilidade de volta. **Dança como linguagem** Entendida, aqui, como parte da formação da pessoa a arte, neste caso específico a dança, se caracteriza como linguagem, constituída através do tempo. Consideramos linguagem como corponectiva e questionamos pensamentos dicotômicos por se fundamentarem em concepções hegemônicas do verbal sobre o não verbal. Sabe-se que a complexidade do fenômeno linguístico da linguagem verbal há muito vem desafiando os estudiosos a tentarem analisá-lo e compreendê-lo de maneira mais adequada ao modo de operar do corpo. Linguagem é não verbal, verbal, proto, semi, meio-linguagem. Há multilinguagens simbólicas e sensoriais (textos visuais, sonoros, gestuais, olfativos, táteis, degustativos) entremeando-se em vinculações absolutamente assimétricas. Importa menos saber quanto há de verbal ou não verbal nas linguagens, importa saber que há ambos. As linguagens, neste caso as humanas, são habilidades complexas e especializadas, entrelaçadas com as experiências, percepções, inferências, deduções, induções, abduções, raciocínios, ideias, julgamentos morais e coevoluem com o pensamento, o comportamento, o ambiente. Os estudos das linguagens, de suas propriedades expressivas, codificadoras e decodificadoras de informação, permitem também chamar fenômenos complexos como movimento, dança, política ou ciência, de linguagem. É preciso estar exposto às linguagens para que sejam aprendidas e apreendidas, elas não emergem instintivamente (Evans, 2014). Vyvyan

Evans afirma ser óbvio que viemos ao mundo biologicamente preparados para a linguagem verbal, porém não com uma gramática universal em microcircuito no cérebro, que a faria ser adquirida automaticamente. É fato também o alto grau de complexidade e afincado dedicado ao aprendizado da língua e da linguagem, ou melhor, das linguagens, em todo o percurso escolar. Segundo Ruthrof (1999), o significado na linguagem se faz a partir da percepção corpórea, ou seja, da associação das construções não verbais – a interação com o ambiente físico, as experiências sensoriais motoras, o tato, a visão, o olfato, o movimento, etc. – com as verbais: os signos linguísticos. Tal pensamento coloca em evidência o corpo como base da comunicação linguística, pois ele traz ao discurso verbal, os signos não verbais. A ligação entre linguagem verbal e as construções não verbais é que gera o significado das coisas, por isso a operacionalização corpórea, ou seja, o corpo (que é uma pessoa, seja criança, adolescente) desempenha um importante papel cognitivo na estruturação da linguagem. O termo cognitivo foca o entendimento de cognição, como objeto que, para ser estudado, pede por uma pesquisa no maior número de evidências, na mais ampla gama de fenômenos e fontes, assim sendo há que se entender linguagem em sentido ampliado. Somente a ação conjunta entre signos não verbais e signos verbais possibilita a compreensão e sentido na linguagem. Conceito de diversos e díspares cenários, significância, a partir desta argumentação, não trata de um particularismo empírico e tampouco de uma universalidade coercitiva. Todavia não deixar de levar em conta que

Significado não é uma coisa; ele envolve o que é significativo para nós. Nada é significativo em si mesmo. Significância deriva da experiência de agir como uma pessoa de certo jeito em uma ambiência de certo jeito (Lakoff, 1987, p. 292). Mark Johnson (2007) afirma que o mundo, sempre pensado na vivência do tempo, é um mundo de qualidades, das coisas, das pessoas, situações e dos relacionamentos (p. 69). Todo pensamento e abstração emergem desse mundo, sendo, portanto, a significância não um tratado de conceitos e proposições *descorponectivos*. Ela tem o mais amplo sentido no nosso encontro com o tempo do mundo. Encontro esse feito por meio de imagens, esquemas sensorio-motores, sentimentos, falas dos professores, o sorriso de uma criança, extasiantes

abstrações intelectuais, sequências de movimentos e danças, por exemplo. **Movimento como dança: arte como comportamento** O movimento está presente em todas as situações que fazem parte da cultura escolar: na escrita, na leitura, no desenho, na verbalização. É de fato, parte do cotidiano das pessoas e não é assunto separado para crianças e adolescentes, pelo menos não deveria ser. Movimento, do mesmo modo que falar é uma contínua exploração no tempo de desenvolvimento da pessoa. Muito da expressão do movimento do estudante pode ser vista em um desenho, pintura e mesmo na sua escrita. Esta extensão do movimento do tempo e no espaço da Escola é difícil de ser visada pelo adulto, pelo professor, se ele encara o movimento como um assunto sempre especializado. O movimento de dança trata de uma interdependência entre fluxo, espaço, peso e tempo e suas relações com os aspectos funcionais do corpo (qualquer corpo) em movimento de dobrar, esticar e torcer. Este conjunto que se dá no movimento de qualquer dança, embora variada e infinitamente, pode se desenvolver em um altamente especializado conjunto de conhecimento. Todavia o examinar dessa relação envolvida é o primeiro (movimento) a ser feito. No desenvolvimento da pessoa os fatores de movimento têm etapas, não estanques, até se chegar, e poder gerir, o tempo. Primeiramente, o fluxo, o liberar e controlar o movimento, expandir e contrair, a criança e também o adulto aprende a lidar com deixar ir e entremear com o refrear, a ter noção da integralidade de si mesmo; depois o espaço, a relação com o outro, a atenção ao mundo, as formas, linhas e curvas, alturas, larguras, profundidades; sempre em inter-relação, mas às vezes com momentos de mais presença, emerge o peso, a experiência da verticalidade, da sensação de si e, por fim, o tempo, a operacionalidade, a decisão do agora, ou depois. Os quatro fatores de movimento criam ritmos na temporalidade dinâmica da vida. Variações rítmicas não devem ser ensinadas isoladamente. Profunda e subjacente aos movimentos está o pulso, como está o do coração (Jordan, 1966). Neste precioso

livro, a autora fala que frequentemente o movente não está atento para o pulso, mas pode ter consciência dele na prática do movimento. A dança na contemporaneidade da escola é tempo para esta possibilidade. Muito embora deva ter momentos na Escola, e em lugar disponível e apropriado para a movimentação pensada criativamente, faz-se necessário que o professor perceba o movimento em suas infinitas manifestações, continuamente e em todo o período de aprendizado. As aulas de dança, em geral, têm um espaço que pode receber afetosamente, criativamente e criticamente a expansão do movimento. Para a experiência do movimento, que como colocado, é sempre experiência do tempo, a proposta é a de se efetivar o entendimento de movimento como uma continuidade do desenvolvimento da pessoa, como parte da jornada escolar e do processo educacional como um todo. É crucial a experiência da arte na tenra infância, inclusive porque há um caráter biológico em tal experimentação. A arte é característica da espécie humana que dela necessita sistematicamente. Em termos de tempo evolutivo, ela nos acompanha a milhões de anos. Ellen Dissanayake (2012, 1995) propõe a arte como comportamento e como ato de intimidade. A noção de comportamento enfatiza o ato do fazer, analisar, conhecer e não especificamente o produto de arte. Pontua o fato de vivermos e fazermos “algo especial” como os rituais, as manifestações da cultura. Fala também que a arte é um comportamento que pré-data a própria história da arte. A noção de intimidade trata evolutivamente da relação de afeto entre mães e bebês ou equivalentes (quem substitui a mãe após o parto). Segundo a antropóloga, a arte tem a ver com amor. Ambos são ações de cognição profundamente viscerais e idealizadas, simultaneamente. Em uma abordagem etológica e ou comportamental a assunção de Ellen Dissanayake (2012, 1995) vitaliza e se contrapõe ao paradigma hegemônico de que a arte se basta a si mesma, de que não tem valor prático. Segundo a autora, um comportamento que perdura no tempo da humanidade tem uma função. A arte não existiria

universalmente (no sentido de para todos), mesmo que enfatizada diversamente em muitas culturas e países, se ela não tivesse um valor seletivo para a espécie humana, por isso ela é necessária para a sobrevivência humana. O movimento pensado criativamente em forma de dança, não é recreação ou atividade para crianças pequenas. Está é uma grande ferida na organização curricular. Os pequenos parecem um jorro de criatividade, cantam, dançam, desenham, tocam, etc. e etc. De modo largamente abrangente, ao longo do tempo as aulas de dança e ou de artes tornam-se infantis e/ou infantilizadas à perspectiva dos pré-adolescentes e mais velhos. A hipótese é que há o entendimento, de muitos profissionais, de arte como recreação, entretenimento, apenas. E assim “procurando fusionar entretenimento e arte” (Matos, 2009, p. 81) faz-se um desserviço à educação de arte e ao que de melhor ela pode trazer para o desenvolvimento de habilidades e competências simbólicas, sensíveis, intelectuais e práticas. Não há espaço adequado nas Escolas, portanto não há tempo para aulas... de dança. As aulas de dança para crianças pequenas, a partir do ponto de vista desta argumentação, são encaradas como passatempo, entretenimento para elas. Pejorativamente diz-se: vamos fazer um *desenhinho*, uma *dancinha*, uma *musiquinha*. Salta à vista o fato de crianças, em geral a partir dos nove, dez anos não quererem mais ter a experiência do cantar, do desenhar. A experiência do dançar fica paulatinamente mais difícil, mais constrangedora, haja vista as ambivalências em relação ao corpo, ora lugar de liberdade, ora lugar de repressão, ora de sexualismos adultizados precocemente, ora infantilizado. Sempre o tempo atravessando o corpo, a historicidade do corpo. Laban em sua multiplicidade de abordagens do movimento situou a dança como condição para que a pessoa (ele usava o termo “homem”) tivesse uma existência significativa. A dança com esta vocação, quase que como uma missão (do ponto de vista de Laban) tece e estabelece um elo com nossa história evolutiva como humanos. Assim, como condição para a vida, Laban propôs a dança como

uma necessidade vital, seja para o artista ou não. Ao argumentar sobre a dança no contexto escolar, no tempo escolar e da *dança de Laban*, a proposta foi expandir a noção e importância do que seja Dança (ou mesmo a Arte de forma geral) e mostrar o quão se deve estimular o ensino e o conhecimento de arte na temporalidade da contemporaneidade: como um hábito, como um comportamento. **Referências**

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. BACHELARD, Henri. **O pensamento e o movente**. Ensaios e Conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006. DISSANAYAKE, Ellen. **Art and intimacy**. Howtheartsbegan. Seattle and London: University of Washington Press, 2012. DISSANAYAKE, Ellen. **Homo aestheticus**. Where art comes from and why. Seattle and London: University of Washington Press, 1995. EVANS, Vyvyan. **The Language Myth - Why Language Is Not an Instinct**. Cambridge: University of Cambridge Press, 2014. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. O nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. JOHNSON, Mark. **The meaning of the body: aesthetics of human understanding**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2007. JORDAN, Diana. **Childhood and movement**. Oxford: Basil Blackwell, 1966. KESTENBERG, Judith. **The role of movement patterns in development**. Vol. 1. New York: Dance Notation Bureau Press, 1977. LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things**. What categories reveal about the mind. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987. MATOS, Olgária. **Discretas esperanças** – Reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006. MATOS, Olgária. **Contemporaneidades**. São Paulo: Lazuli Editora: Companhia Editora Nacional, 2009. MORACE, Francesco. **O que é o futuro?** Tradução de Simone Bueno da Silva. São Paulo: Estação das

Letras e Cores, 2013. NORTH, Marion. **Movement education.** Child development through body motion. New York: E. P. Dutton & CO., INC., 1973. PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Rudolf Laban:** an extraordinary life. London: Dance Books, 1998. PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas:** tempo, caos e as leis da natureza. Colaboração de Isabelle Stengers. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. RUTHROF, Host. **The Body in Language.** Londres: Biddleslimited, Guildford and King's Lynn, 2000. RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban.** 3ª ed. Guararema, SP: Anadarco, 2014. SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos. (orgs.) **Novos Mapas Culturais** – Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte** – formas de conhecimento Arte e Ciência – Uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2006. ZARIFIAN, Philippe. O tempo do trabalho. O tempo do devir frente ao tempo espacializado. **Tempo social.** Revista de Sociologia da USP, S. Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-18, Outubro de 2002.

Disponível em:

<http://>

[www.](http://www.scielo.br)

[scielo.br](http://www.scielo.br)

[/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)

?

[pid=S0103-20702002000200001&script=sci_arttex](http://www.scielo.br/pid=S0103-20702002000200001&script=sci_arttex) Acesso em 31 de Janeiro de 2014.

Referências AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história.** Destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. BACHELARD, Henri. **O pensamento e o movente.** Ensaios e Conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006. DISSANAYAKE, Ellen. **Art and intimacy.** Howtheartsbegan. Seattle and

London: University of Washington Press, 2012. DISSANAYAKE, Ellen. **Homo aestheticus**. Where art comes from and why. Seattle and London: University of Washington Press, 1995. EVANS, Vyvyan. **The Language Myth** - Why Language Is Not an Instinct. Cambridge: University of Cambridge Press, 2014. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. O nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 41ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. JOHNSON, Mark. **The meaning of the body: aesthetics of human understanding**. Chicago, London: The University of Chicago Press, 2007. JORDAN, Diana. **Childhood and movement**. Oxford: Basil Blackwell, 1966. KESTENBERG, Judith. **The role of movement patterns in development**. Vol. 1. New York: Dance Notation Bureau Press, 1977. LAKOFF, George. **Women, fire and dangerous things**. What categories reveal about the mind. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987. MATOS, Olgária. **Discretas esperanças** - Reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006. MATOS, Olgária. **Contemporaneidades**. São Paulo: Lazuli Editora: Companhia Editora Nacional, 2009. MORACE, Francesco. **O que é o futuro?** Tradução de Simone Bueno da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. NORTH, Marion. **Movement education**. Child development through body motion. New York: E. P. Dutton & CO., INC., 1973. PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Rudolf Laban: an extraordinary life**. London: Dance Books, 1998. PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. Colaboração de Isabelle Stengers. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. RUTHROF, Host. **The Body in Language**. Londres: Biddleslimited, Guildford and King's Lynn, 2000. RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 3ª ed. Guararema, SP: Anadarco, 2014. SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos. (orgs.) **Novos Mapas**

Culturais – Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte** – formas de conhecimento Arte e Ciência – Uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2006. ZARIFIAN, Philippe. O tempo do trabalho. O tempo do devir frente ao tempo espacializado. **Tempo social**. Revista de Sociologia da USP, S. Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-18, Outubro de 2002.

Disponível em:

<http://>

[www.](http://www.scielo.br)

[scielo.br](http://www.scielo.br)

[/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)

?

[pid=S0103-20702002000200001&script=sci_arttex](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702002000200001&script=sci_arttex) Acesso em 31 de Janeiro de 2014.

* Lenira Peral Rengel professora doutora da Escola de Dança/UFBA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Dança. Líder do Grupo de Pesquisa *Corponectivos: Dança/Artes/Interseções*. Ênfases de sua pesquisa: Ensino/aprendizagem em dança, desenvolvimento cognitivo e dança, Arte de Movimento de Rudolf Laban, e sua inserção no pensamento contemporâneo da dança e da educação, procedimento metafórico do corpo, educação continuada. lenira@rengel.pro.br

** Aline Soares de Lucena é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Lenira Peral Rengel. Membro do Grupo de Pesquisa *Corponectivos: Dança/Artes/Interseções*. Licenciada e bacharel em Dança e com certificado de conclusão do Curso de Especialização *Estudos Contemporâneos em Dança* pela UFBA. Atua como dançarina e produtora cultural. alinesoaresdelucena@gmail.com

*** Camila Correia Santos Gonçalves é mestranda do Programa

de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Lenira Peral Rengel. Membro do Grupo de Pesquisa *Corponectivos: Dança/Artes/Interseções*. Licenciada em Dança e com certificado de conclusão do Curso de Especialização *Estudos Contemporâneos em Dança* pela UFBA. Atua como dançarina e como professora na Rede Municipal de ensino de Salvador. camila.csg@hotmail.com

Recebido em: 06/08/2016

Aprovado em: 08/08/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN: 1982-3657

Doi: