



## O CORPOMÍDIA NA DANÇA: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

ARTHUR MARQUES DE ALMEIDA NETO

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Aventa-se a hipótese de que há um discurso artístico-intelectual contemporâneo contrário à execução ou ensino/aprendizado de danças sistematizadas (balé clássico, jazz ou dança moderna, por exemplo). Dois fatores parecem explicar esses discursos: o advento da chamada dança contemporânea no Brasil; o segundo, as produções teóricas em dança-educação. Ambos remetem à segunda metade da década de 1990. O argumento toma um breve enfoque em estudos em psicologia da educação para discutir padrões cognitivos, e na teoria Corpomídia de Katz e Greiner (2005), para compreender que discursos, como informação, podem se tornar corpo. Reflete-se que discursos contra o ensino de danças codificadas não procedem, desde que é possível também através delas se trabalhar novas configurações, reordenações ou substituições de padrões, além de proporcionar uma educação do cidadão na/pela dança.

Palavras-chave: Dança. Educação. Corpomídia.

The hypothesis One might speculate that there is a contemporary artistic and intellectual discourse contrary to the execution or teaching/learning systematized dances (e.g.: classical ballet, jazz or modern dance). Two factors seem to explain these discourses: the advent of so-called contemporary dance in Brazil; the second, theoretical productions in dance education. Both refer to the second half of the 1990s. The argument takes a brief focus on psychology studies in education to discuss cognitive patterns, and Corpomídia theory of Katz and Greiner (2005), to realize that discourse - as information - may become body. It reflects that speeches against the teaching of coded dances are unfounded, since it is also possible through them to work with new settings, reordering or replacements of patterns, and provide citizen education in/through the dance.

Keywords: Dance. Education. Corpomídia.

Entende-se que, no viés de uma educação contemporânea, os contextos vividos e experiências pessoais do aluno de dança devem fazer parte do processo de aprendizagem, na medida em que essas informações que ele carrega no corpo devem ser negociadas ou cruzadas com as informações que ele terá acesso - seja na escola ou na universidade. Quando se tem uma pergunta, em se tratando de uma pergunta bem elaborada, sem margens de dúvidas ou especulações, pressupõe-se que há também formas diferentes de se responder. Entretanto, como é de se esperar, obtém-se uma resposta que deve dar conta de um modo satisfatório à pergunta que foi feita. Na contemporaneidade, a resposta à problemas deve abrir o diálogo com o contexto vivido ou experiências pessoais dos estudantes. Cabe alimentar as relações que se tecem entre conteúdos e vida, e, nessa situação dialógica é onde se dão os processos de aprendizagem que parecem ser mais efetivos.

Nesse viés, cabe discernimento a respeito de processos de aprendizagem e avaliação, onde, em um âmbito de trocas de informação, é na perspectiva de respeito às diferenças e múltiplas visões de mundo que eles precisam ser considerados. Respostas à questões ou soluções de problemas passam por mundos pessoais do aluno, que carrega suas percepções e seus valores. Seu corpo não é um recipiente dessas informações: não é um dispositivo passivo ou depositário de conteúdos. Entende-se que o corpo é um elemento que negocia as informações que "já possui" com as informações que "chegam". No cruzamento ou negociação dessas informações é onde se dá o processo de aprendizagem. Essa concepção de que o corpo é um lugar onde se "deposita" informações, parece encontrar relação

com a crítica à chamada “educação bancária” de Paulo Freire. Em “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1970), apresentou e discutiu o conceito de “concepção da banca”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depoimentos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção da banca da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos e de receberem os depoimentos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, 1970, p. 33).

Esta crítica de Freire ao processo de aprendizagem encontra afinidade com os pressupostos da teoria Corpomídia, de Katz e Greiner (2004), “[...] que trabalha o corpo como um estado sempre em transformação, em codependência com os ambientes por onde transita” (KATZ, 2009, p. 29). As autoras explicam a noção do corpo com o qual o corpomídia lida:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação. (KATZ e GREINER, 2006, p. 131).

Assim, aprendizagem pode ser considerado um processo onde a informação “vira” corpo. Os conteúdos quando negociados com os mundos pessoais, percepções, valores e informações sobre o mundo, transformam-se e passam a fazer parte do corpo do aprendiz. E, conseqüentemente, também do professor, que respeita e entende o processo educativo nesse viés de trocas de informação, onde ambos se beneficiam da complexidade e da instabilidade que são inerentes a todo e qualquer processo de informações em fluxo.

A educação/aprendizagem se processa na relação entre corpo e ambiente. Essa noção de aprendizagem relacionada com a teoria corpomídia, faz remeter aos estudos de David Ausubel, um dos autores representantes do chamado cognitivismo na educação. Ele “[...] propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem segundo o ponto de vista cognitivista, embora reconheça a importância da experiência afetiva” (MOREIRA, 1985, p. 61). Para Ausubel, “[...] aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 1985, p. 61). Concorde-se com essa noção de aprendizagem, entretanto, vale salientar que “material” aqui é entendido como “informação” e que “organização” e “integração” do material são entendidos como “negociação” ou “cruzamento” de informações que “chegam” no corpo, com as informações que “já estão” no corpo.

Vale ressaltar o entendimento que se tem de informação, para a teoria corpomídia. De acordo com Greiner (2006, p. 115), para muitos cientistas, a informação “[...] é uma relação e não está localizada em um lugar”. Não há informação no ambiente, pois a informação é apenas uma relação, um modo de organizar que emerge a partir da percepção de um padrão de variedade: “o que faz a variedade da informação é a categorização do observador” (GREINER, 2006, p. 114). Assim, um padrão se torna uma informação quando o observador o distingue em relação a outros padrões já existentes e corporificados. “Quando emerge um novo padrão organiza-se informação na medida em que esta se distingue dos padrões que existiam antes e há uma singularização” (GREINER, 2006, p. 117).

Aprender ou negociar/cruzar uma informação com o corpomídia, implica em entender que o corpo, cognitivamente, opera com padrões. Um corpo lida constantemente com a estabilização de padrões: o cérebro opera por similaridade e afinidade. Assim, um corpo que resolve se aventurar em “desmantelar” seus padrões estabelecidos irá se deparar com obstáculos que, após sobrepostos, irão se reorganizar, novamente, como outros padrões. Depois que o corpo aprende uma forma de lidar com um problema, ele estabiliza aquela solução, que vira uma opção dentre tantas em um “cardápio” de opções que podem ser escolhidas ou solicitadas: aquela solução passa a fazer parte do “vocabulário” do corpo.

A solução cognitiva para resolver uma proposição se dá a partir dos padrões que o corpo já conhece. Caso a proposição ponha “em xeque” os padrões, há, automaticamente, uma reorganização na forma em que os padrões operam e, possivelmente, uma criação de outros padrões, que podem, inclusive, substituir os que já existiam no corpo. Por exemplo, uma estratégia para descobrir ou investigar novos padrões em artes cênicas é a técnica do improviso. Um corpo que dança livremente irá operar com os padrões que já conhece. Um corpo que improvisa uma dança, irá tentar solucionar uma proposição com os padrões que já possui. Nesse processo, ele pode reorganizá-los, descobrindo novos padrões. A diferença do dançarino que executa uma coreografia daquele que improvisa é que “um organiza relações recorrentes, o outro busca transitar pelos aspectos referenciais singulares da experiência em processo, em tempo presente” (GREINER, 2006, p. 113 - 114). O que os diferencia, de fato, é o contexto dinâmico das ações. Mas, em

ambos os casos, eles estarão lidando com padrões.

Nesse sentido, entende-se que o corpo é um processo, sujeito a transformação em fluxo inestancável, desde que novas experiências proporcionam novos entendimentos e, conseqüentemente, novas situações para aquisição de conhecimentos, quando isto é entendido, em outras palavras, como reorganização ou obtenção de novos padrões (aprendizagem). Logo, o corpo não é passivo, pois as informações entram em contato e se tornam corpo a partir de agenciamentos. Para que uma informação seja negociada, o corpomídia lida com suas informações prévias (valores, conhecimentos).

Para que uma informação seja significativa, de acordo com o conceito central da teoria de Ausubel, uma nova informação precisa relacionar-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. “Ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como ‘*conceito subsunçor*’ [...] na estrutura cognitiva do indivíduo” (MOREIRA, 1985). Dessa forma, a *aprendizagem significativa* ocorre quando a nova informação encontra conceitos ou proposições relevantes preexistentes na *estrutura cognitiva* do indivíduo. “Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo” (MOREIRA, 1985, p. 62 - 63). De forma sintética, o processo de aquisição ou reorganização de padrões, que relaciona-se com o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel, consiste em

Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às novas idéias e conceitos. Entretanto, a experiência cognitiva não se restringe à influência direta dos conceitos já aprendidos sobre componentes da nova aprendizagem, mas abrange também modificações relevantes nos atributos da estrutura cognitiva pela influência do novo material.

Curiosamente, a partir do conceito de aprendizagem significativa, Ausubel irá definir como aprendizagem mecânica ou automática quando novas informações não se associam ou encontrem pouca associação com conceitos relevantes que já existem na estrutura cognitiva. Assim, não há interação da informação nova com conceitos *subsunçores*; entretanto, isto não pode ser entendido aqui como não haver negociação/cruzamento da informação com informações que já estão no corpo, em acordo com a teoria do corpomídia.

Mesmo no caso de uma aprendizagem mecânica, pelo viés do corpomídia, o indivíduo teve contato com a nova informação e, inevitavelmente, negociou-a consigo. O fato de que uma informação não tenha encontrado relevância para ser significativa, não implica que a informação não tenha sido cruzada/negociada com o corpomídia: essa informação já foi transformada em corpo. O que se distingue, talvez, seja o resultado no “mapeamento” dessa informação. Provavelmente, uma aprendizagem significativa proponha uma reordenação de padrões ou aquisição de forma mais efetiva, ou a (re)definição de mapas - ou caminhos - neuronais mais precisos, estabelecendo padrões mais fortes e duradouros. Para Greiner (2006, p. 118), “os novos mapas neuronais permitem uma adaptação a situações inéditas e a elaboração de novas formas perceptuais, como uma capacidade de dominar um novo meio ambiente e a isso se chama ‘darwinismo neuronal’”. Em suma, uma informação que é percebida é, necessariamente, aquela que rompeu com padrões.

É importante salientar que, para Ausubel, não há distinção entre aprendizagem mecânica ou significativa como dicotomia, mas como *continuum* (MOREIRA, 1985, p. 63): são formas ou níveis diferentes de aprendizagem. Para o corpomídia, essa diferença entre aprendizagens parece não fazer sentido, pois é outra forma de entender o corpo. Isto porque toda informação nova vai reorganizar ou substituir padrões, sejam ou não afins com essa informação “que chega”. O que se sugere é que uma informação com muita familiaridade com um padrão prévio, talvez seja mais facilmente negociada. Outra diferença que se aponta para o entendimento de aprendizagem/ aquisição de informações entre a teoria de aprendizagem de Ausubel e a teoria corpomídia é que, para Ausubel,

Algumas experiências afetivas sempre acompanham as experiências cognitivas. Portanto, a aprendizagem afetiva é concomitante com a cognitiva. A aprendizagem psicomotora envolve respostas musculares adquiridas através do treino e da prática, mas alguma aprendizagem cognitiva é geralmente importante na aquisição de habilidades psicomotoras. (MOREIRA, 1985, p. 61).

O conceito de Ausubel separa aprendizagem afetiva de cognitiva e psicomotora, mas o corpomídia compreende informação como um todo conectado: as experiências cognitivas envolvem tanto habilidades psicomotoras como afetivas, sem diferenciação, pois todas se cruzam e se interconectam, tendo conseqüências na construção do corpomídia. Por exemplo, uma informação que encontre em um corpomídia valores/crenças contrários ou favoráveis ao seu conteúdo, vai gerar uma reação específica: refuta ou aceitação. Nesse sentido, não há como desconsiderar a

emoção e o sentimento das aprendizagens psicomotoras ou cognitivas, ou mesmo assumir que aprendizagem cognitiva seja algo apartado de aprendizagem psicomotora ou afetiva, na perspectiva do corpomídia. Em suma, a experiência humana não separa as instâncias. Katz e Greiner (in GREINER, 2006, p. 131-132) explicam como a experiência é entendida na teoria corpomídia e a relação das experiências com o ato de dançar:

As experiências são frutos de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional, etc), de nossas interações com nosso ambiente através das ações de se mover, manipular objetos, comer, e de nossas interações com outras pessoas dentro da nossa cultura (em termos sociais, políticos, econômicos e religiosos) e fora dela. Nesta perspectiva, o ato de dançar, em termos gerais, é o de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos de outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação.

O ato de dançar sempre pressupõe uma experiência, o novo. Isto remete ao entendimento de que o ensino de danças tidas como “codificadas” vai de encontro ao “novo”, desde que, aparentemente, elas lidam com “passos” que são apre(e)ndidos a partir da mera cópia do movimento do professor. Discorda-se desse entendimento, desde que se considera que o processo de imitação não consiste em cópia. Moura e Ribas (2002), em “Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas”, fazem uma revisão e uma discussão a respeito de diferentes abordagens em teorias de psicologia da educação que tratam do processo de imitação.

A imitação, qual Vygotsky atribui um papel nos processos interpessoais através dos quais os internalizados mediadores pelos sujeitos, deve ser compreendida nesse cenário conceitual, que inclui as funções de mediação, de origem sociocultural das funções mentais superiores e de um enfoque genético. (MOURA e RIBAS, 2002, p. 208).

Imitar não é entendido como mera cópia, desde que a imitação é parte de um processo de desempenhar o papel social do outro, como uma descoberta. Assim, a interação social em Vygotsky resolve muitas questões a respeito do processo de aprendizagem, onde a vivência e a experiência tomam importância. Essa noção de imitar, onde o imitar não é mera cópia, faz sentido também na perspectiva do corpomídia. Desde quando toda experiência é um *refazer*, não há, no viés do corpomídia, uma ação que seja copiada que não conceba a novidade e, nesse sentido, sempre um aprendizado, desde que a repetição sempre está investida de novas informações que se cruzam. Assim, repetir ou imitar uma ação não é um processo passivo que pressupõe um corpo recipiente. Logo, nenhum processo de aprendizagem pode ser compreendido como “bancário”, no sentido proposto por Freire (1970), pois há sempre agenciamento da informação. Entretanto, quanto às formas de ensino, elas, sim, podem ser “bancárias”. Sobre a educação bancária, Isabel Marques (2011, p. 32) faz uma crítica ao tradicional ensino da dança codificadas na escola que não pressupõe uma relação dialógica dos conteúdos com os “corpos sociais” dos alunos:

A tradição do ensino de dança tem se aprimorado ao longo dos séculos na construção de conchas para seres humanos: primeiramente, as conchas das danças codificadas – que vão do balé clássico ao hip hop, das danças da mídia ao flamenco, passando pelas manifestações de danças brasileiras, pelo jazz e pela dança contemporânea. Dependendo de como forem ensinadas, técnicas, passos e coreografias acabam por se tornar conchas prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar dentro delas. Na grande maioria das aulas de dança, as técnicas codificadas, os passos pré-determinados e as coreografias prontas nos impedem de dialogar com os corpos presentes de nossos alunos, com seus corpos sociais.

A partir do pensamento do norte-americano Don Johnson, Marques (2011) vai concordar que os corpos são “projetos de comunidade”, onde as comunidades a que se pertence ensinam formas de convivência, através dos valores, crenças e atitudes de diferentes grupos/comunidades (família, amigos, escolas, igrejas, entre outros). Esses valores, crenças e atitudes vão forjar, influenciar ou contaminar os corpos, de maneira consciente ou não, moldando formas de existir e de se relacionar com o mundo. Esta compreensão encontra familiaridade com a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE) do filósofo francês Louis Althusser (1996), onde a ideologia opera nos sujeitos de forma consciente ou não, através de aparelhos ideológicos como a família, a escola, a igreja, entre outros, moldando ou direcionando materialidades (atitudes) que vão, igualmente ao pensamento de Johnson (apud MARQUES, 2011), regular a forma de se estar e se relacionar com o mundo e com os outros. De forma similar ao que propõe Althusser (1996), Marques (2011) explica que, para Johnson,

As múltiplas comunidades entrelaçadas que corporeificamos não somente projetam modelos (vislumbram construções futuras), mas, sobretudo, imprimem em nossos corpos formas de comportamento, atitudes, pensamentos, sensações e afetos – imprimem modos de ser e de estar em sociedade.

Assim, no aspecto social, Marques (2011) defende que os “projetos comunitários” “[...] imprimem e constróem, também, formas de dançar, formas dos corpos existirem nos tempos e espaços das dinâmicas sociais ao dançarmos”. Nesse viés, ela propõe repensar aulas e espaços de dança, a fim de que esses “projetos comunitários” deixem de ser “conchas”, aprisionando os corpos, mas que a dança seja uma forma de agir para educar cidadãos, distante de reforçar o estigma da “concha”, para que a dança represente um convite à crítica e transformação de pessoas e corpos. Para Marques (2011), a dança possibilita essa fuga da “concha”, caso consiga identificar os “projetos de comunidade” - que se podem entender como as “ideologias” dos aparelhos, no sentido proposto por Althusser (1996) - como informações que se negociam/cruzam com os corpos dos alunos e professores: “[...] reconhecendo influências, problematizando situações, criticando escolhas, transformando projetos” (MARQUES, 2011).

Baseada no pensamento de Paulo Freire, ela propõe a construção de um corpo cidadão, capaz de “[...] criticidade corporal, aliada à ludicidade e à formação de redes de relações em sala de aula” (MARQUES, 2011). Ela explica melhor esses três elementos para a construção de um corpo cidadão através da dança:

Ao propormos a educação de corpos lúdicos em nossas salas de aula de dança, propomos também a possibilidade de que esses corpos sejam capazes de criar e de recriar suas danças e, assim, a sociedade. Ao sugerirmos a educação de corpos relacionais, acreditamos na possibilidade de olhar, de perceber e de articular danças entre pessoas. Ao sermos capazes de criticar em nossos corpos, ou seja, dançando, seremos também capazes de construir e desconstruir o mundo em que vivemos. (MARQUES, 2011, p. 35).

A partir do que foi exposto, segue-se uma reflexão a partir do entendimento de corpo proposto pela teoria corpomídia, do processo de aprendizagem e aquisição de novas informações e as proposições de uma educação na/pela dança que propõem a formação do cidadão, com o reconhecimento das estruturas ideológicas de grupos ou aparelhos (ALTHUSSER, 1996) ou, nas palavras de Johnson (apud MARQUES, 2011), o entendimento dos “projetos de comunidade” que se conectam com o corpo, entendido aqui como mídia de si mesmo.

No pensamento de Marques (2011), onde as danças “codificadas” (que envolvem técnicas, passos e coreografias), dependendo da forma que são ensinadas, “acabam por se tornar conchas prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar nelas”, pois as mesmas “[...] nos impedem de dialogar com os corpos presentes de nossos alunos, com seus corpos sociais” (MARQUES, 2011, p. 32). Antes de discordar totalmente com a autora, atenta-se para a colocação pertinente de que o “[...] dependendo da forma que são ensinadas[...].” torna a sentença flexível para o ensino dessas danças, quando este, a partir do que ela propõe, vai considerar o contexto vivido, percebido e imaginado pelo/do aluno(a) em relação com *textos*, *contextos* e *sub-textos* da dança, de forma que as aulas estejam devidamente ancoradas no que a autora chama de “rede de textos” especialmente criada para cada situação educativa (MARQUES, 1997, p. 25).

Nesse entendimento, a formação de um profissional que leciona dança na escola é fundamental e, nesse aspecto, um licenciado em dança parece ser o mais indicado para ocupar a função de educador na/pela dança no contexto escolar, desde que ele estará habilitado para tecer essas relações entre aprendizagem e ensino. Outro aspecto que precisa ser levado em consideração a partir dos posicionamentos de Marques (1997; 2011) é que o entendimentos dos “projetos de comunidade” ou, como se entende como forma análoga, as ideologias (ALTHUSSER, 1996) que permeiam as danças e os corpos, não são só possíveis a partir do ensino de processos criativos que não envolvam as danças “codificadas”.

Um ensino de, por exemplo, balé clássico, que permita a reflexão sobre a história e evolução da técnica-estética do balé, pressupõe, como atitude crítica, a própria desconstrução e atualidade dessa dança: o acesso à informação de que o balé esteve circunscrito à discursos de preconceito de cor (negros não faziam parte dos balés chamados “de repertório”) e à discursos que persistem de um “corpo ideal” (magreza, verticalidade, leveza - que denotariam poder e uma estética ligada à aristocracia), pode gerar resistência à esses discursos, ajudando a desmantelá-los.

A defesa de que o ensino de uma técnica-estética (in)forma discursos, procede. Mas a sua consequente negação em nada contribui na formação do aluno/cidadão, desde que o discurso de refuta irá soçobrar sempre, caso não oblitere as devidas mudanças ou transformação na informação. Assim, é mais válido que uma dança como o balé clássico seja ensinado em uma perspectiva de informar sobre os discursos ideológicos que ele carrega, e que o corpomídia do aluno negocie essa informação com seus contextos, a fim de transformar esses discursos/informações, com criticidade - como propõe a própria Marques (2011).

É válido, também, desmontar qualquer relevância sobre o ensino/aprendizagem de um método/sistema em detrimento de uma técnica - e vice-versa - desde que, em ambos os casos, a separação de técnica em método (ou sistema que lida com princípios gerais) desemboca na mesmo resultado: no “passo” de dança. Katz (2009, p. 29) que explica que o entendimento geral a respeito do ensino de uma técnica de dança corresponde à capacidade de corpos

distintos reproduzirem “[...] cada passo da maneira mais aproximada possível à sua forma já codificada”. Por outro lado, o entendimento de método (ou mesmo de sistema) corresponde à não existência de um passo prévio ou já codificado. Concorda-se com Katz (2009), que apresenta seu argumento ancorada na teoria Corpomídia (Katz e Greiner, 2006), que ambos os entendimentos sobre aprendizagem da dança, que insistem na diferenciação entre técnica e método, estão equivocados.

Aponta-se que esse discurso de defesa de ensino de método (ou sistema) em detrimento de técnicas codificadas, na atualidade, desempenha um papel fundamental na reafirmação do preconceito que se verifica tanto no meio artístico (com o advento da dança contemporânea e o acordo de que ela se baseia na investigação de movimentos que desmantela padrões prévios) quanto nas discussões em dança-educação contrários ao ensino de técnicas “codificadas” na escola, como se verifica em Marques (1997; 2011). Katz (2009, p. 29) argumenta, a respeito do que se pode entender sobre “danças codificadas”, que

Os passos de dança representam soluções eficientíssimas em termos evolutivos. Não somente formalizam ideias sobre o mundo, de forma sintética e econômica, como atuam como unidades mínimas, com as quais se montam discursos. Um mesmo passo pode ser usado em combinações as mais variadas e, em cada uma delas, articulando discursos distintos. Sem precisar mudar de forma, montam obras distintas.

A opção do ensino de danças com passos previamente codificados pode representar, a partir do que já foi dito, tanto uma opção de resistência aos discursos incutidos nas técnicas-estéticas de dança, quanto pode ser considerada uma forma bastante eficiente de um corpo aprontar-se como mídia, re combinando de formas diferentes passos já previamente codificados. Esta recombinação vai desembocar em novos arranjos, em novos padrões, circuitando novos mapas neuronais, abrindo a possibilidade de aprendizagem, desde que a exploração de diferentes (re)combinações de passos pode conduzir, no corpomídia, à novos agenciamentos da informação, desmantelando, reorganizando ou substituindo padrões prévios em detrimento de outros. Diferente disso, Marques (1997, p. 24) aponta que

Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das ideias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. De fora para dentro, regras posturais baseadas na anatomia padrão, sequências de exercícios preparadas para todas as turmas do mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, as festinhas de fim-de-ano) podem estar nos desconectando de nossa próprias experiências e impondo tanto ideais de corpo (em forma e postura) quanto de comportamento em sociedade.

Mais uma vez, concorda-se apenas em parte com o pensamento da autora. A partir do entendimento de corpo que o corpomídia lida, mesmo que um professor trabalhe com um repertório de movimento pronto ou, como diz Marques (1997, p. 24) “imposto” ou previamente codificado, o aprendizado nunca é desconectado de uma experiência. Ainda, um ideal de corpo, em forma e postura, quando assimilado, pode ser desconstruído, com a própria experiência e o trânsito das informações no contexto - ou seja, relações que podem ser traçadas com o mundo a partir da criticidade. Um criança negra, por exemplo, ao realizar o código do balé com seu corpomídia, investe-se de um discurso de apoderamento. E esse discurso será muito mais eficaz se no seu contexto vivido e experienciado, ela for parte de uma comunidade de pessoas de classe social baixa. E, mais ainda: se ela tiver o acesso à informação contextual da dança, a respeito de porque o balé (pre)ocupa-se com o eixo vertical, ou com as cores brancas, ou com a leveza. Nesse sentido, seu corpomídia será, em si mesmo, um discurso de resistência.

O discurso de que um método ou sistema como o de Rudolf Laban resolve questões sobre uma opção de um ensino de dança que se distancie de passos codificados é desmantelado no entendimento de corpo como corpomídia. De acordo com Katz (2009, p. 31), “Rudolf Laban (1879 - 1958) dedicou-se a conhecer as características do movimento e, com seus estudos, organizou um topografia classificatória”. Apesar de ser um sistema útil para nomear, orientar, investigar possibilidades em padrões de movimento e, ainda, instigar a criação em dança, o sistema Laban não é um caminho único. O mesmo pode ser feito a partir de danças codificadas e os processos de investigação em dança podem lidar com inúmeras estratégias lúdicas que não precisam estar centradas no pensamento de Laban. Com o uso de danças codificadas ou métodos/sistemas, o resultado final é sempre o mesmo: o “passo” de dança.

A repetição de uma solução para uma proposta de investigação, deságua em estabilização ou fixação de padrões. Assim, o corpo apronta, com o tempo, uma solução que ele estabiliza e, dessa forma, uma solução para um problema que é instilado em um jogo de improviso, por exemplo, acaba por lidar ou criar “passos” de dança, mesmo que não codificados ou sistematizados, mas que são paulatinamente estabilizados pelo corpomídia. Katz (2009, p. 29 - 30) explica que

O movimento que não começa copiando um passo existente também tende a ganhar estabilidade, ao longo do tempo,

nesse processo de seleção via repetição. Um certo modo específico de se mexer acaba por particularizar-se por meio das ações praticadas pelo corpo.

Esse modo específico de se mexer que se estabiliza é entendido, por alguns, como “estilo pessoal” (termo muito usado para designar as danças de coreógrafos das chamadas “danças de rua”), quando, de fato, são estabilizações de modos específicos de se mexer - que em nada difere dos “passos” das danças ditas “codificadas”. Entende-se que jogos para exploração ou investigação de possibilidades expressivas do movimento - seja ele dançado ou não - podem ser considerados, de maneira que sempre haja um objetivo no jogo e a preocupação na resolução de problemas, como propõe, por exemplo, Viola Spolin (2010). O mesmo acontece quando do improviso a partir do sistema Laban: uma proposição de pesquisa de movimento necessita um direcionamento (regra) e a resolução de uma proposição (problema) se dá na obediência à regra. Do contrário, um improviso sem um direcionamento e sem um objetivo não pode ser considerado uma proposta de investigação a partir do improviso. Nesse sentido, discorda-se de que o improviso seja uma atividade ou “dança livre”, isenta de qualquer premissa que a oriente, do contrário, sua função educativa seria duvidosa.

Para Marques (1997, p. 24) conhecer os aspectos *coreológicos* (termo usado por Laban para designar o movimento e suas estruturas), o que inclui “o conhecimento e prática com as diversas partes do corpo, com as dinâmicas de movimento, com o uso do espaço pessoal de cada um, das ações e dos relacionamentos que se estabelecem entre estes elementos”, importa como conteúdo específico da dança, aspecto e estrutura do aprendizado em dança. Marques (1997, p. 25) advoga que o ensino da dança na escola pressupõe os seguintes conteúdos específicos da dança:

[...] aspectos e estruturas do aprendizado do movimento (coreologia, consciência corporal e condicionamento físico); disciplinas que contextualizem a dança (história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, assim como saberes de anatomia, fisiologia e cinesiologia) e possibilidades de vivenciar a dança em si (repertórios, improvisação e composição coreográfica).

Dessa forma, a proposta de Marques (1997) contempla o ensino de danças codificadas, entendidas como “repertórios”. Para a autora, o ensino de um “repertório” ou, em sua proposta, um “texto” de dança, seria cabível, sob condições específicas:

[...] é o contexto escolhido que norteia, juntamente com as informações e experiências que temos junto ao grupos de alunos(as) (conhecimento da faixa etária, das habilidades físicas, das características emocionais, dos conteúdos em dança anteriormente trabalhados), a seleção da “dança” a ser ensinada. (MARQUES, 1997, p. 26).

Um aspecto que interessa ser apontado nos dois exemplos práticos que Marques (1997; 2011) aponta em seu artigo “Dançando na escola” (1997) sobre a aplicação de sua proposta, reside nas escolhas do que ela chama de “textos de dança”. Como se observa no artigo, a escolha de um texto a ser trabalhado com os alunos passa pelo julgamento do que seria “mais adequado” ou “interessante” para ser trabalhado. Esta escolha, pelos exemplos que Marques (1997, p. 26) aponta, sempre são feitos pelo professor. Em que medida, na escolha do professor, esses textos não seriam, de certa forma, “impostos”, desde que, obviamente, um professor só pode ensinar uma “dança” caso a conheça, e é impossível que um profissional conheça muitos “repertórios”: arrisca-se dizer que, na maioria dos casos, um bom professor de dança conheça, com propriedade, apenas poucos.

Aponta-se outro aspecto nos exemplos da proposta de Marques (1997, p. 26). Ela cita que uma ex-aluna de licenciatura da UNICAMP, Lúcia Helena Guimarães, ministrava aulas de dança para crianças de sete a quatorze anos de idade em uma favela da região de Campinas, São Paulo. Lúcia, nas aulas de improvisação (texto da dança) e apreciação (contexto da dança), lidava principalmente com diferenças entre peso e espaço (seu sub-texto cronológica: dinâmicas de movimento). Nota-se que o fato de lidar com diferenças entre peso e espaço e a escolha de aulas de improvisação não foi, certamente, um acordo tácito entre alunos e professor, mas uma “escolha” da professora. Logo, reflete-se: qual a diferença, no aspecto de impor um conteúdo, entre a “escolha” de trabalhar com improvisação ou balé clássico, ou danças de rua ou sapateado? Caminha-se no sentido de apontar um outro problema, nesse sentido, discutindo mais diretamente sobre a escolha de um conteúdo coreológico. Marques (1997, p. 26), comenta:

Em seus relatórios de estágio Lúcia me contou que esta maneira de trabalhar com a dança possibilitou aos alunos(as) identificar e problematizar o que era um movimento “violento” em nossa sociedade, reconhecendo e discutindo, por exemplo, a necessidade de fazer um movimento “repentino, firme e direto” em contraposição a movimentos “lentos, leves e indiretos” (que os alunos(as) associaram a movimentos de “classe alta”).

Não seria esse um exemplo reducionista de ver a sociedade? Além disso, o exemplo de utilização dos conteúdos de *coreologia* não estaria levando os alunos a fazerem distinções reducionistas acerca de comportamentos sociais? Não existe violência naquele contexto - ou em outros - que possa ser representada por movimentos “lentos, leves e indiretos”? Ou ainda, não existem pessoas de “classe alta” que se movimentam de forma “repentina, firme e direta”? Ou, por fim, não existem pessoas de “classe baixa”, naquele contexto, que se movimentam de forma “lenta, leve e indireta”? Onde estão as possibilidades de formação do cidadão, com juízo de criticidade? O sistema Laban, apesar de seu formato estruturalista, possibilita aplicações variadas. Mas o mau uso dessa ferramenta no ensino pode desembocar em valores e crenças que, ao invés de serem questionados e trabalhados para a formação do cidadão social crítico e consciente, pode operar de forma limitadora, dependendo de qual o entendimento de mundo que o professor tenha. Dessa forma, concorda-se com a reflexão proposta por Katz (2009, p. 31):  
Compreende-se que tudo ganha forma no corpo. E que, sendo assim, a escolha entre método e técnica pode ser substituída pela compreensão de que o que está em jogo não é, de fato, a questão do passo, mas sim, se começar pelo passo (técnica) ou encontrá-lo mais adiante (método) faz alguma diferença.

E, no aspecto que é relevante para uma crítica da proposta de Marques (1997), ensinar técnica ou método, afinal, não diferencia em resultado no aspecto de formação cidadã, desde que um professor de dança não saiba proporcionar ao aluno a chance de refletir sobre os conteúdos trabalhados em aula. Fazer emergir discussões acerca de textos e contextos exige que o professor tenha a responsabilidade de uma visão dialética, que pressuponha que a realidade não é dicotômica nem regida por fórmulas prontas, mas um ambiente em constante transformação, onde o corpo é também assim entendido, pois se relaciona em fluxo de informações. Em suma, o problema em realizar uma educação crítica e que forme cidadãos através/com dança não reside na escolha de uma “dança codificada” ou um método/sistema, nem em uma proposta diferenciada: mas no entendimento de mundo - e de educação - que esse professor tenha.

Recupera-se aqui o sentido de se trazer a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (MOREIRA, 1985). Não se desconsidera a proposta de Marques (1997; 2011), mas, partindo de seus “exemplos práticos” (MARQUES, 1997, p. 26), questiona-se: e se os alunos fossem consultados sobre que “dança” gostariam de aprender? E se, como propositor, partindo da teoria de aprendizagem significativa, o professor indicasse que esse aluno já sabe dançar - desde que todo mundo dança, de alguma forma, do seu “jeito”? Avança-se na proposição: e se o professor levasse o aluno a refletir que nesse “jeito” específico, o aluno estabiliza padrões que, uma vez estabilizados, podem se codificar? Afinal, não é assim que surgem as danças chamadas “de mídia” ou “da moda”? Há sentido o preconceito com as danças “de mídia” desde que elas se conectam com os contextos dos alunos? E se todo contexto de alunos carrega valores e crenças, quando são postos em discussão, não caracterizam uma formação cidadã na/pela dança? Entre tantas perguntas, uma premissa: o mundo do aluno pressuposto na possível resposta.

## Referências:

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 2a. Ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- KATZ, Helena. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. In: SALDANHA, Suzana. **Angel Vianna**: sistema, método ou técnica?. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009. p. 26-32.
- KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 2a. Ed. São Paulo: Annablume, 2006. p. 125-133.
- MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. In: **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, 2011. p. 31-36.
- \_\_\_\_\_. Dançando na escola. In: **Motriz**, v. 3, n. 1, 1997. p. 20-28.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Ensino e aprendizagem**: enfoques teóricos. 2a. Ed. São Paulo: Editora Moraes, 1985.
- MOURA, Maria Lucia Seidl; RIBAS; Adriana F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicativas e implicativas. In: **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, 2002. p. 207-215. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a02v07n2.pdf>>. Acesso em: 02 jul.2015.
- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

- Doutorando em Comunicação e Semiótica/ PUC-SP. Mestre em Dança/ PPGDança - UFBA. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança/ UFBA. Licenciado em Dança/ Faculdade Angel Vianna (RJ). Professor Assistente/ DAC - CCTA - UFPB. [arthur\\_marques@yahoo.com.br](mailto:arthur_marques@yahoo.com.br).

Recebido em: 05/07/2015

Aprovado em: 05/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: