





Danieli Alves Pereira Marques

**O “SE-MOVIMENTAR” NA DANÇA: UMA ABERTURA PARA  
NOVAS SIGNIFICAÇÕES – DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Florianópolis  
2012

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária  
da  
Universidade Federal de Santa Catarina

M357s Marques, Danieli Alves Pereira

O "se-movimentar" na dança [dissertação] : uma abertura para novas significações - diálogos na educação / Danieli Alves Pereira Marques ; orientador, Elenor Kunz. - Florianópolis, SC, 2012.

156 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui referências

1. Educação física. 2. Dança. 3. Movimento - Educação. 4. Corpo. I. Kunz, Elenor. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

Danieli Alves Pereira Marques

**O “SE-MOVIMENTAR” NA DANÇA: UMA ABERTURA PARA  
NOVAS SIGNIFICAÇÕES – DIÁLOGOS NA EDUCAÇÃO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do Título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica, linha de pesquisa: Teorias sobre o Corpo e o Movimento Humano na Sociedade, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 09 de fevereiro de 2012.

---

Prof. Dr. Fernando Diefenthaler  
Coordenador do Mestrado

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Elenor Kunz (Orientador)  
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS / UFSC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Carmo Saraiva  
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS / UFSC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Lísia Costa Gonçalves de Araújo  
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)



*A todas as crianças e adolescentes que passaram pelo Projeto de Dança Uniguaçu, sem as/os quais eu não teria a base, a “experiência vivida” junto ao ensino da dança, para refletir as questões levantadas nessa investigação. A todas essas presenças humanas que me fizeram pensar, ver e vivenciar a dança como “expressão criadora”, a minha gratidão.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu orientador, Prof. Elenor Kunz, por ter acreditado no desenvolvimento desse trabalho e por estar sempre disponível para compartilhar seus conhecimentos; destaco sua sensibilidade na forma de orientar, permitindo que a pesquisa fosse um ato de reinventar, de recriar e de redescobrir, nunca deixando de haver possibilidades para tecermos novas significações. Quero lembrar que o Prof. Kunz não foi apenas meu orientador nesses dois anos de estudos, mas que seus escritos sempre me instigaram, inspirando minhas reflexões acadêmicas e experiências vividas no processo pedagógico com a dança.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, a todos os professores do mestrado, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa de estudos.

À Uniguaçu, por acreditar na importância da dança na formação humana, viabilizando o desenvolvimento do “Projeto de Dança Uniguaçu”, e pelo apoio durante o desenvolvimento deste trabalho.

Às Professoras da banca, Maria do Carmo Saraiva e Lísia Araújo, pela disposição que tiveram para a leitura desta investigação, e pelas importantes contribuições prestadas para o seu desenvolvimento.

À Professora Maria do Carmo pelos escritos sobre a dança-improvisação, reflexões que ultrapassam o simples ato de dançar, que muito me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras, Scheila Maçaneiro e Fernanda Scalzavara, que desde a graduação me motivaram a continuar os estudos da dança e da educação.

À professora Luciana Fiamoncini, pelo compartilhamento de experiências dançantes nas aulas de tecido, e durante todo estágio de docência na sua disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança.

A todos os colegas do mestrado, especialmente, à Marília, ao Aguinaldo e à Verônica Werle, pelas trocas de experiências, pela amizade, pelo carinho.

Agradeço aos meus queridos irmãos, Junior, Sol e Toni, presenças importantes na minha vida; obrigada pelo incentivo e apoio durante toda a jornada de estudos e de dança.

À minha mãe, Iracema, exemplo de mulher, de força e coragem, que dedicou uma vida inteira a nos cuidar. Obrigada a Deus e à mãe pela existência, por tudo!

Ao amor Anésio Marques, por todo seu carinho, pela sua especial atenção, paciência e compreensão. Obrigada por me apoiar em todos os meus sonhos e fazer parte deles.

*E o corpo, que é o que é, eis que não pode mais se conter na extensão! – onde ficar? – onde mudar? – Essa unidade aspira ao papel do Todo. Quer representar a universalidade da alma! Quer remediar sua identidade pelo número de seus atos! Sendo coisa, explode em acontecimentos! – exalta-se! – e como o pensamento excitado toca em toda substância, vibra entre os tempos e os instantes, atravessa todas as diferenças; e como em nosso espírito se formam simetricamente as hipóteses, e como os possíveis se ordenam e se enumeram – esse corpo exercita-se em todas as suas partes, e se combina consigo mesmo, e dá forma depois de forma, e sai sem cessar de si! Ei-lo enfim nesse estado comparável ao da chama, em meio às trocas mais ativas... Não se pode mais falar de “movimento”... Não se distingue mais entre os atos e os seus membros...*

*Paul Valéry, 1996.*



## RESUMO

MARQUES, Danieli Alves Pereira. **O “se-movimentar” na dança: uma abertura para novas significações – diálogos na educação.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física – PPGEF da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC – Santa Catarina, 2012.

Esta pesquisa tem o propósito de investigar as possibilidades da dança na Educação como expressão criadora, aberta a novas significações. Para tanto, buscamos bases teóricas que permitam ler a dança e o sujeito que participa desse acontecimento, a partir de uma perspectiva fenomenológica, compreendendo como a dança, enquanto expressão humana, se aproxima dessa concepção. Caracterizando-se como pesquisa teórica, o estudo tem como principal fundamentação, uma aproximação entre os pressupostos fenomenológicos do corpo-próprio de Merleau-Ponty e a teoria do “se-movimentar” humano de Kunz. A partir dessa perspectiva, destacamos um entrelaçamento entre corpo, movimento e mundo, seus desdobramentos para a experiência de dançar, assim como as possibilidades da dança na educação como um processo aberto para a criação, recriação e ressignificação do “se-movimentar”. Essas teorias nos permitem repensar conceitos de corpo, movimento, dança e educação, na busca de possibilidades de uma experiência que reconheça um “ser” como centro do processo artístico, um “ser” que é sua própria temporalidade, que entrelaça significações já disponíveis, projetando-se em novas significações vivas. Assim, o ato de dançar, enquanto “expressão criadora”, permite que os sujeitos confirmem sempre novos sentidos e significações à sua existência no mundo.

**Palavras-chave:** dança, educação, “se-movimentar”, corpo-próprio.



## ABSTRACT

This research has the purpose of investigating the possibilities of the dance activity in education as a creative expression, and open to new meanings. Thus, we looked for theoretical basis that allowed us to read the dance and the individual who attends such events from a phenomenological perspective, comprehending how dance, as a human expression, gets close to such conception. Marked as a theoretical research, this study has as its main basis an approach between the phenomenological assumptions of Merleau-Ponty's self-body and the Human "Self Move" Theory by Kunz. From that perspective, an interlacement among body, movement and the world was pointed out, as well as their unfolding for the dancing experience, and the possibilities of having dance in the education as an open process to creation, recreation and resignification of the "Human Self Move". Those theories allowed us to rethink body, movement, dance and education concepts on the search of possibilities of an experience that recognizes a 'being' as the center of the artistic process, a 'being' who is one's own temporality, that interlaces meanings already available, projecting oneself in new live meanings. Thus, the dancing act, while 'creative expression', allows the individuals always to confer new meanings and significations to their own existence.

**Keywords:** dance, education, Human "Self Move", self-body.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Projeto de Dança Uniguaçu: Atividade em aula (foto da autora).....	21
Figura 02 - Projeto de Dança Uniguaçu: Atividade em aula (foto da autora).....	33
Figura 03 - Projeto de Dança Uniguaçu: Atividade em aula (foto da autora).....	65
Figura 04 - Projeto de Dança Uniguaçu: Apresentação de dança na escola (foto da autora).....	97



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>1 UMA CONVERS[AÇÃO] ENTRE CORPO/MOVIMENTO/MUNDO – O CORPO-PRÓPRIO E O “SE-MOVIMENTAR”</b> .....	35
1.1 DISCURSOS SOBRE UM – “CO/R/PO” .....	35
1.2 A EXPERIÊNCIA DO CORPO-PRÓPRIO NO MUNDO .....	43
1.3 “SE-MOVIMENTAR”: UM ENCONTRO COM A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA .....	49
1.4 DIÁLOGO ENTRE O CORPO-PRÓPRIO E O “SE- MOVIMENTAR”: APONTAMENTOS PARA A DANÇA .....	55
<b>2 A DANÇA ENQUANTO EXPRESSÃO HUMANA: UMA APROXIMAÇÃO COM A FENOMENOLOGIA</b> .....	67
2.1 TECENDO SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES NA DANÇA: A INTENCIONALIDADE, A EXPERIÊNCIA DE DANÇAR E A “FORÇA DO ESPANTO” .....	67
2.2 A DANÇA COMO ABERTURA PARA O OUTRO NO ESPAÇO E NO TEMPO .....	79
2.3 O CAMPO DE SIGNIFICAÇÕES NO UNIVERSO DA DANÇA: O ETERNO [RE]COMEÇO NA EXPRESSIVIDADE DOS GESTOS ...	87
<b>3 CRIAR, [RE]CRIAR E [RE]SIGNIFICAR O “SE- -MOVIMENTAR”: A PROSA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO</b> .....	99
3.1 REFLEXÕES HISTÓRICAS: AMPLIANDO HORIZONTES SOBRE OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS .....	100
3.2 O “SER” COMO CENTRO DO ACONTECIMENTO ARTÍSTICO .....	106
3.3 A DANÇA COMO EXPRESSIVIDADE-CRIADORA .....	112
3.4 AS QUESTÕES DAS TÉCNICAS: EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA NA DANÇA .....	119
3.5 DAS TÉCNICAS ESPECÍFICAS E DO MUNDO VIVIDO: IMPLICAÇÕES SOBRE O IMITAR E O CRIAR NA DANÇA .....	126
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149



*“Dançar pra mim é uma coisa que eu aprendo, uma coisa legal [...] eu gosto quando a gente vai dançar [...] eu sinto uma alegria”.*

*Aluna (o) do Projeto, 9 anos*



Figura 01



## INTRODUÇÃO

“... com minha primeira percepção foi inaugurado um ser insaciável que se apropria de tudo aquilo que pode encontrar, a quem nada pode ser pura e simplesmente dado porque ele recebeu o mundo em partilha e desde então traz em si mesmo o projeto de todo ser possível...” (MERLEAU-PONTY, 1999).

Situando a dança no campo da existência, nesta investigação abordamos os gestos artísticos enquanto “expressão criadora”, linguagem viva que, ao se fazer significação encarnada, confere ao ser humano uma situação muito particular de “ser-no-mundo”. Nisso, afirmamos junto com Merleau-Ponty (1999), que a operação da expressividade efetua a significação, significação essa que habita os gestos, pois, enquanto ação dançante, a dança tece significações e sentidos, uma dimensão do agir humano em forma de expressividade artística criadora.

É nesse viés da dimensão fenomenológica que buscamos uma compreensão da dança voltada ao contexto da educação; trata-se de uma experiência artística que forma e ao mesmo tempo nos transforma, que nos faz intuir, sentir, captar, de modo profundo tudo aquilo que de outra maneira teríamos dificuldade para descobrir (PERISSÉ, 2009).

Ao trazermos a dança e a educação para o centro da discussão, cabe lembrar que, na atualidade, é inegável que a dança, como manifestação da arte e da cultura, se constitui elemento essencial na formação educacional dos sujeitos. Sobre esse fato, não há dúvidas entre os pesquisadores da área, pois, como podemos observar, nos últimos anos houve um crescente avanço nas pesquisas e publicações destinadas à área pedagógica. No entanto, é pertinente pontuar alguns acontecimentos que ainda permeiam a prática de ensino dessa arte. Nesse sentido, primeiramente lembramos existir, na realidade educacional, pouca experiência com essa prática corporal, principalmente em aulas de Educação Física, quando comparada ao desenvolvimento esportivo.

Outro fato já consumado é que a vivência com a dança na escola<sup>1</sup>, quando presente, muitas vezes se resume a apenas cópia e reprodução de

---

<sup>1</sup> A dança é prevista na escola como um dos conteúdos da Arte e da Educação Física, que pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/ Lei n. 9.394/96 de 20/12/96) são disciplinas curriculares obrigatórias nos diversos níveis da educação básica. A dança também permanece estruturada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino da Educação Física e da Arte

movimentos estereotipados, resultando em reprodução de coreografias específicas para apresentação em datas festivas e/ou eventos comemorativos da comunidade escolar. Nesse processo, ainda enfrentamos a influência das mídias que, nos últimos tempos, induzem cada vez mais, a reprodução e apropriação de determinados movimentos. No âmbito da aprendizagem do movimento humano, ainda cabe destacar que, assim como muitas vezes ocorre nas práticas esportivas – e podemos acrescentar também na dança – os sujeitos praticantes nem sabem por que se movimentam de tal forma. A exigência para coordenar ou automatizar os movimentos são tão grandes que o sujeito perde de vista o significado do seu “se-movimentar”, restando para ele apenas se adequar da melhor forma possível nas atividades (KUNZ, 2001).

Pensando a dança para além de uma forma padrão de execução, percebemos que ela oferece muitos subsídios para que o ser humano se aproxime de um contato nascente e significativo com o mundo, pois “a dança pode se constituir, tal como outras práticas corporais, uma experiência estética que promove a ampliação da sensibilidade – como a capacidade de percepção do mundo, tornando capaz de vivenciá-lo, refleti-lo e recriá-lo” (SARAIVA et al., 2005b, p. 61).

Nesta perspectiva, partimos do entendimento de que a dança se concretiza nas ações, nas experiências humanas, é fruto da criação, é pensada, imaginada, elaborada e significada por um ser, uma consciência-corpórea encarnada, capaz de transformar em obra artística seu corpo-próprio. Reunindo-se em gestos, a arte de “se-movimentar” entrelaça linguagem, expressividade, experiência, percepção, manifestação, sentidos, significações, criação, imaginação, liberdade, presença, sensibilidade. . . Partes de um simples e ao mesmo tempo complexo DANÇAR! Isso permite aos sujeitos uma pluralidade nas suas relações com o mundo, uma pluralidade na própria singularidade (FREIRE, 2009).

Ao visualizar a dança como manifestação do ser humano, visualizamos também um ser que está sempre aberto ao mundo e que – através das suas infinitas relações – permanece sempre buscando novos sentidos para suas ações, as quais são desveladas e entrelaçadas no mundo, um mundo permanentemente inesgotável. Nessa dinâmica da

---

(PCN's, 1997). Como proposta dos PCN's da Arte, a dança é abordada como uma das modalidades artísticas específicas, sendo seus conteúdos: a dança na expressão e na comunicação humana; a dança como manifestação coletiva; a dança como produto cultural e apreciação estética. Enquanto conteúdo dos PCN's da Educação Física, a dança integra um dos três blocos de conteúdos, intitulado “Atividades rítmicas e expressivas”.

relação sujeito-mundo, a dança pode constituir possibilidade de experiência originária, criativa e significativa, pois se o mundo tem caráter inesgotável, a dança como construção artística entrelaçada na existência se encontra sempre na impossibilidade de se tornar acabada.

Diante de tais reflexões, seguimos trilhando esta investigação na busca de concepções teóricas que nos auxiliem a refletir a dança, a essência do ato de dançar, especialmente quando voltada para o contexto educacional. Para seguir nesse caminho, procuramos discutir conceitos que ultrapassam diretamente o dançar como, por exemplo, as questões do corpo, movimento humano e criação na dança.

Nesse sentido, como se pode verificar a partir da tradição ocidental, se por muitas vezes o corpo – da filosofia clássica à filosofia moderna – foi esquecido, desprezado, ou até mesmo relegado na construção do conhecimento, hoje, na contemporaneidade, esse quadro se modificou. Na tentativa de buscar novas compreensões da vida humana, as questões sobre o corpo voltam com toda a força, suscitando novas discussões.

Não só no campo filosófico, mas também em outras áreas, como na história, na psicologia, na antropologia e, especialmente nas artes, o corpo passa a ser considerado expressivo, um ser engajado na construção do conhecimento, ou seja, nosso conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo está vinculado à nossa experiência corporal. Assim, as concepções se voltam à compreensão de um ser em sua totalidade, como bem pretende nos mostrar Merleau-Ponty (1999) quando nos apresenta o corpo-próprio.

Nesse sentido, procuramos fundamentação teórica na fenomenologia de Merleau-Ponty<sup>2</sup>, em especial nas obras “O homem e a comunicação – A prosa do mundo (1974)”, “Fenomenologia da percepção (1999)” e “O olho e o espírito (2004a)”, nas quais o filósofo expõe seus pensamentos versando sobre a arte, o corpo-próprio e o movimento que permanecem conectados à percepção humana, num sujeito que é corpo, é movimento e constrói arte. Nessa dimensão fenomenológica encontramos a teoria do “se-movimentar” humano (KUNZ 1994, 2000, 2001, 2009), teoria do movimento que estreita relação com os pressupostos da fenomenologia do corpo-próprio de Merleau-Ponty.

---

<sup>2</sup> A fenomenologia é acessada aqui apenas como um subsídio para melhor compreender a dança como fenômeno expressivo-criativo. Não pretendemos escrever um trabalho sobre essa corrente filosófica, mas sim sobre como a dança, enquanto manifestação humana, pode aproximar-se de seus pressupostos.

Nessa perspectiva, buscamos pensar a dança em primeiro plano a partir da aproximação dessas teorias, partindo do princípio de que todo movimento que se realiza, acontece como uma espécie de diálogo, um fenômeno relacional de “ser humano-mundo” (KUNZ 1994, 2000, 2001, 2009). A partir dessas concepções, a dança permanece sempre aberta a novas possibilidades de criações, que se constroem na relação de intencionalidade entre sujeito-mundo e, nesse diálogo, os sentidos e significados do “se-movimentar” sempre se atualizam, de acordo com cada experiência. Assim, o ato de dançar permite que os sujeitos confirmem sempre novas significações à sua existência no mundo.

Juntamente com essas teorias, investigamos abordagens na dança que estão voltadas para a experiência, sensibilidade, expressividade, imaginação, criação, entre outros aspectos que dão suporte a uma perspectiva pedagógica na dança; assim, buscamos aquelas que discutem a dança como manifestação artística e cultural, incluindo seus processos de criação, recriação e ressignificação nas experiências humanas. Pautamo-nos em estudos de Saraiva-Kunz (1994, 2003), Saraiva (2005, 2009), Porpino (2006), Dantas (1999), Fiamoncini (2002/2003, 2003), Barreto (2004), Lange (1999), entre outras.

Entendemos que a ação de dançar voltada para educação, implica a construção de situações que permitam aos sujeitos participantes desse acontecimento explorar seus próprios movimentos, assim como suas capacidades imaginativas, criativas, interpretativas, entre outras. Além disso, ao ser desenvolvida a aprendizagem de culturas de movimentos ou técnicas específicas da dança, seria necessário haver possibilidade para recriações, reelaborações e ressignificações delas, nas práticas pedagógicas, considerando as singularidades dos sujeitos, bem como o contexto onde estão inseridos.

Nessa aprendizagem, o ensino estará voltado essencialmente para os sujeitos da aprendizagem, ou seja, para as crianças e adolescentes que “se-movimentam”. Por isso, justificamos a escolha da fenomenologia como amparo para nos auxiliar a compreender os sujeitos em suas particularidades e o movimento humano como ação expressivo-criadora. Nesse sentido, é necessário compreender que os seres humanos permanecem em constante relação e transformação no mundo, possuem sentimentos, pensamentos, percepções, intuições, vontades, que se encontram em universos particulares.

Meu encontro com essa temática se inicia na escola, onde comecei a dançar, sendo baliza da fanfarra no colégio em que cursei o ensino fundamental. Logo em seguida, ingressei em uma escola de dança e segui dançando até a faculdade. O ponto culminante para

escolher esse caminho voltado para o viés pedagógico foi devido à minha experiência de sete anos – 2003/2009 – no “Projeto de Dança da Uniguaçu”<sup>3</sup>. Ao trabalhar com o ensino da dança destinado a crianças e adolescentes de escolas da rede pública, cada vez mais acreditava na dança como linguagem artística estimuladora de experiências criadoras, libertadoras, subjetivas e emancipadoras. Portanto, o acesso às minhas experiências vividas nessa área, como dançarina, professora e apreciadora dessa arte estará presente no decorrer dessa pesquisa.

Uma das inquietações que me acompanharam durante minhas experiências era a sensação paradoxal quando assistia a uma coreografia de crianças dançando, repetindo tão mecanicamente, tão “sem expressão” os movimentos, que muitas vezes não pareciam vir delas... No entanto, ao ver crianças brincando, divertindo-se, “cheias de expressão”, pensava que era “isso” que deveria estar presente em suas danças, a presença da consciência-corpórea, ou seja, a expressão do sujeito por inteiro.

Dessa forma, durante minhas experiências, enquanto professora, começava a perceber que essa presença era alcançada facilmente, quando as crianças participavam do processo de criação, construção, organização coreográfica, e ali é que estava a grande questão, os movimentos partiam delas, dos seus mundos de movimentos. Esses movimentos, como já faziam parte de seus repertórios de movimentos, ou seja, de seus “hábitos corporais” eram trazidos para a experiência atual em forma de recriação com muita facilidade; tratava-se de um saber que se tornava gesto espontâneo na criação artística, ou gesto virtual conforme Langer (1980)<sup>4</sup>.

Entretanto, como já mencionado, não se trata de afirmar que durante todo o processo de ensino não se pode passar pelo processo de “imitação”, aquele que inclui formas de movimentos de determinada cultura de movimento trazida pelo professor; isso, como será salientado,

---

<sup>3</sup> Projeto desenvolvido pela UNIGUAÇU - Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu localizada em União da Vitória (PR), em parceria com as prefeituras dos municípios de União da Vitória (PR) e Porto União (SC), juntamente com seis escolas - municipais e estaduais - da rede pública dessas cidades. Essa iniciativa teve como propósito uma aproximação entre a faculdade e a comunidade, visando além do compromisso com a sociedade, uma articulação entre a teoria e prática na área pedagógica da dança.

<sup>4</sup> Para Langer (1980) os movimentos reais por si só não se caracterizam como dança, somente após passar pelo processo artístico de criação esses podem tornar-se gestos virtuais. Assim, segundo a autora, diferenciando-se dos gestos de nosso comportamento real, os gestos artísticos virtuais caracterizam-se como formas simbólicas criadas. Os movimentos reais do cotidiano são transformados em dança, quando esses passam pela imaginação, por um processo de transformação e, assim, misturados de maneira complexa, surgem os gestos artísticos virtuais.

constitui condição importante para enriquecer o mundo de movimento dos sujeitos envolvidos. O que colocamos em pauta, no entanto, é a importância de refletir sobre estratégias pedagógicas de como passar por todas essas etapas da aprendizagem, sem impor uma forma “ideal e/ou fechada” de movimento aos sujeitos, sem esquecer que eles diferem na maneira de aprender, de perceber, de sentir, de expressar. É preciso pensar que a imitação na dança ultrapassa uma mera imitação mecânica e funcional, ela vai muito além disso; trata-se – como aponta Wulf (2005) – de imitação criativa, algo que permite ao ser humano realizar algo novo.

Nessas condições, não podemos esquecer que dança é arte, e arte é criação; entretanto, o sujeito deve receber condições para que exercite suas possibilidades criativas. Portanto, a criação deve estar presente de forma constante em todas as etapas da aprendizagem, pois se trata de um “aprender-artístico”, que permite a aprendizagem de uma “intenção de movimento” (KUNZ, 2001), num processo em que as experiências vividas dos sujeitos dialogam de forma constante com as diversas técnicas específicas da dança e/ou culturas de movimento. O fazer na dança de cada sujeito é singular e original, e nisso ele vai se diferenciar dos outros na maneira de apreender, de experienciar um determinado movimento, seja esse uma movimentação criada pelo grupo, por ele próprio ou na vivência de uma técnica corporal específica.

Nesse sentido, procuramos problematizar nesta investigação, a predominância no ensino pedagógico dos movimentos na dança, de uma “imitação fechada”, ou de um “padrão de movimento”, em detrimento de uma “imitação criativa”, e da exploração dos movimentos do próprio sujeito, que inclui seu mundo-vivido de movimentos.

Dessa forma, as teorias que trazemos nesta dissertação nos dão suporte para repensar conceitos de corpo, movimento, dança e educação, na busca de possibilidades de uma experiência que reconheça um “ser” como centro do processo artístico, um “ser” que é sua própria temporalidade, que entrelaça significações já disponíveis, projetando-se em novas significações vivas.

Sendo assim, definimos como *objetivo geral* desta pesquisa – investigar as possibilidades da dança na educação como expressão criadora, aberta a novas significações e, como *objetivos específicos* – buscar bases teóricas que permitam ler a dança e o sujeito que participa deste acontecimento a partir de uma perspectiva fenomenológica, compreendendo como a dança, enquanto expressão humana, se aproxima dessa concepção – destacar o entrelaçamento entre sujeito, corpo, movimento, mundo e quais seus desdobramentos para a

experiência de dançar – descrever as possibilidades da dança na educação como um processo aberto para a criação, recriação e ressignificação do “se-movimentar”.

Enquanto *metodologia*, este trabalho se caracteriza como pesquisa teórica. De acordo com Demo (1996), a pesquisa teórica se dedica a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, sempre tendo em vista aprimorar fundamentos teóricos. Assim, segundo o autor, a pesquisa teórica não implica a imediata intervenção da realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção (DEMO, 1995).

Uma das questões fundamentais apresentadas por Demo (1987) na construção da pesquisa é a necessidade de uma discussão aberta como caminho básico do crescimento científico, em que o “confronto teórico crítico é condição fundamental de aprofundamento da pesquisa para superar níveis apenas descritivos [...]” (p.24). Dessa forma, realizar pesquisa teórica não se resume em apenas dominar teorias, mas também em procurar obter uma capacidade teórica própria, sendo necessário dialogar com as teorias, como alguém que também as constrói, expõe suas opiniões para possíveis contribuições originais. O autor ainda acrescenta que, durante a ação de pesquisar os esquemas explicativos, nunca esgotam a realidade, pois sempre existirá o que descobrir, sendo o ato de pesquisar um processo interminável (DEMO, 1987).

Este trabalho intenta uma discussão problematizadora e, em nenhum momento, pretendemos impor pensamentos, mas sim manter o assunto discutível, respeitando-o como científico, sem tratá-lo como produto acabado ou verdade definitiva.

Aqui vale destacar que, para Morin (1986), o conhecimento humano é subjetivo e objetivo ao mesmo tempo, sendo o conhecimento de um indivíduo, igualmente, produto e produtor de um processo. Deve ser lembrado, ainda, conforme Merleau-Ponty (1999), que todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e, nesse contexto, ao considerar a fenomenologia como uma orientação nessa investigação, o acesso e o compartilhamento da minha experiência com a dança – explicitada anteriormente – pode ter significativa importância no desenvolvimento da pesquisa.

Ressaltamos que as imagens inseridas na dissertação, são imagens do trabalho desenvolvido no “Projeto de Dança Uniguaçu”, para as quais foram solicitadas as devidas autorizações aos pais ou responsáveis, quando apresentada a identificação do aluno na imagem. Vale destacar que as imagens apresentam informações e podem ser usadas para apreensão de significados, pois, segundo Loizos (2002), o

uso da imagem é um poderoso registro para acontecimentos reais e ações temporais e pode ser utilizado como fins de leituras sob uma determinada situação, da qual se podem obter informações histórico-culturais.

Quanto à estrutura da dissertação, foram desenvolvidos três capítulos que serão apresentados a seguir.

No primeiro, capítulo *“Uma convers[ação] entre corpo/movimento/mundo – o corpo-próprio e o “se-movimentar”*, tecemos breve consideração sobre as visões de corpo, da antiguidade à contemporaneidade, expondo como essas se distinguiram no pensamento de alguns filósofos. Abordamos, também, o diálogo constante entre sujeito-mundo, a experiência do corpo-próprio no mundo e o movimento humano como abertura para novas significações. Nessa dimensão, aproximando-se da perspectiva fenomenológica procuramos descrever um encontro da teoria do “se-movimentar” (KUNZ, 1994, 2000, 2001, 2009) com a concepção do corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999) e, a partir desse diálogo, apresentar alguns apontamentos para a aprendizagem da dança.

O segundo capítulo, *“A dança enquanto expressão humana: uma aproximação com a fenomenologia”* aborda a construção de sentidos e significações na experiência de dançar. Temas como intencionalidade, mundo vivido, e retorno às “coisas próprias” aparecem entrelaçados com a experiência e criação artística. A intenção desse capítulo é destacar a dança, sendo arte e cultura, como possibilidade infinita de construção e reconstrução humana. Como abertura para o outro no espaço e no tempo, a experiência dançante renasce numa nova vivência espaço-temporal, permanecendo aberta a diferentes formas de interpretação, atualizando significações, que são intencionadas tanto por quem dança, quanto por quem a aprecia. Procuraremos mostrar como, no “vai e vem” das produções artísticas e culturais, as obras já existentes, ou as culturas de movimentos já instituídas, podem ter sido evocadas ou ser impulsionadoras de novas criações na arte. Trata-se de condição importante para percebermos que a dança nunca deixa de evoluir e de se transformar, e sem negar o que já existe no mundo artístico-cultural, há, no entanto, sempre um diálogo possível.

O terceiro capítulo *“Criar, [re]criar e [re]significar o “se-movimentar”: a prosa da dança na educação”* trata, especialmente, do ato de dançar no contexto educacional. Apoiando-nos nas bases teóricas da fenomenologia do corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999), entrelaçada aos pressupostos teóricos do “se-movimentar” humano (KUNZ, 2001), almejamos, nesse capítulo, expor a importância dos

processos de criação, recriação e ressignificação dos movimentos nas experiências educacionais com a dança. Realiza-se uma conexão dessas teorias com as abordagens que consideram o mundo vivido e os sujeitos da aprendizagem, focos centrais no ensino e, nesse momento, destacamos a dança-improvisação (SARAIVA-KUNZ, 2003). Aspectos que atravessam a prática da dança no ensino educacional, como questões da imitação, criação, técnica e linguagem são abordadas nesse capítulo, tendo sempre em vista princípios fenomenológicos para uma educação na/pela dança.



*“Dançar pra mim é uma criatividade, onde usamos as partes do corpo e expressamos a dança”.*

*Aluna (o) do Projeto, 11 anos.*



Figura 02



## 1 UMA CONVERS[AÇÃO] ENTRE CORPO/MOVIMENTO/MUNDO – O CORPO-PRÓPRIO E O “SE-MOVIMENTAR”

Como já exposto, a fenomenologia que tomamos como ponto de partida nessa investigação é a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) que, percorrendo os trabalhos de Edmund Husserl<sup>5</sup> (1859-1938), debruça-se sobre uma intensa reflexão sobre o mundo, o ser humano que nele habita e suas complexas formas de existência. Diferenciando-se dos escritos de Husserl, Merleau-Ponty acrescenta em seu trabalho questões sobre a presença “corporal”, pois não somos apenas uma consciência perceptiva, somos também corpo, mas não apenas corpo num sentido restrito de “corpo objeto”, “corpo instrumento”; somos um entrelaçamento de corpo e consciência – “corpo-próprio” –, que está aberto ao mundo para percebê-lo e interpretá-lo infinitamente.

Como veremos na sequência, o corpo humano foi alvo de muitas reflexões, ocupou lugar de destaque nos estudos filosóficos, teológicos e científicos; ora como matéria/objeto, ora como sujeito, discursos foram se construindo sobre a corporeidade. Nossa existência é essencialmente corporificada, estamos situados no mundo, num tempo e espaço específicos, dialogamos com uma realidade social, cultural e histórica, da qual sofremos influência e na qual influímos constantemente. Estamos envolvidos de tal forma conosco mesmos e com o mundo, que se torna difícil pensar uma vida separada do nosso “eu” enquanto consciência-corpórea ou, até mesmo, um “eu” separado de nosso mundo físico e cultural. No entanto, poderemos ver que as áreas de conhecimento, distinguindo-se na maneira de pensar o corpo, muitas o considerando apenas enquanto objeto científico, tenderam a estudá-lo de maneira fragmentada.

### 1.1 DISCURSOS SOBRE UM – “CO/R/PO”

As questões do corpo foram relevantes nos estudos de muitos filósofos, da antiguidade à contemporaneidade, entre os quais podemos nomear: Platão, Montaigne, Descartes, Nietzsche, Foucault, Merleau-Ponty. Certamente, determinadas teorias e concepções que se

---

<sup>5</sup> Filósofo alemão que deu início ao “movimento fenomenológico” em sua obra “Investigações Lógicas”, seguido de Martin Heidegger (1889-1976), em “Ser e Tempo” e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), em “Fenomenologia da Percepção”.

estabeleceram foram se diferenciando, pois nem sempre o corpo foi abordado dentro de uma perspectiva que englobasse sua totalidade<sup>6</sup>.

Como bem se sabe, na Antiguidade, Platão (428-347 a.C.) já se dedicava à questão do corpo em seus escritos; no entanto, as ideias eram o centro de todo conhecimento, visto que o saber era sempre limitado, enquanto o corpo estivesse ligado à alma, e o verdadeiro conhecimento só aconteceria, quando a alma estivesse livre desse corpo, pois, em Platão, “a alma racional pertencente ao mundo das idéias, é a parte mais nobre do homem. O corpo pertence ao mundo físico e, portanto, tem o dado da imperfeição” (PINTO e JESUS, 2000, p. 90).

Segundo Reale e Antiseri (1990), na constituição do pensamento de Platão, encontramos o paradoxo da “fuga do corpo”, encontrado especialmente no *Fédon*, que menciona uma busca de fuga que a alma deve ter do próprio corpo, pois a verdadeira filosofia deveria ser um “exercício de morte”, em que “filosofar é aprender a morrer”. Sendo assim, o morrer (com o corpo) significa viver, momento em que a alma se libertaria desse cárcere, alcançando a verdadeira dimensão do ser, o conhecimento verdadeiro. Ressalta-se que a morte se refere exclusivamente ao corpo, “o corpo é raiz de todo o mal, fonte de amores insensatos, e de paixões, inimizades, discórdias, ignorância e loucura” (p. 154). Esses autores salientam que essa concepção negativa, nos últimos escritos de Platão recebe certas atenuações, embora nunca tivessem desaparecido definitivamente. Nesse sentido, pode-se observar que a dualidade inaugurada por Platão percorreu toda a história da humanidade, suscitando, em várias épocas, consequências que contribuíram para o seu acentuamento.

Comungando com o pensamento de Platão, em determinados aspectos, Santo Agostinho (354-430 d.C.) também faz da alma a parte humana que é superior na existência. Como poderemos visualizar, segundo Costa (2000) e Mammi (2003), uma vez diferindo do pensamento platônico, para Agostinho não somos almas prisioneiras de um corpo, o corpo não se isola da alma, somos uma junção de corpo e alma, matéria e espírito que é próprio da “natureza humana”; a alma

---

<sup>6</sup> Compreendemos o corpo em sua totalidade apoiando-nos na concepção de corpo-próprio de Merleau-Ponty, que foge de entendimentos puramente “materialistas” e, distingue-se de “corpo objeto”. Corpo-próprio ou corpo fenomenal apontam para uma consciência-corpórea perceptiva, constituindo nosso “ser-no-mundo”, que é essencialmente o envolvimento do sujeito com o mundo, onde não há separação entre consciência, corpo e mundo, mas sim um entrelaçamento indivisível, pois somos sujeitos da percepção, sujeitos pensantes, sujeitos que agem em constante envolvimento no mundo. Conforme Matthews (2010), temos experiência do mundo não como sujeitos separados ou como razão pura, mas como seres humanos reais que existem num tempo e lugar específicos, e que interagem com o mundo circundante.

necessária sempre de um corpo para formar essa substância completa que é o “homem”. Porém, apesar de Santo Agostinho considerar essa existência corporal, não vai além do dualismo platônico, porque, para ele, a alma será sempre superior e, então, o corpo seria inferior. Assim, a alma é aquela que sempre toma todas as decisões (COSTA 2000; MAMMI, 2003).

Referindo-se ao processo de conhecimento humano, Agostinho afirma que o conhecimento parte do interior para o exterior, é sobre os sentidos que os objetos agem e, na relação de sensação corporal que se estabelece entre homem e objeto, o corpo é passivo, ao passo que a alma é ativa, sendo ela quem conhece (COSTA, 2000; REALE e ANTISERI, 1990). Dessa forma, Costa (2000, p. 47) argumenta que Santo Agostinho “apesar de afirmar que a sensação é própria da alma, diz que esta necessita do corpo (sentidos corpóreos) para se manifestar [...]”, pois a alma, sendo sempre superior e ativa, se utiliza do corpo para produzir sensação (conhecimento).

Remetendo-nos, ainda, ao pensamento de Santo Agostinho, é importante enfatizar que, na formulação de sua doutrina, que se inicia com base na tradição teológica, pode-se observar, conforme Zilles (2009), que é ele o primeiro teólogo cristão que se ocupará da ética sexual. Assim, considerando o prazer e a sexualidade humana como males em si, constrói uma visão negativista do ato sexual, tolerando-o somente no matrimônio, quando com fins de procriação. Se realizado sem essa intenção específica, comete-se pecado grave.

Nesse propósito, pode-se presenciar que o corpo, a partir da Idade Média, por muitas vezes se tornou alvo de ofensa, erro, desvio das boas condutas humanas, aquele que carrega a culpa do pecado<sup>7</sup>. Com essa situação, fortalecida a partir do cristianismo, condenava-se, praticamente, tudo o que desse prazer à carne<sup>8</sup>. Nesse caso, a dança manifestação corporal, assim como outras manifestações artísticas, que também utilizavam o corpo como interprete, não escapou a tais condenações. Inclusive, Santo Agostinho, como proferiu Garaudy (1980), a rotulou de loucura lasciva, negócio do diabo.

Outra questão notável, durante o processo histórico do corpo, é que as representações que aparecem atadas às interpretações teológicas,

---

<sup>7</sup> Gomes (2006) afirma que o conceito de pecado sexual tal como formulado pela teologia cristã, não era conhecido pelo homem grego.

<sup>8</sup> A ideia de carne, como lugar de maldade, natureza humana pecaminosa, inicia-se já na teologia de São Paulo. Ele influenciará a constituição do pensamento de Santo Agostinho, na qual a carne será identificada com o corpo humano, e mais tarde estará ligada a natureza humana (GOMES, 2006).

muitas vezes carregam um discurso paradoxal a seu respeito. Nesse contexto, Gélis (2008, p. 19) evidencia que

Por estar no centro do mistério cristão, o corpo é uma referência permanente para os cristãos dos séculos modernos. Não foi enviando seu Filho à Terra, pela anunciação-encarnação, que Deus deu aos humanos uma chance de salvar-se, corpo e alma?

Diante desse questionamento, não poderíamos pensar que, de alguma forma, o cristianismo colaborou para uma notória presença corporal na vida humana, tanto na vida, quanto na ressurreição, segundo a qual representa a restituição da morte do *corpo/alma* a uma nova vida? Distinguindo-se de todas as outras religiões, Luc Ferry (2010) salienta que é por sua ousada promessa que o cristianismo se torna original, a “imortalidade da pessoa singular”, a ressurreição não só com sua alma, mas, também com seu corpo. “Não se pode deixar de insistir: não é só a alma que é ressuscitada, mas também a ‘dicotomia corpo-alma’ [...]” (FERRY, 2010, p.118). Nesse propósito, o autor vai dizer que não se pode afirmar “que o cristianismo seja uma religião inteiramente voltada para o desprezo da carne” (FERRY, 2010, p. 119), pois a ressurreição do corpo tem posição elevada na doutrina cristã da salvação.

Argumentando, Gélis (2008) vai confirmar que, com certeza, a devoção ao corpo de Cristo fez com que o corpo recebesse uma alta dignidade na história cristã, porém, uma outra imagem – aquela com a qual já nos deparamos na visão dos teólogos mencionados – assola o pensamento cristão: a imagem do ser humano pecador, o corpo como “[...] ‘abominável veste da alma’. Corpo depreciado do ser humano pecador, pois se ouve incessantemente dizer que é pelo corpo que ele corre o risco de perder-se” (GÉLIS, 2008, p.20).

Por esses motivos, encontramos, atravessando o discurso do cristianismo, certa ambiguidade, um duplo sentido que, num mesmo momento, enobrece e menospreza o corpo<sup>9</sup> (GÉLIS, 2008). Significados que se chocam, em função do dogma da encarnação de Cristo, e do dogma da ressurreição. Assim, Gélis (2008, p.20) vai concluir que, “com efeito, a voz da Igreja jamais foi unânime ao falar do corpo e, a longo prazo, sua posição não deixou de evoluir”.

---

<sup>9</sup> Essa visão paradoxal revisitada pelo cristianismo, corpo campo do sagrado e campo do profano, igualmente teve raízes em São Paulo que, segundo GOMES (2006) “apresenta o corpo como um objeto paradoxal. Se, por um lado, é alçado à condição de templo do Espírito Santo, por outro é marcado pela *carne*, a natureza adâmica decaída” (p.5).

Marcada por complexidade, a historicidade corporal é conduzida por muitas possibilidades que, exploradas de maneiras diferentes, deram diversos rumos aos significados corporais, resultando em desiguais compreensões, ou seja, uma pluralidade de interpretações. Nesse sentido, vale destacar que, na Renascença, encontramos nos discursos de Montaigne (1533 –1592), filósofo francês do Renascimento, escritos que traçam outras perspectivas filosóficas a respeito do corpo. Como se pode observar, com base no texto “leitura de Montaigne”<sup>10</sup> elaborado por Merleau-Ponty, as diferenças já se iniciam no entendimento que Montaigne possui, tanto do mundo quanto do “eu”. Segundo Merleau-Ponty (1991), para Montaigne, o mundo não constitui um sistema de objetos, cuja ideia se possua em seu íntimo; nem mesmo o “eu” não se denomina como a pureza de uma consciência intelectual.

Nesse texto, Merleau-Ponty aponta que a mistura de alma e corpo foi o campo de estudo de Montaigne, que se interessava pela nossa condição de fato. Outra argumentação, aproximando-se da filosofia pontyana, é que Montaigne recusa as explicações do homem, as quais nos podem ser fornecidas apenas por uma metafísica, ou por uma física, “porque é ainda o homem que ‘prova’ as filosofias e as ciências, e porque antes elas se explicam por ele do que ele por elas” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 225). Paralelamente às ideias de Montaigne, outras perspectivas irão marcar o período renascentista. A chegada da modernidade reservará novas representações à corporeidade e, embora se diferenciando do idealismo platônico e da tradição teológica cristã, o corpo não escapará de uma visão fragmentadora, como veremos, brevemente, a seguir.

Como mencionado por Ferry (2010), o mundo moderno nasceu com o desmoronamento da cosmologia antiga, juntamente com uma extraordinária reavaliação das autoridades religiosas. Nenhuma civilização conheceu ruptura tão radical e profunda como essas. Tamaña revolução científica aconteceria na Europa, cujo período ficou marcado notadamente pelas obras de Copérnico, Newton, Galileu e Descartes. Nessa época, como indica Chauí (2006), novas formas de conhecer o mundo e o ser humano seriam inauguradas. O ponto de partida seria o sujeito do conhecimento, que é o intelecto, na busca de conhecer a matéria, objetos corporais, seu próprio corpo e os demais corpos da natureza. Isso vai implicar que tudo pode ser conhecido,

---

<sup>10</sup> Merleau-Ponty (1991) salienta que todas as citações de Montaigne (1533 –1592) que são utilizadas em seu texto, são extraídas da obra *Ensaaios, Livro III* publicada originalmente em 1588.

representado por conceitos claros, por meio do intelecto. Nessa perspectiva, a concepção da realidade permanecerá extremamente ligada a conceitos e ideias racionais, “um sistema de causalidades físico-matemáticas perfeitas e plenamente conhecíveis pela razão humana” (CHAUI, 2006, p. 49).

Surdi (2010) confirma que o pensamento científico moderno se caracterizará com a contribuição dos pensadores renascentistas, confiando numa razão humana, fundamentada pela Matemática e pela Ciência. Silva (1999) destaca ser nesse mesmo momento que a racionalidade científica desempenhará papel fundamental em torno das representações do corpo, as quais estarão profundamente relacionadas com as percepções novas do universo, difundidas a partir dos avanços das produções científicas. Sob o ponto de vista da realidade como sistemas de causalidades racionais rigorosas, nascem as experimentações científicas; laboratórios são desenvolvidos, surge o ideal tecnológico (CHAUI, 2006) e, com efeito, os conceitos sobre o corpo não param de se desenvolver.

Com início no século XVI, mas sobretudo no século XVIII, ocorrem grandes avanços nas pesquisas em fisiologia e anatomia geral, como sobre ossos, articulações, músculos, fibras, e outros mais. Impulsionada pelos estudos de Vesálio (1514-1564)<sup>11</sup> e seus sucessores, a cientificidade do corpo vai se construindo com muita eficiência; nessa época são confeccionados diversos atlas anatômicos que passam a combinar beleza e utilidade (PORTER e VIGARELLO, 2008). Contudo, com frequência, temos um direcionamento do estudo do corpo voltado para a fragmentação.

Sobre isso, Mandressi (2008) vai mencionar que, de certo modo, a fragmentação está no centro do projeto anatômico, porque, para estudar o corpo, a anatomia vai dividi-lo em partes: cortagem, dissecação, decomposição artificial, e o que preciso for. Para explicá-lo com precisão, é necessário buscar conhecer sua composição com profundidade e, com isso, cada vez mais, segundo Porter e Vigarello (2008, p. 464), “[...] as leis da mecânica serviam de base à pesquisa em anatomia, confirmando o peso de um novo imaginário técnico sobre as representações do corpo”.

É nesse cenário das leis da mecânica, que o mundo recebe a imagem de máquina, e é nesta perspectiva que a anatomia irá caminhar, considerando o corpo um conjunto de peças que necessitam ser desmembradas, para melhor serem estudadas, explicando o todo como a

---

<sup>11</sup> Anatomista considerado fundador da anatomia moderna

soma das partes (FENSTERSEIFER, 2009). Nesse sentido, entre os pensadores dessa época, destacaremos Descartes (1596-1650), uma vez que é ele quem firma o método cartesiano, no qual o verdadeiro conhecimento provirá sempre do espírito racional. A expressão “penso, logo existo” permanecerá no centro de suas teorias, em que não será possível acreditar nos juízos enganosos e mutáveis dos sentidos. Para Fensterseifer (2009), Descartes ocupa um lugar central na modernidade, principalmente pela sua obra “O discurso do método”, na qual o método científico tem a função de estabelecer a certeza como critério de verdade e garantia de conhecimento. Para isso,

sujeito e objeto são então “des-qualificados”, tornados pura abstração, sujeito livre dos sentidos e das paixões, objeto destituído de cultura e história, consideradas fontes de engano e ilusões. O que os liga é a racionalidade comum a ambos, fonte da objetividade do conhecimento (p. 146).

É nesse sentido que Merleau-Ponty fará muitas críticas à clássica visão científica do mundo, a qual, segundo Matthews (2010, p. 59), o filósofo nomeará como visão “objetivista”, que inclui as “[...] coisas enquanto ‘isentas de valor’, de ‘sentido’ ou significado, apenas com quantidades significativas ou de algum modo mensuráveis”. O autor defende que os mentores dos séculos XVI e XVII, inaugurando a visão científica moderna do mundo, buscarão adotar “uma visão de lugar nenhum”, para que seja possível alcançar um conhecimento único e autêntico do mundo, assim como de nós mesmos, e isso aparecerá, claramente, nos trabalhos de Descartes.

Reforçando a visão de “lugar nenhum” na perspectiva científica, o método de Descartes se destacará da seguinte forma, como aponta Matthews (2010, p. 56), “[...] ao duvidar de suas várias crenças sobre o mundo, Descartes está, pode-se dizer, recuando do envolvimento habitual com as coisas ao seu redor”. Matthews defende ser possível confiar nos nossos sentidos humanos, porque são eles que respondem às coisas que vejo, ouço, toco, experimento, entre outros. Diferentemente, ao duvidar dos sentidos, Descartes indica que, como princípio geral, a ligação entre o “eu” e os objetos é suspensa.

Ao aceitar como isento de qualquer dúvida apenas sua própria existência enquanto ser pensante, Descartes está, por assim dizer, recolhendo-se aos seus pensamentos e considerando sua existência enquanto “sujeito” pensante como totalmente

separada de qualquer envolvimento com o mundo físico (p.58).

Isso vai resultar que seu próprio corpo é apenas um objeto como outro qualquer, e, como outro objeto qualquer, o corpo é algo exterior a ele que é apenas um sujeito pensante. Sendo assim, ao distanciar o sujeito pensante do mundo, quebram-se todas as formas de envolvimento com ele, e o sujeito torna-se puro observador, fora do mundo que observa, sem nenhum laço de significação com as coisas desse mundo (MATTHEWS, 2010).

Talvez seja por esse motivo, que Merleau-Ponty (1999), em “Fenomenologia da percepção”, inicia a primeira parte dedicada ao “corpo”, com a seguinte afirmação: “nossa percepção chega a objetos, e o objeto, uma vez constituído, aparece como a razão de todas as experiências que dele tivemos ou que dele poderíamos ter” (p.103). Como exemplo, Merleau-Ponty cita uma “casa vizinha”, dizendo que poderíamos observá-la de certo ângulo, e que, no entanto, vista do seu interior, ou da margem direita do rio Sena, ou até mesmo de um avião, poderia ser visualizada de outras maneiras. Nisso, Merleau-Ponty ainda vai nos instigar sobre a possibilidade de ela – a *casa mesma* – ser nenhuma dessas aparições, ou seja, não seria ela a “casa vista de lugar algum”? Mas o que isso significaria? Ver não é sempre ver de algum lugar?

Mais adiante, onde podemos deduzir que já estará presente uma crítica à visão científica moderna do mundo, Merleau-Ponty (1999) afirma: “qualquer visão de um objeto por mim reitera-se instantaneamente entre todos os objetos do mundo que são apreendidos como coexistentes, porque cada um deles é tudo aquilo que os outros “vêm” dele” (p.105). Portanto, “a casa mesma não é a casa vista de lugar algum, mas a casa vista de todos os lugares” (p.105/106).

Nessa constatação, podemos visualizar o mundo de todas as possibilidades, a visão humana sobre o mundo que é impossível de ser separada do mundo, impossível de ser vista de “lugar algum”, pois nossa existência está selada ao mundo, e nosso conhecimento sobre ele e sobre nós mesmos, permanecerá sempre vinculado à experiência que dele tivemos, temos, e tantas outras que ainda poderemos ter, já que existimos em um mundo que carrega a possibilidade de ser avistado por todos os ângulos e, por diferentes seres humanos. Portanto, como bem defendido por Matthews (2010), jamais poderemos “retirar-nos inteiramente do mundo para vê-lo ‘de nenhum lugar’” (p. 61), pois

como é possível, “falar do sujeito observando o mundo se ele não é parte do mundo?” (p.62).

Todavia, nenhum outro filósofo irá indicar o corpo humano como fonte de conhecimento, com tamanha profundidade, como Merleau-Ponty; nossa existência é corporal, e nossas experiências são motoras, algo que vivemos, e não algo que apenas observamos e teorizamos. Tanto nosso corpo, quanto nossos movimentos não podem ser apenas compreendidos pelas leis da física e da química, porque nosso corpo vivido é fundamentalmente subjetivo, nossos movimentos intencionais e, entre outros aspectos, vivemos num mundo no qual instituímos sentidos e significados às coisas mundanas, dimensões que as leis científicas não dão conta de explicar com rigorosidade absoluta.

## 1.2 A EXPERIÊNCIA DO CORPO-PRÓPRIO NO MUNDO

Ao tratarmos da dança enquanto fenômeno artístico cultural nessa investigação, é necessário considerar que dançar é a arte do corpo-próprio em movimento e, antes de situá-la dentro dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros, deve-se considerar que ela é, indiscutivelmente, experiência corporal no mundo. Por isso, a necessidade de trazermos nessa investigação uma discussão sobre o corpo e o movimento humano, assuntos que, com o passar do tempo, ganharam maior visibilidade nas pesquisas contemporâneas. A temática do corpo arrasta em sua esteira questionamentos sobre o movimento e, é nesse viés que procuramos expor tais discussões, pois esses assuntos – corpo/movimento – se tornaram ou, ao menos, deveriam tornar-se indissociáveis, quando se pretende falar em seres humanos que atuam no mundo. Assim, não falaremos de um corpo objeto, sem vida, mas de um corpo que, na existência, age, movimenta-se e se comunica indubitavelmente com seu meio<sup>12</sup>.

Nessa perspectiva, na visão de Tamboer (1989), citado por Kunz (2001), quando se trata de ações constituídas na relação sujeito-mundo, de experiência corporal vivida, é necessário que haja uma superação da imagem do corpo apenas como substância, “corpo-substancial”; nesse sentido, Tamboer indica a imagem de “corpo-relacional”, corpo que se manifesta, ou que é ação viva.

---

<sup>12</sup> Na língua alemã encontramos duas palavras com significados diferentes para conceituar corpo: *körper*, para designar um “corpo-objeto”, corpo mensurável, quantificável e *Leib* o para indicar o “corpo-sujeito”, “corpo-vivido, animado” (KUNZ, 2001).

Conforme exposto por Pombo (1995), ao nos aproximarmos da fenomenologia de Merleau-Ponty, anuncia-se o entendimento do ser humano como consciência-corpórea<sup>13</sup>, pois, considerando o indivíduo uma consciência existencial, evidencia-se que ele se conecta às estruturas do mundo através do seu ser corpóreo, que é o correlato de todo o campo das percepções possíveis. Essas possibilidades de percepções ocorrem sempre através do corpo-próprio, ou seja, através do sujeito que é seu corpo, tendo os movimentos corporais papel de destaque nessa relação.

Corpo é movimento, movimento é corpo, consciência entrelaça-se no corpo, assim como corpo entrelaça-se na consciência, um está para o outro, e para Merleau-Ponty (1999), uma fusão que não é selada por meio de um decreto arbitrário, entre um “objeto” e outro “sujeito”, mas que se realiza a cada instante no movimento da existência. Essa existência se dá na relação sujeito-mundo, no entrosamento “ser-no-mundo”, pois somos sujeito de ações, sujeito de percepções, que se relaciona e que se transforma continuamente. Ao nos questionarmos, sobre o que se percebe? Onde, como e com quem o sujeito se relaciona? E por que sempre se manifesta diferentemente? Podemos visualizar, a partir dessas pontuações, o mundo vivido começando a revelar-se, um mundo inesgotável, inacabado, o que é para Merleau-Ponty (1991) o campo onde se localizam todos meus poderes perceptivos, pois é nele que posso explorar todas minhas percepções.

Como nos lembra Pombo (1995, p. 78), “o mundo da vida é o mundo da história e da subjetividade, da tradição e da inovação; é afinal a trama de todo o sistema de relações intencionais entre complexidades”. É nesse cenário que os acontecimentos se dão, o sujeito se percebe, percebe o outro e todas as coisas, e essas ações, esse entrosamento corpo-mundo só nos podem revelar um “eu posso”, e esse poder sempre está a acontecer no envolvimento do corpo-próprio com o mundo, corpo-próprio que, ao “se-movimentar”, constrói sua relação de existência significativa. Por meio do movimento humano, é “[...] possível um diálogo incessante entre os sujeitos e o mundo, estabelecendo um embate no qual os sujeitos se revelam e são revelados pelo próprio movimento, atualizando-se e transformando-se junto ao mundo” (ARAÚJO et al., 2010, p.6). Por isso, a afirmação constante de

---

<sup>13</sup> Definição trazida pela autora em seu trabalho - Fenomenologia e educação: a sedução da experiência estética (1995) para afirmar a presença de corpo e consciência no sujeito da percepção.

Merleau-Ponty (1999), de que o homem está no mundo e é nele que esse ser se conhece.

Como já anunciado anteriormente, acompanhando os processos de transformações da racionalidade científica moderna, houve nas áreas de conhecimento implicações desse racionalismo, que vieram contribuir para a formação de um conhecimento objetivo sobre a corporeidade, no qual o corpo – território da ciência – enfatizado enquanto matéria, assumiu uma representação cada vez mais científica. Dessa forma, com o passar dos tempos foram-se criando ideias e conceitos para o corpo, o que foi muito bem denunciado por Merleau-Ponty (1999), quando afirma que o mundo da ciência, ao formalizar um pensamento “objetivo” sobre o corpo, nos faz perder o contato com a experiência perceptiva, permitindo-nos falar dele sempre em ideia, “só falo de meu corpo em idéia, do universo em idéia, da idéia de espaço e da idéia de tempo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 109).

Segundo Matthews (2010), o objetivismo científico muitas vezes encara os organismos vivos como sistemas físico-químicos complexos e, portanto, considera que eles podem igualar-se a meros objetos, cujo comportamento pode ser governado pelas mesmas leis gerais e, “em última análise, reduzido aos movimentos físicos da matéria no espaço ou às transformações químicas das substâncias” (p.67). Nesse sentido, segundo o autor, Merleau-Ponty se questiona – podemos encarar nossa existência de maneira objetivada, distanciada, como qualquer outro objeto?

Ao ilustrar essa realidade, Chauí (2006) faz uma breve indicação sobre o que podem dizer algumas determinadas áreas do conhecimento a respeito do corpo humano. Segundo a autora, a Física diria que o corpo é um agregado de átomos, certa massa de energia que funciona de acordo com as leis da natureza; a Química afirmaria ser o corpo um feito de moléculas de água, oxigênio, carbono, de enzimas e proteínas, as quais funcionam como qualquer outro corpo químico; a Biologia diria ser um organismo vivo, um indivíduo membro de uma espécie, capaz de se adaptar ao meio ambiente por operações e funções internas que, contendo código genético, se reproduz sexualmente; a Psicologia diria ser um feixe de ossos, carne, músculos que formam aparelhos receptores e emissores de estímulos e respostas externas e internas. Concluindo, Chauí mostra que todas as respostas encontradas dizem respeito a um corpo como “máquina receptiva e ativa” que pode ser explicada muito bem por relações de causa e efeito. No entanto, a autora se questiona se o “nosso corpo” é apenas isso e, em contraposição, sustenta que:

[...] meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando. Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para uma alma, ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e estar no mundo, de me relacionar com ele e de ele se relacionar comigo. Meu corpo é um sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo (CHAUI, 2006, p. 207).

Com certeza, Marilena Chaui foi tocada pelas obras de Merleau-Ponty e abraçou a causa a que o filósofo tanto se dedicou, a de buscar outra definição ao corpo humano que fizesse jus às suas complexidades de ações, ou melhor, não apenas uma definição, mas buscar na experiência corpórea o seu verdadeiro sentido de “ser”. Nessa perspectiva, reencontramos nas obras de Merleau-Ponty, especialmente na “Fenomenologia da percepção”, uma crítica à ciência moderna, como diz Lefort *in* Merleau-Ponty (2004), ele desconfia das suas construções alegres, mas cegas, da incapacidade da ciência explicar a razão da experiência do mundo de onde ela surge.

Como expõe Müller (2001), Merleau-Ponty quer elucidar o caráter primordial e autônomo das significações relativas à nossa sensório-motricidade e, em se tratando de nossas experiências vividas, da percepção junto ao corpo próprio e às coisas mundanas, procura demonstrar o que seria uma experiência corporal expressiva. Para tanto, foi necessário o filósofo investigar como nossos dispositivos anatômicos desempenham funções, tanto na experiência da percepção do corpo próprio, quanto na experiência da percepção das coisas mundanas, o que fez com que Merleau-Ponty retomasse experimentos pela fisiologia e pela psicologia modernas para compreender que

[...] nossos dispositivos não são um conjunto de funções sensório-motoras coordenado por representações neurológicas adquiridas na experiência empírica. Tampouco, um conjunto de funções sensório-motoras coordenado por estruturas psíquicas exteriores à experiência empírica. Ao contrário, se nossos dispositivos anatômicos desempenham funções sensório-motoras no âmbito de nosso corpo e junto ao mundo, tal se deve a que, entre si e no mundo, eles estabelecem uma relação de implicação, antes

mesmo que nós a possamos representar (MÜLLER, 2001, p. 166).

Conforme Merleau-Ponty (1999), o que movemos não é nunca nosso corpo objetivo, mas nosso corpo fenomenal, corpo vivo, corpo enquanto potência no mundo. Como indica Pombo (1995, p.8), “com efeito, esse processo de desobjetivação do corpo e fenomenologização da consciência mostra como o campo da existência humana se funda na relação dialógica do sujeito com o mundo”. Ao exemplo de uma relação vivida no sistema natural do corpo-próprio, Merleau-Ponty (1999) – ao citar o caso de um doente que a psiquiatria tradicional classificaria entre as cegueiras psíquicas (incapaz de executar movimentos abstratos de olhos fechados) – demonstra que o doente “[...] que é incapaz de mostrar com o dedo, sob comando, uma parte de seu corpo leva vivamente a mão ao ponto onde o mosquito o pica” (p.150), pois

o doente picado por um mosquito não precisa procurar o ponto picado e o encontra à primeira tentativa porque não se trata para ele de situá-lo em relação a eixos de coordenadas no espaço objetivo, mas de atingir com sua mão fenomenal um certo lugar doloroso de seu corpo fenomenal [...] (p.153).

Não parando por aqui, Merleau-Ponty traz uma série de exemplificações que indicam nas experiências humanas acontecimentos que fogem das explicações empírico-analíticas. Assim, aponta a necessidade de cremos no corpo, não mais como objeto do mundo e, como consequência, devemos considerá-lo como meio de nossa comunicação com ele. Da mesma maneira que é preciso não acreditar mais em um mundo como a soma de objetos determinados, mas sim como horizonte latente de nossa experiência.

Ainda, segundo o filósofo, ao adentrarmos o mundo da experiência corpórea, o qual está para além do mundo objetivo, encontraremos os limites e as possibilidades dos organismos vivos, suas maneiras próprias de tratarem e estarem no mundo. É nessa camada da experiência viva que o sujeito se relaciona, é no sistema “eu-outro-e-as-coisas” que a percepção brota e desperta no estado nascente, e é desse entrosamento que se assinala o mapa do “eu posso”. O corpo humano surpreende-se a si mesmo, na medida em que detém “um tipo de reflexão”; ele se toca e é tocado, pois quando minha mão direita e minha mão esquerda se tocam, qual delas toca é qual delas é tocada? Meu corpo, ao realizar essa espécie de reflexão, desfruta de um

acontecimento extraordinário: alternando-se, ele sente e é sentido e apenas isso bastaria para distingui-lo dos objetos. Além disso, meu corpo consiste, ao mesmo instante, em ser vidente e ser visível, de forma panorâmica e também focalizada. É ele que vê todas as coisas, é nosso corpo-próprio que nos permite um constante contato exploratório com o mundo; portanto, olhar é vir habitar as coisas, é apreender a face dos objetos que se voltam para o ser, é perceber sobre diferentes ângulos o mesmo objeto percebido, sem cessar, porque as coisas no mundo permanecem sempre moradas abertas ao meu olhar. Tenho consciência do mundo através de meu corpo e, igualmente, tenho consciência do meu corpo através do mundo. É por isso que, fazendo referência ao corpo-próprio, não tenho outro meio de conhecê-lo se não vivendo-o, confundindo-me com ele (MERLEAU-PONTY, 1991, 1999, 2004a).

A reversibilidade do corpo, que lhe permite ver e ser visto, tocar e ser tocado, sentir e ser sentido, aponta sua impossibilidade de ser considerado como simples objeto no mundo, como muitas vezes foi concebido pelos dualistas, cartesianos e materialistas tradicionais. Como sinaliza Merleau-Ponty (1999), os objetos exteriores são observados por meu corpo; posso manejá-los, dar a volta em torno deles, mas, ao contrário, quanto ao meu próprio corpo, não posso sair dele para poder observá-lo por inteiro de fora, como tal. Dessa maneira, quando afirmo que meu corpo é sempre percebido por mim, esse perceber-se deve ser entendido como algo que torna o corpo-próprio inseparável de sua presença, somos presença corporal constante, e nunca nos tornamos ausentes de nós mesmos. Isso implica um “[...] não ver de fora, como os outros vêem, o contorno de um corpo habitado, mas, sobretudo, ser visto por ele, existir nele, emigrar para ele [...]” (CLEMENTE, 2008, p. 15). Como em Pombo (1995, p. 42), distinguindo-se de objetos, o corpo está sempre na minha presença. Com base em Merleau-Ponty, pondera a autora que, no entanto, essa presença significa que nunca posso despojá-lo sob o meu olhar, que meu corpo permanece à margem de todas as minhas percepções, que ele é “comigo”. Nessa condição,

fazer a experiência do corpo-próprio é comunicar com o mundo, com o corpo, com os outros, é fundamentalmente estar com eles e não apenas ao lado deles [...] O corpo é o sujeito da percepção; é por ele que se enraíza a consciência no mundo (POMBO, 1995, p.43).

Ser sujeito da percepção consiste em ser muito mais que apenas um mero objeto respondendo passivamente a estímulos. Contrariamente

ao dualismo, o sujeito que percebe não é uma “entidade interior”; no mesmo sentido, em oposição ao materialismo, a percepção não pode ser simplesmente uma relação causal entre objetos no mundo. Ser sujeito da percepção corresponde a agir ativamente no mundo, incluindo, primordialmente, nossas experiências subjetivas, que são vividas por meu “corpo vivo” (MATTHEWS, 2010). Nesse sentido, desvinculando-se do mundo objetivo, o corpo “arrastará os fios intencionais que o ligam ao seu ambiente e, finalmente, nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 110).

A percepção do corpo-próprio nos mostra as múltiplas possibilidades que temos de perceber e interpretar o mundo; nossa visão de mundo que está conectada à nossa experiência corporal pode nos revelar muitos pontos de vista de um mesmo objeto. Assim, o conhecimento do mundo dependerá sempre de quem está por trás desse conhecimento, ou seja, do sujeito da percepção que, certamente, encontrará nas suas vivências muitas verdades, as quais poderão ser, sempre que necessário, ressignificadas. Portanto, compreendendo a experiência do corpo-próprio no mundo, não como um feixe de funções, mas como horizonte aberto da percepção, compreendemos como nossa experiência corporal, que é sem dúvida motora, pode nos fornecer muitas maneiras de ter acesso ao mundo, porque nosso corpo humano ao “se-movimentar” assume sempre em seu envolvimento, uma significação original. Para Merleau-Ponty (1999), a motricidade humana não é simplesmente uma serva da consciência, que existe para transportar o corpo a um ponto que previamente determinamos e representamos. Movimento humano é algo que ocorre de maneira intencional e, nesse instante, nosso corpo em movimento assume ativamente o espaço e o tempo, tornando-se condição primeira de toda percepção viva.

### 1.3 “SE-MOVIMENTAR”: UM ENCONTRO COM A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

Nessa mesma dimensão fenomenológica, encontramos no campo de conhecimento da Educação Física a teoria do “se-movimentar” humano (KUNZ, 1994, 2000, 2001, 2009). Essa teoria do movimento na Educação Física brasileira é a que mais se aproxima dos pressupostos da fenomenologia do corpo-próprio de Merleau-Ponty e, na sequência veremos por quê. Comenta-se isso, devido ao fato de a maior parte da literatura específica dessa área de conhecimento estar voltada para a compreensão de um movimento físico, voltada a uma “ideia de

movimento”, não aquele movimento que é vivido na experiência originária, mas aquele que é estudado, mensurado, quantificado para um melhor rendimento, ou, ainda, para o rápido alcance de um padrão de movimento. Dessa forma, são poucas as teorias e mesmo a quantidade de investigações que se preocupam com as complexidades do ser humano em movimento.

Elenor Kunz, ao propor a teoria do “se-movimentar” interessa-se em interpretar o movimento em sua totalidade, manifestando com ela interpretações que relacionam o movimento com intenções significativas do “ser humano-no-mundo”. A nomenclatura adotada para a teoria do “se-movimentar” não é em vão, o uso do pronome pessoal reflexivo “se” tem o intuito de indicar que existe um autor do movimento, ou seja, um sujeito que se movimenta. Assim, essa concepção deixa em evidência a relação do corpo-próprio com o mundo, admite que os movimentos se mostram em um só momento, como pensamentos, sentimentos, ações, num entrelaçamento entre corpo, movimento, consciência e percepção.

Com base principalmente nos escritos do alemão Andreas Trebels e dos holandeses Gordijn, Tamboer e Buytendijk<sup>14</sup>, Kunz apresenta o movimento em forma de diálogo, onde a relação “ser humano-mundo” é compreendida pela ação/agir dos sujeitos. O movimento como ação intencional é compreendido sempre numa referência pessoal-situacional e, nessa perspectiva, o “se-movimentar” é considerado como um diálogo que envolve o sujeito desse acontecimento, sempre na sua intenção, sendo através desta intencionalidade que se constituem, que se formam os sentidos e significados do “se-movimentar” (KUNZ, 2000, 2001). Assim, o movimento humano não vem pronto ao sujeito com um sentido acabado; ao contrário, é o sujeito que ao “se-movimentar” institui os seus próprios significados e sentidos.

Dos autores citados, entre os quais Kunz baseia sua teoria, destacamos dois trabalhos de Trebels que foram publicados no Brasil: “Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano” (TREBELS, 2003) e “A concepção dialógica do movimento humano – uma teoria do “se-movimentar”” (TREBELS, 2006), sendo esse último

<sup>14</sup>GORDIJN, C. C. F. *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Baarn: [s.n.], 1968.

BUYTENDIJK, F. J. J. *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung: – als Verbindung und Gegenüberstellung von physiologischer und psychologischer Betrachtungsweise*. Berlin, [s.n.], 1956.

TAMBOER, J.W. I. . *Mensbeelden achter Bewegingsbeelden. Kinantropologische analyses vanuit het perspectief von lichamelijke opvoeding*. Haarlem: [s.n.], 1985.

TREBELS, A. H. *Spielen und Bewegen na Geraten*. Reinbeck bei Hamburg, 1983.

TREBELS, A. H. Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Aulegung von Bewegung. In: *Die Sportpraktische Abbildung*. Protokolle, n. 39, 1989.

um capítulo do livro “Educação Física Crítico-Emancipatória”, organizado justamente por Kunz e Trebels. Trebels (2003, 2006) discute algumas abordagens sobre o movimento humano, destacando, primeiramente, autores ligados ao Círculo da *Gestalt*, como Weizsäcker, Christian e Buytendijk<sup>15</sup> e, posteriormente, apresenta os dois autores holandeses Gordijn e Tamboer – já citados anteriormente – que, pautados principalmente na fenomenologia francesa, encontram subsídios para uma *teoria do movimento humano*.

Desta forma, Trebels ressalta que a concepção dialógica de movimento, desenvolvida por Gordijn, que teve como pano de fundo especialmente os estudos de Merleau-Ponty em “Fenomenologia da percepção”, foi retomada, retrabalhada e, algumas vezes, redirecionada por diversos autores, sendo um deles Tamboer, que apresentará a compreensão de movimento como uma forma de “compreender-o-mundo-pela-ação”.

Assim, ao aproximar a teoria do “se-movimentar” aos princípios da fenomenologia, parte-se do princípio de que todo movimento que se realiza acontece como uma espécie de diálogo, um fenômeno relacional de “ser-humano-mundo”. Desta maneira, ao movimento estão presentes e abertas sempre novas possibilidades de criações, que se constroem na relação de intencionalidade entre sujeito-mundo. Nesse diálogo, os sentidos e significados do “se-movimentar” sempre se atualizam de acordo com cada experiência, lembrando que essa experiência está sempre atrelada a uma situação concreta, bem como a um contexto histórico e social, conforme Kunz (2000, 2001). Dessa forma com a orientação fenomenológica, “a capacidade humana de movimentar-se ganha então uma dimensão existencial, como forma singular e original de relação com o mundo, que pode ser designada na experiência de cada um” (TREBELS, 2003, p. 256).

Segundo Kunz (2000, 2001), o diálogo na concepção do “se-movimentar” pode ser compreendido pelo entendimento de que nesta ação humana considera-se um sujeito que se comunica com algo exterior a ele – seja um objeto, o mundo, ou outrem – através dos seus movimentos próprios, o que se pode denominar de um comportamento dialógico do sujeito-mundo, no qual ele estabelece uma relação de questionamentos e respostas pelo seu “se-movimentar”. É o que Kunz

---

<sup>15</sup> BUYTENDIJK, F. J. J.; CHRISTIAN, P.; PLÜGGE, H. (Org.). *Über die menschliche Bewegung als Einheit von Natur und Geist*. Schorndorf: [s.n.], 1963.

WEIZSÄCKER, V. *Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. 4 ed. Stuttgart, New York: [s.n.], 1968.

(2001, p. 175) ressalta quando diz “o Movimento Humano é fundado na intencionalidade. O Ser Humano pode de diferentes maneiras questionar o Mundo e suas relações com o mesmo, mas também pode responder a ele” e, sendo assim, diz ele:

eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas às minhas interrogações. Estas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Neste diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo no seu "ser-assim" para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo (KUNZ, 2000, p. 03).

Nessa perspectiva, como em Merleau-Ponty (1999), não existe separação entre sujeito e objeto, ser humano e mundo, ou corpo e consciência. Os significados não estão no sujeito, nem no mundo, muito menos nas coisas mundanas, mas sim na relação que se dá entre o sujeito e seu meio. Nessa relação, confirma-se o vínculo inseparável entre homem e mundo, superando-se a dicotomia entre “mundo externo” e “mundo interno”. Na compreensão do mundo pela ação/agir dos sujeitos, fica a impossibilidade da definição tanto de um quanto do outro, de forma independente (KUNZ, 2001). É nesse mesmo sentido que Merleau-Ponty (1999, p.122) se refere ao corpo-próprio em seu entrosamento com o mundo, quando ressalta que “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles”.

Acrescenta-se, também, segundo Tamboer (1989) apud Kunz (2001), que não é possível distinguir uma “atividade corporal” de uma atividade “não corporal” e, portanto, ver não é a mesma coisa que falar, do mesmo modo que pensar não é a mesma coisa que “se-movimentar”, mas, de qualquer forma, o movimentar-se é tão corporal quanto o pensar, como o perceber e o falar, pois todas essas situações se referem a determinadas relações de comunicação do sujeito com o mundo. Sendo assim, não se pode compreender nenhuma dessas ações humanas isoladas do corpo-próprio, todas são corporais e acontecem na experiência da consciência-corpórea. Dessa maneira, “um “se-movimentar” é, junto com o pensar e o falar, entre outras ações, uma das múltiplas formas nas quais a unidade primordial do ser humano com o mundo se manifesta” (TAMBOER, 1979, p.16 in TREBELS, 2006, p. 40).

Reforçando a profundidade do envolvimento “ser-no-mundo”, como já foi mostrado no decorrer desse trabalho, dicotomias entre sujeito e objeto, tanto quanto entre corpo e consciência, são superadas pela teoria do “se-movimentar” e pela concepção do corpo-próprio, permanecendo em vínculo inseparável. Entretanto, nesse momento, abre-se um parêntese para apresentarmos algumas reflexões sobre outra dicotomia presente nas investigações do corpo-movimento, sendo essa entre natureza e cultura.

Lévi-Strauss (1982) sinaliza a dificuldade em estabelecer uma distinção entre cultura e natureza, quando se trata de analisar ações humanas. Aqui, podemos lembrar que o “se-movimentar”, sem dúvida nenhuma, é ação humana que permite o diálogo constante entre “ser humano-mundo”. Dessa forma, conforme o autor, como tentar definir para cada atitude humana, – nesse caso, especificamente, para cada movimento humano – uma causa de ordem biológica ou social? Como procurar, por meio de mecanismos, quais atitudes de origem cultural se podem enxertar em comportamentos que são de origem biológica e, conseqüentemente, conseguir integrá-los? Assim, nos vemos em meio a tal complexidade quando se trata de definir onde acaba a natureza e onde começa a cultura. Nesse mesmo aspecto, Matthews (2010) nos leva à seguinte reflexão – mas, quem é que conceitua o que é natureza? Não são os próprios seres humanos que a definem? Nesse caso, o próprio conceito de natureza já não se caracteriza como um conceito cultural?

Por isso, sempre encontramos na concepção fenomenológica do corpo-próprio de Merleau-Ponty, a expressão “ser-no-mundo”, pois somos corpo-próprio agindo no mundo, um cenário tanto natural quanto cultural, pois não há existência separada do mundo. Como indica Carmo (2004), o corpo nos põe em permanente contato com o mundo e marca a presença do mundo em nós. O corpo-próprio existe num permanente entrelaçamento entre natureza e cultura, pois os gestos mais simples, como um sorriso, a alegria, e a tristeza, carregam traços tanto naturais, quanto culturais. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 463) “estou lançado em uma natureza, e a natureza não aparece somente fora de mim, nos objetos sem história, ela é visível no centro da subjetividade”.

Como expõe Matthews (2010), para o filósofo o mundo em que vivemos é o próprio cenário natural de todos os meus pensamentos e percepções. Sou consciente de minha existência como ser pensante apenas se tenho consciência do mundo no qual existo. O mundo existe para mim, porque existo para o mundo. Assim, nesse entendimento,

Merleau-Ponty (1999) não considera natureza como um conjunto de objetos, que existe de forma isolada da experiência humana.

Segundo o filósofo, o ser humano já se encontra engajado e situado em um mundo físico e social. O mundo natural e o mundo social coexistem não como objeto, ou soma de objetos, mas como campo permanente da existência. “Assim como a natureza penetra até no centro de minha vida pessoal e entrelaça-se a ela, os comportamentos também descem na natureza e depositam-se nela sob a forma de um mundo cultural” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.465). Diz, ainda, Merleau-Ponty que não vivemos apenas em um mundo físico, no ambiente da terra, do ar e da água, mas compartilhamos de um cenário cultural que inclui em torno dos sujeitos estradas, plantações, ruas, igrejas, utensílios como sinetas, colheres, cachimbos... E esses objetos trazem, implicitamente, a marca da ação humana, ações que trazem agregadas sentidos humanos, definidos conforme suas necessidades.

Nesse sentido, o corpo é também cultura, pois o mundo em que viemos a ter qualquer experiência é claramente um mundo da natureza, que dispõe de objetos não humanos dispostos no espaço e tempo naturais e, ao mesmo tempo, mundo cultural ou humano, no qual seres humanos instituem níveis de ordem simbólica, transformam o mundo, criam e recriam culturas (CARMO, 2004; MATTHEWS, 2010). Como salienta Merleau-Ponty (1999) o corpo pode ser considerado o primeiro dos objetos culturais, pois é por meio dele que todos os outros existem. O corpo-próprio, enquanto portador de um comportamento, constrói um ambiente, deixando vestígios no espaço e no tempo que podem tornar-se rastros falantes de uma existência.

Entre esses rastros falantes, encontramos a dança que, enquanto cultura de movimento, abre um diálogo constante na experiência humana, sendo possível, por meio dela, constituir-se um terreno comum entre outrem e mim, no qual nossos movimentos podem formar um só tecido. Habitamos um mundo que é comum a todas as experiências humanas, isso é, coexistimos na presença de “outros”, dividimos experiências, somos atravessados por presenças que fazem parte do nosso mundo, no meio no qual existimos. Em particular, como salienta Merleau-Ponty (1999) existe um objeto cultural que desempenha um papel essencial na percepção de outrem – a linguagem – pois é pela linguagem que ocorre a partilha de significados, partilha de conceitos que são incorporados, corporificados na língua que falamos (MATTHEWS, 2010).

Assim também podemos dizer da dança, linguagem de movimento, que está aberta à partilha de sentidos e significados e, como

veremos na sequência, pode caracterizar-se tanto pela vivência de determinada cultura de movimento, quanto pela ressignificação dessa cultura de movimento, pois sob outros aspectos, a linguagem da dança pode nos lançar para um ponto extremamente significativo na vida humana, que é o momento da recriação e ressignificação, porque, ao vivenciar culturas de movimento, a partir da percepção do mundo pelo corpo-próprio, eis que surgem novos “se- movimentares”, um diálogo constante entre natureza e cultura, uma vez que em nossas experiências no mundo vivido, natureza primeira, que já está impregnado de cultura e de história, eis que surge a “criação”, o “novo”, e recomeçamos como sujeitos situados num tempo e espaço, vivendo nossa história de maneira subjetiva e particular.

#### 1.4 DIÁLOGO ENTRE O CORPO-PRÓPRIO E O “SE-MOVIMENTAR”: APONTAMENTOS PARA A DANÇA

Como já constatado na teoria do “se-movimentar”, os sentidos/significados do movimento humano não são dados, nem se caracterizam como uma confinção absoluta, mas nascem e renascem do diálogo sujeito-mundo. Nessa relação, como expõem Gordijn (1975) e Tamboer (1985) apud Kunz (2001), ocorre a aquisição de “um mundo de significados motores”, e esse mundo, conforme descrevem os autores, pode ser compreendido de três formas intencionais<sup>16</sup> ou de três diferentes modos de “transcender limites” por meio do “se-movimentar”, que serão abordadas mais adiante. Segundo Gordijn, *in* Trebels (2006, p. 41),

aquele que se movimenta experiencia e adquire um mundo de *significados motores*. Neste conceito, os significados subjetivos, ou seja, incluídos intencionalmente, e os significados objetivos, isto é, os pré-dados e percebidos no mundo, inter-relacionam-se organicamente.

Dessa forma, há sempre uma relação de complementaridade entre essas perspectivas, nada é só subjetivo assim como nada é só objetivo. Nesse momento, podemos lembrar também – como já salientado anteriormente – do contexto sociocultural que é parte

---

<sup>16</sup> Essas três formas fazem parte da concepção dialógica do movimento humano proposta por Gordijn (1975) que posteriormente são estudadas e re-pensadas por Tamboer (1979, 1985). Também conforme lembra Tamboer (1985) e Kunz (2001) o contexto histórico, social e cultural nessa concepção é determinante, não pode ser esquecido ou pouco considerado.

determinante nesse diálogo, pois nada é só natural e nada só cultural; como indica Merleau-Ponty (1999), “encontro-me já situado e engajado em um mundo físico e social”. Assim, o contexto onde o sujeito está inserido, bem como a sua situação pessoal na atividade tem grande influência, pois somos ultrapassados por todos esses aspectos e nossa relação com eles se integra profundamente em nossa relação com o mundo.

Voltando às três formas de transcendência de limites pelo “se-movimentar” – que são denominadas de *forma direta*, *forma aprendida* e *forma criativa/inventiva* – encontramos, a partir dessas situações, uma alternativa para pensar a pedagogia da dança na educação, uma forma de entender como se dá a aprendizagem do movimento humano. Sob esse mesmo viés, reforçando essa compreensão, deparamo-nos com a experiência do corpo expressivo de Merleau-Ponty (1999) que, nesse caso, mais especificamente na aprendizagem da dança, nos auxilia a compreendê-la em sua totalidade de manifestação. Mas, o que isso quer dizer? Como poderíamos compreender a dança nessa profundidade, quando nos aproximamos do entendimento que Merleau-Ponty tem do corpo próprio?

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, movimento, consciência e mundo são indivisíveis no pensamento fenomenológico; então, a partir dessa 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.

Conforme descrito por Kunz (2001) – retomando as três formas de transcendência de limites pelo “se-movimentar” – a *forma direta* refere-se à transcendência de limites numa intenção espontânea de movimento, envolvendo uma forma não pensada e direta, um saber corporal que é pré-reflexivo. Na *forma aprendida*, ocorre uma transcendência de limites pela aprendizagem, nesse caso por meio de uma ideia de movimento ou uma imagem de movimento, há uma intencionalidade que se constrói. A terceira forma – *criativa/inventiva* – centra-se numa intencionalidade que transcende limites através da criação, invenção. Todos esses acontecimentos ocorrem na experiência humana que residem num contexto social concreto, e mesmo essa motricidade espontânea da qual se fala na *forma direta* possui, sem

dúvida, uma intencionalidade própria e singular, mas que está sempre dialogando com as experiências já vivenciadas pelo corpo-próprio, como poderemos observar mais adiante.

Nesse sentido, considerando a motricidade enquanto intencionalidade original, Merleau-Ponty (1999) fala sobre um “arco intencional” que se projeta em torno do sujeito, envolvendo-o, incluindo o passado, o futuro e o meio humano, assim como a situação física, a situação ideológica, a situação moral, “[...] ou, antes, que faz com que estejamos situados sob todos estes aspectos” (p.190), sendo esse arco intencional aquele que liga os sentidos, inteligência, sensibilidade e a motricidade. Por isso, a necessidade de ficarmos sempre reforçando que nossas experiências se fundam em um mundo físico e social e, ao desfrutarmos desse contato, nos misturamos com o mundo, e nossas ações se confundem com ele.

Visualizamos, ainda, que o filósofo esclarece que a consciência se projeta tanto em um mundo físico, quanto num mundo cultural e, todavia, para que ela possa se projetar, precisamos ter um mundo, ou “ser-no-mundo”. A existência do mundo permite que haja consciência dele, quando o ser está nele, agindo junto a ele, pois consciência só existe quando há um algo do qual ela seja consciência, o que Merleau-Ponty (1999) considera como objeto intencional; uma intencionalidade que permite que a consciência se dirija e se lance para as coisas mundanas. Nesse caso, para me voltar a um determinado objeto e me lançar por meio de meus movimentos corporais em sua direção, primeiramente é preciso que ele exista para mim e que eu tenha consciência de que ele existe. Por isso, Merleau-Ponty sinaliza que o corpo e a consciência não se limitam um ao outro, mas sim se entrelaçam. Assim, nosso “mundo de pensamentos”, e nosso “mundo de movimentos” são coincidentes, e ambos se encontram em horizontes abertos.

Sobre o “mundo dos pensamentos”, o filósofo confirma que ele “[...] nos permite contar com nossos conceitos e com nossos juízos adquiridos [...], sem que precisemos, a cada momento, refazer sua síntese [...]” (p. 182). Assim, somos consciência jogando com significações já construídas, tanto do passado da natureza, quanto do nosso passado pessoal; mas, com isso se quer dizer que “[...] meus pensamentos adquiridos não são uma aquisição absoluta; a cada momento eles se alimentam de meu pensamento presente, eles me oferecem um sentido, mas eu o restituo a eles” (p. 182).

Da mesma forma, podemos falar em um “mundo de movimentos”, dos quais usufruímos e agimos no mundo. Para

compreender como esse mundo de movimentos se dá na experiência viva, precisamos nos voltar para a compreensão do corpo-próprio não como um amontoado de órgãos justapostos, mas sim como unidade expressiva; em consequência disso, teremos o movimento não como um deslocamento no espaço objetivo, mas como intencionalidade original.

Assim, os movimentos expressivos do corpo-próprio são vividos em um espaço no qual possuem relação direta, carregam a possibilidade de sempre acessar o mundo de movimentos adquiridos, que, estando sempre disponível no presente se ressignificam, podendo sempre ser projetados de forma criativa no futuro. É por isso que o mundo da tradição, o mundo cultural no qual a consciência-corpórea se projeta está sempre aberto ao novo, ao mundo da criação e, dessa forma, não renuncia o contexto sócio-histórico cultural.

O corpo expressivo, do qual Merleau-Ponty (1999) fala, carrega essas possibilidades do “eu posso”. A experiência motora proporciona ao sujeito uma maneira de ter acesso ao mundo e a tudo que nele habita. O corpo-próprio está no mundo e, ao compreendê-lo, não necessita passar por “representações”, nem subordinar-se a uma “função simbólica” ou “objetivante”. Por isso, o filósofo não se cansa de escrever que “o movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado” (p. 192). Sendo assim, não devemos nunca “dizer que nosso corpo está no espaço e nem tampouco que ele está no tempo” (p.193), pois ele é o espaço e o tempo. O pensamento sobre o corpo jamais tomará o lugar da vivência corporal, por isso para Heller (2003) haverá sempre uma grande diferença entre descrever um movimento e um fazer um movimento, a descrição será sempre uma representação e não o movimento mesmo. Da mesma forma, haverá sempre diferença em afirmar que o corpo se move para expressar-se ou “[...] ele se expressa movendo-se” (p. 63).

Ao retornarmos ao diálogo do movimento descrito por Kunz (2001), correspondente à primeira etapa da aprendizagem dos movimentos – a *forma direta* – dirigida a uma intenção espontânea de movimento, encontramos em Merleau-Ponty (1999) um saber corporal expressivo, uma organização corporal espontânea, a qual, segundo o filósofo, não necessitamos ficar racionalizando para que aconteça, pois diz respeito a um movimento que “simplesmente se realiza”, que se dá no pré-reflexivo.

O “mundo de movimentos” ou a apreensão de “significações motoras” passam a residir no corpo-próprio através do que Merleau-Ponty (1999) chama de hábito corporal. Temos um movimento “[...] apreendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o

incorporou ao seu “mundo” [...]” (p. 193). Esse saber corporal, não é nem um conhecimento nem um automatismo, muito menos um reflexo condicionado e, como exemplo, Merleau-Ponty aponta que “pode-se saber datilografar sem saber indicar onde estão, no teclado, as letras que compõem as palavras” (p.199). Não precisamos parar e ficar pensando onde estão as letras para que a datilografia aconteça; no entanto, se paramos para procurar uma determinada letra no teclado, levamos certo tempo para localizá-la. É por esse motivo que não somos o pensamento do movimento, mas sim o próprio movimento, e

se o hábito não é nem um conhecimento nem um automatismo, o que é então? Trata-se de um saber que esta nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva. O sujeito sabe onde estão as letras no teclado, assim como sabemos onde está um de nossos membros, por um saber de familiaridade que não nos oferece uma posição no espaço objetivo (MERLEAU--PONTY, 1999, p.199).

Nesse sentido, poderíamos passar a nos questionar, mas o processo de datilografar não passa pela aprendizagem, antes de se tornar espontâneo? Certamente, a experiência de datilografar integrou o mundo dos movimentos do sujeito e, hoje, faz com que toda a movimentação ocorra espontaneamente, mas o que se quer ressaltar é a importância da experiência corporal no mundo, pois estamos em constante experiência, em constante aprendizagem. E toda essa movimentação que experienciamos cotidianamente, não passa, necessariamente, por aulas sistematizadas para que aconteça, pois simplesmente nos movimentamos. Como enfatiza Merleau-Ponty (1974), essa é uma espontaneidade que não sofre ordens, e nem mesmo as ordens que eu gostaria de dar em mim mesmo, “pois movo meu corpo sem mesmo saber quais músculos, quais trajetos nervosos devem intervir, e onde seria preciso procurar os instrumentos desta ação” (MERLEAU-PONTY, 1974, p.89).

É esse mundo de movimentos espontâneos, antes de passar por aulas sistematizadas que os sujeitos trazem consigo para as aulas de dança e, muitas vezes, não é aproveitado para uma transposição em gesto artístico ou em “gesto virtual”, como prefere Langer (1980). É importante lembrar que essa motricidade espontânea que envolve uma intencionalidade original, própria e singular, está sempre dialogando

com as experiências já vivenciadas pelo corpo próprio, ou seja, o mundo de movimento da vida é constantemente recriado. Andamos espontaneamente, porque, certamente, um dia experienciamos ou aprendemos a andar; falamos espontaneamente porque certo dia experienciamos e aprendemos a falar, e essas aprendizagens não passam por um aprendizado mecânico, causal, elas acontecem. Ninguém aguentaria passar a vida tendo que pensar ou representar cada movimento a realizar e, todavia, como relata Heller (2003, p. 40) “enquanto ando não fico pensando perna direita, perna esquerda, levantar o joelho, abaixar o joelho”, segundo o autor é necessário compreendermos o corpo como “[...] um corpo motriz, e essa motricidade como uma motricidade expressiva” (HELLER, 2003, p. 96).

Nesse contexto, em se tratando da experiência dos movimentos do corpo-próprio, observa-se que “[...] uma vez criado um fluxo expressivo não há mais a necessidade de comandar os movimentos através de representações: *a expressão organiza ela mesma o corpo*” (p. 54). Assim, quando falamos em movimentos espontâneos, nos referimos sempre a uma movimentação já vivida na relação sujeito-mundo e que sempre se dá de forma expressiva e original no “aqui e agora”. Por isso, crianças ainda muito pequenas nos demonstram esse saber com muita facilidade e, ao ouvir tocar uma canção, ninguém precisa ordenar que elas dançam, elas simplesmente “se-movimentam”. Nesses seus movimentos, podemos perceber a presença de uma movimentação que já faz parte de seu mundo de movimentos, que são recompostos por elas de forma muito expressiva e original.

Voltando à aprendizagem de movimentos, podemos falar sobre aqueles advindos do meio cultural, não que os outros não o sejam, mas nos referimos agora àqueles que passam ou podem passar por um processo de ensino-aprendizagem concreto como é o caso da dança que, inclusive, foi citada por Merleau-Ponty (1999), quando diz ser necessário que ela tenha sido apreendida, incorporada, “recebida como que uma consagração motora” (p.198) para que exista e faça parte do saber corporal. Sendo assim, nas palavras de Zimmermann (2010, p. 152),

o corpo precisa se habituar a determinados movimentos de forma que sejam incorporados, simplesmente aconteçam, sem que seja preciso pensar sobre eles. Mas aqui não se trata de uma simples repetição no sentido tradicional da

palavra, posto que mera repetição também não é suficiente para aprendizagem.

Nesse contexto, recordamos da estratégia de aprendizagem correspondente a uma ideia de movimento ou uma imagem de movimento, a *forma aprendida*, que pode estar ligada à aprendizagem pela aquisição de significações motoras, que podem ser construídas no contato com as diversas formas de aprender, vivenciar culturas de movimentos. Mas, a aprendizagem, na perspectiva do “se-movimentar”, ocorre através de uma intenção de movimento; não está ligada a alcançar um “padrão de movimento”, ou uma simples cópia do movimento, o que, de fato, em se tratando da pedagogia da dança na educação nem é o seu foco. Devemos lembrar, também, que nunca existirá uma pura cópia do movimento, pois todo movimento realizado é um novo movimento que acontece em outro corpo-próprio.

Segundo Merleau-Ponty (1999) “a cada instante de um movimento, o instante precedente não é ignorado, mas está como que encaixado no presente, e a percepção presente consiste em suma em reaprender, apoiando-se na posição atual [...]” (p.194). Dessa forma, é possível compreender que nunca abandonamos nosso mundo de movimentos já adquiridos. No caso da dança, a dança apreendida sempre poderá ser reaprendida ou ressignificada no momento atual; ela está à nossa disposição e é condição essencial para que novas danças sejam criadas, pois essa aprendizagem nos lança a um futuro aberto para novas invenções.

Nesse contexto, inclui-se a intencionalidade que transcende limites através da criação, a forma *criativa/inventiva*, sendo as novas criações aquelas que abarcam toda a extensão dos movimentos, que fazem uma ligação entre o passado, o presente e o por vir, num entrelaçamento, sendo, nesse instante o hábito, aquele que permite uma espécie de “renovação do esquema corporal”. Contudo, observa-se que há um vínculo muito grande entre espontaneidade, aprendizagem e criação dos movimentos, ficando difícil afirmar em que ponto um termina e se inicia o outro; da mesma maneira, essa dificuldade estende-se, também, às três formas de aprendizagens – forma *direta*, *forma aprendida* e forma *criativa/inventiva*, pois há um entrelaçamento entre elas, que não nos permitiria separá-las. Não podemos dizer que a espontaneidade está presente só na forma direta, nem que a aprendizagem está presente só na forma aprendida, e muito menos que a criação está presente só na forma criativa/inventiva –, ao contrário, todas estão presentes em todas, uma perpassa a outra.

Para Araújo (2010, p.28), “[...] percepção e o movimento além de serem coincidentes, também abrem a possibilidade de transformação, aprendizagem e criação”. Por isso, segundo a autora, o corpo habitual fazendo parte do que já fomos, nosso passado, sempre é retomado no corpo atual presente, lançando-se como corpo perceptivo futuro por meio do gesto ou do movimento e “este futuro do qual não cessamos de nos lançar é espacialidade, motricidade e expressão. Assim, os gestos sempre estão destinados ao futuro” (ARAÚJO, 2010, p.30). Nesse mesmo sentido Zimmermann descreve que

A intencionalidade motora do corpo perceptivo vai dar uma orientação nova, um novo destino ao corpo habitual, dar ao hábito uma possibilidade que o próprio hábito não dispunha. Nós nos dirigimos a um futuro a partir de um hábito, mas este hábito se abre para algo novo, eis a expressão do corpo próprio na presença de uma espontaneidade que não segue instruções pré-determinadas (ZIMMERMANN, 2010, p.158).

As questões mais específicas sobre o ensino e aprendizagem da dança no contexto da educação, serão discutidas com maior profundidade no terceiro capítulo; no entanto, as reflexões até aqui realizadas, já indicam um caminho sobre o qual se procura compreendê-la. Dentro do que pode ser observado nesse primeiro momento, os movimentos experienciados em toda a trajetória da vida humana são fundamentais para que se possam elaborar novas movimentações. No caso da dança, quando temos um sujeito que iniciará um primeiro contato com ela numa aula afim, principalmente em se tratando do contexto escolar, tem-se que considerar que esse sujeito já possui “seu mundo de movimentos”, que podem estar presentes, auxiliando nessa nova vivência corporal e que, portanto, não podem ser desconsiderados.

Como exposto por Merleau-Ponty (1999) adquirir o hábito de uma dança é recompor os movimentos, guiando-se com o auxílio de uma movimentação já adquirida, como é o caso da caminhada e da corrida e, dessa forma, a nova dança integrará certos elementos da motricidade geral, não esquecendo que, conforme já mencionado, para que isso ocorra, será necessário, primeiramente, que ela tenha recebido uma consagração motora, ou seja, a nova dança seja aprendida, o que indicará a vivência de novas significações. E, assim, podemos presumir, segundo Merleau-Ponty (1999, p. 203), que “[...] o corpo compreendeu

e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo”.

Assim, seguiremos as reflexões sobre o ensino-aprendizagem da dança no contexto da educação, não cessando de lembrar que corpo e consciência, movimento e percepção, sujeito e mundo físico-cultural não podem ser separados, quando se pretende mergulhar nesse infinito campo de possibilidades que é o dançar. Iremos recordar também que – como já visualizamos – a espontaneidade, a aprendizagem e a criação nessa arte de viver em movimentos, não escaparão a um diálogo constante, pois, basta pararmos para nos lembrar de nossas experiências enquanto sujeito dançante ou, mesmo enquanto professor, para termos a certeza desse acontecimento. Na verdade, qual sujeito dançante nunca passou pela experiência de aprender, tendo que estar o tempo todo refletindo atentamente sobre os movimentos? – Agora fazer isso, agora aquilo e, por vezes, teve a sensação de que tudo isso, de repente entrou em fluxo contínuo, e não mais precisou ficar refletindo sobre o que se devia fazer e, simplesmente, dançou.

Nessa mesma linha de pensamento, haverá algum professor que, durante uma aula de improvisação-criação, não ficou espantado quando seus alunos recompunham suas movimentações? E nesse instante chegam a arrancar do professor: Como foi que fizeram isso? Talvez, a resposta fosse: – Não sabemos. Então, seria necessário voltar à sequência, obter consciência de gesto por gesto, percorrendo o mesmo caminho para tentar relembrar o que, às vezes, nem sempre é possível, e outra sequência semelhante aparece. Mas, por que lembrar todos esses acontecimentos? Na tentativa de conceitualizar essas experiências, podemos ter uma noção do que é viver, incorporar, essa maravilhosa experiência que é dançar. Gestos espontâneos do cotidiano que podem vir a ser transformados em gestos artísticos/virtuais, gestos artísticos que passam pela aprendizagem e se transformam em gestos espontâneos, gestos criados, gestos recriados, gestos ressignificados, um universo de possibilidades que o corpo-próprio investiga e experimenta na experiência de “se-movimentar” na dança.



*“Dançar é sentir sensações boas, dançar é sentir o que você está fazendo”.*

*Aluna (o) do Projeto, 10 anos*



Figura 03



## 2 A DANÇA ENQUANTO EXPRESSÃO HUMANA: UMA APROXIMAÇÃO COM A FENOMENOLOGIA

### 2.1 TECENDO SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES NA DANÇA: A INTENCIONALIDADE, A EXPERIÊNCIA DE DANÇAR E A “FORÇA DO ESPANTO”

Em busca de uma compreensão da dança que trouxesse à tona o sentido da experiência provocada pelo ato de vivê-la como expressão e abertura para novos sentidos e significações humanas, foi que recorreremos aos escritos de Maurice Merleau-Ponty (1974, 1999, 2004a) sobre a arte e sobre o corpo, pois esses são temas que ocuparam este filósofo francês que dedicou boa parte de suas obras a ler a arte e o ser humano com pressupostos da fenomenologia.

Muitas reflexões teóricas, apresentadas por Husserl, enquanto inaugurador do movimento fenomenológico, foram incorporadas aos pensamentos de Merleau-Ponty, dentre os quais destacamos três importantes temáticas: o princípio da *intencionalidade*, a *redução fenomenológica* e o *mundo-vivido*. Neste sentido, buscamos nos interrogar sobre quais seriam as possíveis aproximações existentes entre esses três princípios decorrentes da fenomenologia e as linguagens artísticas, e de que maneira a fenomenologia, enquanto movimento filosófico pode nos abrir ou esclarecer sobre o encontro significativo do “ser-no-mundo” e quais seus desdobramentos para as experiências e criações artísticas, especialmente em relação à dança.

O *princípio da intencionalidade* resulta na afirmação de que a consciência só existe em sua relação com o objeto, ela só é consciência estando dirigida a ele; por sua vez, o objeto só poderá ser definido em sua relação com a consciência, o objeto é sempre *objeto-para-um-sujeito*<sup>17</sup> (DARTIGUES, 2005). Assim, a consciência será sempre o saber de alguma coisa, e a consequência desta relação é que a consciência se apresenta sempre na instância da intencionalidade, e ao entrar em relação com as coisas no mundo a consciência intenciona, dá sentido a elas (CODINA e ARAUJO, 2008).

---

<sup>17</sup> O princípio da intencionalidade é um dos temas mais complexos da fenomenologia e é importante destacar que ele se refere à relação da consciência com o objeto, em que um não existe sem o outro; essa relação afirma a impossibilidade de separação entre sujeito e objeto, portanto não se refere diretamente à intencionalidade do movimento humano, tratada no primeiro capítulo. Esclarecemos isso, porque, muitas vezes, o tema intencionalidade no movimento se confunde com esse conceito.

A *redução fenomenológica* corresponde à tão famosa expressão de Husserl: “voltar às coisas próprias”, atingir a essência dos fenômenos. A redução fenomenológica consiste em colocar “entre parênteses” toda a realidade já concebida, para acessar uma dimensão primordial do mundo (DARTIGUES, 2005), o que Merleau-Ponty (1999) chama de “reencontrar um contato ingênuo ou originário com o mundo”. Não resulta em explicar, analisar, nem interpretar nada, apenas descrever esse retorno às “coisas próprias”, na busca de um sentido original, um olhar primeiro.

O *mundo-vivido* implica o entendimento de que, em primeiro lugar, o mundo que aparece à consciência (ou, ainda, à consciência-corpórea) se dá através ou pela vivência (DARTIGUES, 2005). Segundo Merleau-Ponty (1999), é a partir de uma visão própria, uma experiência no mundo, que o ser humano adquire seus saberes, é sobre o mundo vivido que a ciência constrói suas teorias, o que leva o autor a afirmar que ela jamais alcançará o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pelo fato de que ela será sempre uma explicação dele.

Nesse sentido, podemos perceber como esses três aspectos, *intencionalidade*, “*retorno às coisas próprias*” e *mundo-vivido* estão correlacionados e como nos auxiliam na compreensão da relação dialógica entre ser e mundo. O “retorno às coisas próprias” está relacionado diretamente ao mundo da experiência vivida, ao mundo da percepção; resulta em um simples e complexo retroceder ao mundo que é vivido e percebido pelo sujeito, ao mesmo tempo em que, para se voltar às coisas no mundo é preciso intencionar, dar sentido a elas através da consciência-corpórea. Contudo, entendendo o entrelaçamento desses três princípios – que, iniciados por Husserl, aparecem bem relacionados aos escritos de Merleau-Ponty – com o acréscimo da relação corporal, podemos iniciar uma aproximação do entendimento do ser humano e da arte que, sendo expostos pelo autor, muito nos auxiliam a principiar uma compreensão sobre a fenomenologia.

Sendo a arte manifestação humana, compreende-se que é criada, intencionada e construída pelo sujeito na sua relação de existência, que, assim, terá sempre conexão com o mundo da experiência vivida e se tornará sempre aberta a significações e à intencionalidade. Como ressalta Dartigues (2005), o mundo como fenômeno só tem sentido ao sujeito em sua manifestação, na vivência. E, ainda, “se objeto é sempre objeto-para-uma-consciência, ele não será jamais objeto em si, mas objeto-percebido ou objeto-pensado, memorado, imaginado, etc.” (DARTIGUES, 2005, p. 23). Sendo assim, já está claro que são os seres humanos que dão sentido ao objeto intencionado, pois “[...] pensar é

sempre pensar *sobre* ou *em* alguma coisa ou alguém; ter medo é sempre ter medo *de* algo; esperar é sempre esperar *por* alguma coisa” (MATTHEWS, 2010, p. 15).

Portanto, para falarmos em intencionalidade na arte, especificamente na dança, não será apenas suficiente evocar o princípio da intencionalidade da consciência, primeiramente pensado por Husserl, pois há uma intencionalidade corporal descrita por Merleau-Ponty, que nos interessa, e que nos ajudará a compreender como 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. Nessas realizações estará sempre aberta a possibilidade para a arte ser [re]pensada, [re]criada, [re]imaginada, [re]memorada, [re]significada, entre outras.

Entendemos que para o *princípio da intencionalidade* existir, temos que existir enquanto “ser-no-mundo” e, enquanto ser corporificado, ter consciência de que o mundo existe por meio de nossa existência. É verdade que a consciência do mundo está enraizada em uma consciência pré-reflexiva, assim como também é verdade que há um agir pré-reflexivo que é corporal. Há uma combinação que faz do nosso envolvimento no mundo, um envolvimento de um-ser-total. Não poderíamos falar em uma espontaneidade corporal de envolvimento com o mundo, se o mundo não existisse conscientemente para mim; da mesma forma, não faria sentido ter consciência do mundo, sem poder relacionar-me com ele, modificá-lo e atribuir-lhe sentidos e significados.

Por isso, como já mencionado no primeiro capítulo, há um “mundo dos pensamentos”, assim como um “mundo de movimentos” que são paralelos, que se projetam no mundo, lançando-nos a um horizonte aberto da percepção. É preciso lembrar, como salienta Carmo (2004), que o conhecimento presente na consciência passou pela porta da percepção e, dessa forma, “o aprendizado da consciência se dá no dia a dia, no fluxo da vida chamado existência. Portanto, consciência e corpo devem funcionar em conjunto, um depende do outro” (p. 26).

O autor ainda nos remete a afirmações já diagnosticadas no primeiro capítulo, quando afirma que, segundo Merleau-Ponty, “[...] há um pensamento latente no próprio corpo, que escapa do crivo do pensar consciente (p.39)”, ou seja, “[...] os atos, os gestos, as palavras não seriam possíveis se a cada momento tivéssemos que pensá-los antecipadamente; eles ocorrem de maneira espontânea, sem seguir

qualquer ordem reflexiva”<sup>18</sup> (p.57). Como se pode constatar, a insistência de Merleau-Ponty na incorporação da subjetividade humana ajuda-nos a compreender que a intencionalidade não nos pertence, apenas em virtude de nossa consciência. Se a subjetividade é incorporada, há um direcionamento intencional ao objeto que é corporal e não precisa acontecer explicitamente consciente (MATTHEWS, 2010).

Isso tudo, como se poderá observar, permite constatar que, na ação de dançar, consciência e pensamento, corpo e movimento se encontram como unidades inseparáveis: consciência e corpo fundem-se nessa existência dançante.

Nesse entendimento, Gil (2004) irá nos remeter a uma “noção de esforço” aprimorada na experiência de dançar. Diz ele que esse esforço está presente para se obter certa sequência de movimento, que contém em si a forma por vir, mas quando o bailarino a desenvolve, o movimento comum cessa, e surge o movimento dançado. Não há mais esforço no sentido próprio, nem resistência do corpo ao movimento que flui. Nesse caso, pode-se afirmar que o esforço atingiu seu ponto zero, o qual implica determinada situação particular de equilíbrio. O movimento dançado nasce da colaboração de dois equilíbrios corporais, denominados pelo autor de um puramente mecânico, e outro que o movimento e a consciência introduzem no corpo. Esse processo, como já mencionado, torna-se comum no início da aprendizagem dos movimentos; primeiramente têm-se sujeitos que permanecem centrados em “aprender” determinada sequência e, nesse caso, “um fazer fragmentado” pode ser comum nessa etapa; porém, quando já aprendidos, os gestos fluem e a expressividade aflora; nesse processo “o aprendizado se converte num hábito, como parte de uma dinâmica corporal que assimila e ao mesmo tempo transcende limites do próprio aprendizado” (VIANNA, 2008, p. 101).

Isso tudo implica um ponto central – a intencionalidade da consciência-corpórea, apresentada pela fenomenologia de Merleau-Ponty é fundamental para compreendermos esse processo de expressividade da dança enquanto gesto artístico. Como salienta Fraleigh (1996) a ação de dançar requer um *corpo mentalizado*, e isso não quer dizer uma mente no comando de algo chamado corpo, mas um

---

<sup>18</sup> A consciência do corpo, como modo de consciência diferente da consciência reflexiva, intervém sempre que o corpo entra em ação: na dança, no esporte, no relaxamento, nas artes marciais, no processo de criação artística, no simples fato de nos tocarmos ou de nos vermos (GIL, 2004, p 110).

processo que exige uma concentração do sujeito como um todo. A autora traz o conceito de “corpo vivido na dança” implicando uma totalidade vivida do eu na experiência de dançar; nesse caso há um momento em que a consciência centra-se no presente ou pré-reflexivo; trata-se de instante de unificação na ação, no qual a bailarina não permanece refletindo sobre o seu “eu” ou a sua ação, mas vive o momento presente, como uma unidade do “eu” e do corpo em ação. Dessa forma, quando o sujeito tem sucesso na vivência, corpo e mente são o mesmo em ação e, nesse caso, nunca mantidos a distância.

Podemos acrescentar que esse presente total e unificado é possível porque se constrói com base num passado da experiência humana, que engloba a aprendizagem. Durante todas as vivências da consciência-corpórea laços se vão tecendo – um mundo de movimentos e um mundo de pensamentos – e, sendo assim, é possível que esses estejam sempre à disposição, num entrelaçamento que faz desse momento, um presente “unificado na ação” (FRALEIGH, 1996), uma fusão de energias, de sentidos que se estabelecem e que se projetam, abrindo-se ao universo expressivo que, ao desvelar-se no momento de dançar, amplia sempre um porvir, um futuro de novos sentidos e significações.

Gil (2004) afirma que o bailarino não chega ao equilíbrio do corpo se ele não permanece em estado de concentração; esse, contudo, não forma um sistema exterior à consciência, mas, sim, requer uma estabilidade que se liga à ação direta da consciência sobre o corpo; essa experiência funda o movimento dançado, sendo que o equilíbrio do corpo se apoia na consciência. Se, por acaso, ele desaparecer, pode-se arruinar a estabilidade do bailarino; nesse mesmo propósito Fraleigh (1996) apresenta a seguinte reflexão: quando a bailarina não tem sucesso, ou quando ela sente-se cansada, pode tornar-se dolorosamente consciente de seu corpo, como substância ou matéria a ser movida e, nesse caso, tem a sensação de ter falhado. Esse acontecimento é frequente, quando nos recordamos de alguns momentos das aulas de dança. Quem é que já dançou e nunca ouviu em determinado momento do(a) coreógrafo(a)... - *Onde estão vocês? - Não estou percebendo vocês dançando!* Uma mecanização vai tomando conta dos movimentos... - *deixem de pensar no que vocês irão fazer após a aula!* E, no mesmo instante, parece que algo nos liga em uma tomada, voltamos a nos entregar à dança.

Voltando ao pensamento de Gil (2004), diz-se que o bailarino vai além de um equilíbrio comum; o autor fala sobre a busca de um equilíbrio no desequilíbrio almejado pelo bailarino, o qual produz

instabilidade no sistema-corpo, que o levará ao encontro de um equilíbrio superior, não estático, além das possibilidades comuns. Agora, há, também, uma consciência do movimento que percorre o corpo, “[...] a consciência do movimento se torna movimento da consciência (porque é assim que a ‘concentração’ da consciência sobre o corpo se define), é o conjunto do movimento que cria o equilíbrio” (p. 23). Não se trata do efeito de uma causa física, a qual resulta de uma ação da consciência sobre o corpo, mas de uma ação que pertence à presença do corpo em totalidade no próprio momento em que se manifesta.

Se a consciência integra o sistema-corpo, agindo sobre ele age sobre si mesma: é por isso que o movimento dançado age sobre a consciência, suscitando essa “consciência inconsciente” que caracteriza o estado de consciência do bailarino. Trata-se de “libertar o corpo” entregando-o a si próprio: não ao corpo mecânico nem ao corpo biológico, mas ao corpo penetrado de consciência, ou seja, ao inconsciente do corpo tornado consciência do corpo ( e não consciência de si ou consciência reflexiva de um “eu”) (GIL, 2004, p.24/25).

Nesse contexto, pensar a intenção do corpo sensível/perceptivo implica o entendimento de que o corpo não tem consciência, ele é consciência (FRALEIGH, 1996).

Tentando esboçar os princípios da fenomenologia, muitas vezes Merleau-Ponty volta a falar sobre percepção do corpo-próprio no mundo, ou sobre a vivência do pintor ou, ainda, sobre a literatura, não cessando de apresentar a *arte como forma de compreender e expressar essa relação do sujeito com o mundo* e, ao mesmo tempo, compara o corpo humano com a obra de arte. Isso porque, as linguagens artísticas não se caracterizam como uma representação impessoal do mundo, como pode qualquer outro fenômeno ser descrito pela ciência objetivista. A arte, especialmente a moderna, traz o mundo percebido e criado pelo artista na sua vivência (MATTHEWS, 2010). E, a partir dessa afirmação, pode-se observar a presença da vivência, da experiência que é aspecto fundamental tanto na fenomenologia, quanto na arte; o retorno ao vivido, ao percebido, que vem antes da reflexão, que carrega os significados particulares, e que a arte apresenta com muita facilidade.

Com relação ao mundo de movimentos vividos na dança, é importante salientar que Gil (2004) enfatiza, assim como Langer (1980), existir um plano virtual dos movimentos dançados, o que faz com que eles não sejam os movimentos “mesmos” do cotidiano que entram em cena, mas sim uma transformação desses movimentos em gestos artísticos, gestos virtuais; isso, pode-se dizer que é de extrema importância para a caracterização da dança enquanto arte.

Por esse motivo, acrescenta-se que o plano virtual dos movimentos encontrados na dança se aproxima da expressividade presente no hábito corporal descrito por Merleau-Ponty, um esquecer-se na ação, que torna o corpo por si só obra de arte. A fusão entre corpo e consciência apresentada pelo filósofo, é um dos grandes passos para compreensão da expressividade, do fluxo da energia presente nos movimentos do mundo-vivido, que podem ser encontrados também na ação de dançar, “corpo vivido na dança” (FRALEIGH, 1996). É importante lembrar que os movimentos dançados nos levam a esse contato corporal pré-reflexivo, e na medida em que o plano virtual de movimento chega ao seu plano total, presença corporal “unificada na ação”, aproxima-se da intencionalidade expressiva que vivemos no mundo com o corpo-próprio.

A espontaneidade expressiva com que os movimentos artísticos fluem, pode ser comparada com nossa maneira de “ser-no-mundo” em contato corporal, pois, já se observa em que ambos a fusão corpo/consciência se projeta e, como já mencionado, não há necessidade de racionalização dos movimentos, há uma organicidade que está além das ordens mecânicas e funcionais. Assim, nesse caso, a mesma fluência da dança, é a fluência da vida. É o que Vianna (2008) constata, quando afirma que, ao incorporarmos uma dança inteiramente, os movimentos passam a fluir com naturalidade, “e o bailarino dança como respira” (p. 81) e, por isso, relata que sempre dizia a seus alunos, “eu não danço; sou a dança” (p. 81).

Isso tudo também implica admitir que a arte nos revela um mundo tal qual o artista experimenta, experiência primeira, o que faz com que Merleau-Ponty compare a redução fenomenológica à arte, “assim como a arte, ela não representa simplesmente uma verdade preexistente, mas ao contrário força-nos a ver o mundo de modo diferente e, nesse sentido, cria uma nova verdade” (MATTHEWS, 2010, p. 29).

Como nos apresenta Claude Lefort, no prefácio da obra “O olho e o espírito”, Merleau-Ponty (2004a) volta a interrogar-se sobre a visão e sobre a pintura, como que pela primeira vez, como que se nos anos

anteriores não tivesse reformulado questões em “O visível e o invisível” (1971), ou até mesmo na “Fenomenologia da percepção” (1945), como se tudo isso, todo o conhecimento já publicado, não pesasse em seu pensamento, ou pesasse demasiadamente, sendo preciso esquecer para reconquistar a “força do espanto”.

Talvez seja aí que resida outro grande apreço de Merleau-Ponty para com a arte; “essa força do espanto” almejada pelo autor em seus escritos é a mesma necessária para que a arte não deixe de existir. Como se a obra de arte sempre se desconstruísse para se reconstruir novamente, mas nem por isso negando ou deixando de evocar o que já foi construído sobre ela, o que permite, dessa forma, o surgimento de novas significações e novas criações artísticas. O princípio das linguagens artísticas se torna um esforço de dizer aquilo que permanece sempre a dizer. Isso não significa que uma obra substitua a outra, pois as obras produzidas sempre acrescentarão às obras já prontas, em forma de um novo “recomeço” (MERLEAU-PONTY, 1974). Nesse mesmo sentido Porpino (2006, p. 78) salienta que

a criação na arte, é inesgotável, pois é igualmente inesgotável a possibilidade de interpretação da realidade. Esse fluxo contínuo entre o fazer artístico que revive o passado, fazendo-se presente e se instituindo no futuro é o próprio ir e vir da produção cultural.

Assim, Lefort *in* Merleau-Ponty (2004a, p.10) acrescenta que a arte do pintor proporciona o que se pode denominar de o “[...] primeiro deslumbramento que nasce do simples fato de vermos, de sentirmos e de surgirmos, nós mesmos, aí – do fato desse duplo encontro, do mundo e do corpo, na origem de todo o saber e que excede o concebível”. Segundo Aranha (2008, p. 24), “[...] a percepção nascente se origina na experiência vivida pelo sujeito [...] essa percepção se revela ao aprender os sentidos das experiências concretas”. Dessa maneira, é essa percepção originária, ou essa “força do espanto”, que se acredita ser necessária para a compreensão da dança como gesto expressivo e criativo, pois como linguagem artística e cultural ela não pode deixar de ser reconstituída em cada experiência humana. Longe de ser algo pronta e acabada, a dança pode se constituir como manifestação humana que sempre permanecerá em “estado nascente”, pois, quando menos se espera, nascem outras formas de expressão como fontes vivas nas experiências humanas.

Sendo assim, podemos arriscar que pela/na dança poderíamos compreender ou, ao menos, nos aproximar dos grandes pressupostos da fenomenologia, pois, ao dançar, o sujeito não pretende explicar, nem analisar, nem objetivar nada, e essa experiência com seus movimentos dançantes é inexplicável pelas palavras; apenas se poderia “descrever” tal vivência através do próprio ato expressivo de dançar. Utiliza-se o termo descrição por tratar-se de um termo usado por Merleau-Ponty em sua fenomenologia, para diferenciá-la de ações explicativas e analíticas, mas o que se pretende com o termo é indicar que a descrição na dança pode ser a própria dança, uma descrição expressiva dos movimentos humanos, descrição porque não estamos querendo explicar nada, mas sim estamos envolvidos numa experiência direta com o mundo.

A descrição de nossa existência no mundo, dos nossos vários modos de “ser-no-mundo”, precede nossa reflexão e teorização (MATTHEWS, 2010). Por isso, na dança não se diz, mas se é presença, como nas palavras de Garaudy (1980, p. 22/23) “se pudéssemos dizer uma certa coisa, não precisaríamos dançá-la”, ou seja, se eu tivesse que explicar o que danço, então simplesmente não dançaria, ou como bem nos lembra Merleau-Ponty (1974, p.30) “a linguagem nos leva as próprias coisas na exata medida em que, antes de ter uma significação, ela é significação”. Uma significação que é intencionada pelo sujeito da ação, não uma significação já instituída ou finalizada, mas uma significação que é construída na relação de existência entre a consciência-corpórea e mundo percebido.

Dessa forma, pode-se dizer que não poderíamos descrever a dança de tal forma como ela é “vívida” através da linguagem escrita ou falada, ao passo que essa linguagem corporal já se torna a própria descrição ou, então, intensa expressão dos gestos humanos. “Seria vão descrever o movimento dançado querendo aprender todo o seu sentido. Como se o seu nexos pudesse ser traduzido inteiramente no plano da linguagem e do pensamento expresso por palavras” (GIL, 2004, p. 67).

As descrições através da fala ou da escrita diferem da própria ação de dançar, pois essas já se tornam outras expressões, que podem ser nomeadas, conforme Merleau-Ponty (1999), como uma segunda expressão – experiência segunda – que se refere a objetivações, teorias que são construídas com base nas experiências vividas, as quais são essencialmente uma expressão/experiência primeira. Matthews (2010), ao mencionar um dos principais pontos de partida das ideias da fenomenologia de Husserl, aponta o *Lebenswelt*, ou mundo vivido, como tema central para expor a aceitação de que, antes de toda teorização, os sujeitos já estão envolvidos no mundo e, sendo assim,

todas as nossas teorias são encontradas nesse envolvimento ser-humano-mundo. Ainda, segundo o mesmo autor,

[...] nossa experiência do mundo dessa forma intelectualizada só é possível porque temos formas muito menos intelectuais ou reflexivas de contato com o mundo, que tem seus próprios tipos de objetos intencionais, de uma espécie que podemos não identificar normalmente em palavras de maneira explícita (p. 31).

Mas isso não significa ser preciso negar a forma intelectualizada ou reflexiva, ao contrário, é possível que haja sempre um diálogo entre as diferentes formas de ações humanas. Como na dança, por exemplo, ao se iniciar determinada coreografia, coreógrafos e bailarinos têm todo um trabalho de investigação e montagem coreográfica que exige, muitas vezes, estudo, pesquisa, contatos, conhecimento “intelectualizado”, sobre o que pretendem com a obra; existem reflexões sobre os vividos que entram em cena; existem ensaios, reflexões sobre esses ensaios, correções, alterações; enfim, a arte dialoga constantemente com o subjetivo e o objetivo.

Como apontado por Fraleigh (1996), há necessidade de uma objetificação do corpo no ensaio, através dos experimentos e criação artística, as quais não escapam a uma observação crítica do corpo em movimento. Nesse processo, há uma necessária “distância mental” do corpo, que a autora denomina de processo criativo dialético da dança, ou seja, existem posições conscientes, reflexivas, que o sujeito adota quando se torna consciente de seu corpo. O bailarino, durante o ensaio, pode focar sua atenção a uma determinada parte de seu corpo, na tentativa de melhorar o seu desenvolvimento, refletindo sobre sua ação, assim como também é possível – e normalmente integra as experimentações artísticas – o olhar do outro, no qual o perceber-se na ação os auxilia. Essas ações reflexivas na dança também foram apontadas por Saraiva (2005, p. 227), quando ressalta que

Se as reflexões sobre a dança, quando não a vivenciamos, não permitem abarcar com seu significado real – sentir o vivido – as reflexões subseqüentes podem ajudar a compreender a próxima experiência da mesma dança e ser úteis para que os novos encontros com a dança sejam significativos.

Assim, como constatou Fraleigh (1996), para se efetivarem certos processos artísticos, é necessária uma atitude objetiva, um afastamento utilizado para se observar e aprender. Segundo Matthews (2010), uma vez que o ser dos sujeitos é “ser-no-mundo”, a experiência humana consiste do envolvimento do ser com o mundo. Então, uma experiência subjetiva, não será uma descrição de algo puramente “interior”, mas, sem dúvida, uma descrição que carrega o envolvimento com o mundo. Nesse mesmo entendimento, para se efetivar um trabalho coreográfico sobre uma determinada cultura do nordeste brasileiro, por exemplo, uma companhia de dança, teria que ter, *a priori*, estabelecido um contato com tal cultura. Nesse processo não caberia qualquer movimentação subjetiva de interesse próprio do coreógrafo ou dos interpretes, mas sim, uma subjetividade que se construiu após o conhecimento objetivo que se procedeu com aquela cultura. Nesse sentido, a dança sempre irá resultar de nosso envolvimento com o mundo, e não será nunca “um ato aleatório, que você cria de qualquer forma, a partir do nada [...]” (VIANNA 2008, p. 81).

Todas essas tentativas para evidenciar que a experiência é anterior à teorização, têm o intuito de lembrar que, mesmo após essas considerações sobre o ato de coreografar em dança, a ação própria de dançar está além de todas as teorizações. Digamos que o conhecimento objetivo sobre a dança, caracterizado como *experiência segunda*, nos lançará, sempre, novamente à *experiência primeira*: a vivência da dança, que excede conceitualizações, que diz respeito ao mundo da experiência humana direta, que é repleta de significações que são encontradas pelo ser em plena vivência. Nas palavras do bailarino e coreógrafo norte-americano, Merce Cunningham, considerado marco da contemporaneidade em dança,

Se um bailarino dança – o que não é a mesma coisa que ter teorias sobre a dança ou sobre o desejo de dançar ou sobre os ensaios que fazem parte da dança ou sobre as recordações deixadas no corpo pela dança de algum outro –, mas se um bailarino *dança*, tudo já está presente. O sentido presente, se é isso que queremos. É como esse apartamento onde vivo; olho em toda a minha volta, de manhã, e pergunto-me, o que é que tudo isso significa? Significa: isso onde eu vivo. Quando danço, significa: isto é o que eu estou fazendo. Uma coisa que é justamente a coisa que aqui está (GIL, 2004, p. 67).

Nesse propósito, emprestamos o exemplo de Merleau-Ponty falando sobre literatura, referindo-se à linguagem do escritor que pode bem entrelaçar-se numa interpretação com a dança: diz ele que o escritor é, ele próprio, um novo idioma que se constrói, inventando-se meios de expressão e se diversificando segundo seu próprio sentido (MERLEAU-PONTY, 1974) <sup>19</sup>. Na dança, pode-se considerar que a expressão se constrói, reconstrói, inventa e se reinventa ocorrendo no próprio sujeito, de acordo com sua percepção, incluindo seu sentido humano que é único e também múltiplo. As artes, de forma geral, nos levam a uma maior aproximação com entendimentos dos pressupostos fenomenológicos, pelo fato de possuírem um mesmo ponto central, existem nelas tentativas de voltar à experiência humana, ao vivido, pois as artes partem dessa experiência humana, e acontecem a partir do próprio sujeito. Sendo a dança entre outros aspectos, corpo/movimento, e sendo o movimento a efetivação da ação, a realização da corporificação, como corpo de ação (FRALEIGH, 1996), os sentidos só podem estar na própria ação do sujeito dançante, na própria dança, como em Cunningham “o sentido da dança é o próprio dançar” (GIL, 2004, p. 68). Nesse caso, os sentidos só podem ser modificáveis, atualizando-se na própria ação, como veremos a seguir, segundo indicam alguns autores.

Segundo Dantas (1999, p. 25), “a dança é indício da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte, de se fazer, enquanto corpo e movimento, encarnação artística. A dança é possibilidade de arte encarnada no corpo”. Porpino (2006) supõe que se a dança fosse um texto escrito, seria uma poesia, se fosse um discurso falado, seria uma declaração de amor à vida, mas sendo composta de gestos, a dança só pode ser o próprio bailarino em seus movimentos dançantes, e será sempre através dessa gestualidade do corpo que ela poderá ser compreendida. Acrescentando, encontramos em Zimmermann (2010) a afirmação de que, não apenas na dança – bem como em qualquer forma de arte – nós não encontramos um significado transparente nas obras e, assim, na arte da dança o significado não se encontra em representações, mas se elabora no próprio dançar.

Ainda, conforme Barreto (2004, p. 123/124), “o significado de dançar, como forma de expressão humana, precisa ser construído dançantemente, sempre que se experiencie a dança, em diferentes

---

<sup>19</sup> Entendemos a dança como linguagem artística por se manifestar no corpo-próprio, e ser uma forma de “expressão criadora” (Merleau-Ponty, 1974). O filósofo sinaliza a necessidade de uma comparação entre a arte da linguagem às outras artes da expressão que não recorrem a ela. Para o autor a arte e a literatura se manifestam como o jogo através de nós.

tempos e espaços”. Diferenciando-se da mímica e da palavra que são compostas de movimentos representativos de uma realidade já existente ou de seu conceito, na dança “[...] o gesto do dançarino é projetivo: induz uma experiência não conceitualizável [...]” (GARAUDY, 1980, p. 22). Segundo Saraiva-Kunz (2003) é no nosso encontro imediato com a dança, na experiência vivida e apenas dançantemente que os sujeitos constroem seus sentidos e significados, cujo momento suspende julgamentos, crenças, reflexões e interpretações, porque nesse instante os sujeitos estão envolvidos em sua própria relação, de forma espontânea, total e intencionalmente preenchido.

Para Garaudy (1980) a diferença existente entre a mímica e a dança é a mesma que existe entre o mito e o conceito; o conceito resume o que já existe e o mito ultrapassa o que já existe para sugerir possibilidades. Neste caso,

a dança não conta uma história. Ela não é uma duplicação da literatura, nem aquele jogo infantil em que a mímica permite adivinhar a palavra escolhida. Como o mito, a dança é um indicador de transcendência (GARAUDY, 1980, p. 23).

Assim, dançamos com nosso corpo em movimento, dançamos com nosso corpo vidente e visível, dançamos com nosso corpo que sente e é sentido, dançamos em presença corporal, somos a dança, um instante de gesto expressivo, gesto falado, gesto falante<sup>20</sup>, consciência-corpórea, intuição, percepção, uma esfera humana em sua totalidade de significações.

## 2.2 A DANÇA COMO ABERTURA PARA O OUTRO NO ESPAÇO E NO TEMPO

A dança existe sempre na relação consigo próprio, com o mundo e com o outro. Conforme Béjart, “a dança nasce dessa necessidade de dizer o indizível, de conhecer o desconhecido, de estar em relação com o outro” (GARAUDY 1980, p. 8). Todas as expressões artísticas permanecem abertas à apreciação do outro; nesse caso, destaca-se o fato

---

<sup>20</sup> Segundo Merleau-Ponty (1974, 1999) a linguagem falada é aquela que já foi adquirida pelo sujeito, e a linguagem falante é aquela que retoma a linguagem já adquirida e se faz expressiva novamente, que se faz no momento da expressão, projetando outros sentidos. Emparamos essa expressão de Merleau-Ponty para indicar que os gestos já instituídos na dança podem ser retomados e, da mesma forma, expressos novamente (esse assunto será retomado no terceiro capítulo).

de que, na dança, a obra coreográfica necessita ser dançada para existir (DANTAS, 1999). Sendo apresentada em distintos momentos, em diferentes espaços, necessita de que os sujeitos a corporifiquem em várias situações, transformando-a em ação. É nesse sentido que é possível refletir sobre a abertura da dança com o outro enquanto espectador, que poderá modificar-se em cada situação, assim como sobre a própria dança que se relaciona com seu meio circundante, necessitando renascer, criando seu espaço/tempo, atualizando-se sempre na nova vivência espaço-temporal.

Iniciemos com os sentidos criados na apreciação da dança, que, como indica Garaudy (1980), nos desperta para outras compreensões, algo que auxilia os sujeitos a abrangerem realidades maiores do que aquelas que estão submetidas a apropriações puramente intelectuais, configurando-se, nessa perspectiva, como experiência estética<sup>21</sup>. A experiência estética pode ser entendida como “o desenvolvimento de outras formas de conhecimento, que se instituem, na sensibilidade e na imaginação” (SARAIVA, 2005). Compreendendo a experiência estética como um fenômeno centrado na percepção sensível, Reis (2011) salienta que ela pode configurar-se tanto como percepção sensível envolvida na criação de um objeto estético, quanto na sua contemplação, indicando

uma relação ao mesmo tempo social e individual entre um sujeito e um objeto, pois, na percepção estética estão envolvidos tanto significados socialmente compartilhados quanto sentidos que remetem à singularidade do sujeito dessa experiência (p. 76).

Aproximando-se da perspectiva fenomenológica, pode-se dizer que esse momento da apreciação é um retorno à experiência humana direta com a obra, ao pré-reflexivo, ao vivido, que não se trata para Merleau-Ponty, como afirma Matthews (2010), de uma retirada do mundo, ou seja, do envolvimento que temos com ele. Nesse instante, recorda-se, como já constatado no primeiro capítulo, que para Merleau-Ponty somos seres já situados num mundo da cultura, portanto, é impossível cortar todos os laços com o mundo do qual temos experiência. Por isso, os conceitos de racionalidade que compartilhamos, entre os quais conceitos divididos com relação à dança,

---

<sup>21</sup> Não é nosso foco nessa investigação aprofundar discussões sobre a experiência estética, pois sabemos que seu campo é vasto, mas achamos importante situá-la no texto, enquanto possibilidade no campo da arte, por tratarmos da relação com o outro, que se apresenta como percepção sensível.

auxiliam-nos a compreendê-la, enquanto fenômeno percebido; os sujeitos todos diferentes podem ter experiência, segundo suas próprias perspectivas, mas, nem por isso, o mundo deixa de ser a possibilidade de “horizonte” comum para todas as experiências comuns (MATTHEWS, 2010). É o que Reis apresenta, quando expõe que na percepção sensível, significados podem ser socialmente compartilhados, assim como sentidos podem ser criados a partir da singularidade do sujeito da experiência.

Como Merleau-Ponty (2004a) se expressou sobre a arte da prosa em palavras, pode-se aqui expressar nesse mesmo sentido sobre arte da prosa em movimentos; com base nas palavras do filósofo, compreende-se que o diálogo traçado na experiência entre a dança e o espectador transporta aquele que “se-movimenta” e aquele que o olha para um universo comum, conduzindo-os a uma nova significação. A experiência do diálogo faz com que o movimento de outrem toque em nós nossas significações, e assim, “[...] pisoteamos-nos um ao outro na medida em que pertencemos ao mesmo mundo cultural [...]” (MERLEAU-PONTY, 1974, p.147).

Essa condução a uma nova significação pode ser entendida como um voltar às essências, aquilo que não conseguimos racionalizar, mas apenas sentir, vivido na experiência própria, seja na apreciação de uma dança, seja na experiência dançante. Quando um sujeito aprecia um quadro, não pode expressar o que sente através de uma demonstração, pois chegará num determinado ponto em que apenas ele experimentará tudo aquilo que não se pode dizer. Assim também ocorre na música e na dança, já no coro da tragédia grega primitiva o povo dançava e cantava para exprimir o que a palavra e a mímica não podiam transmitir (GARAUDY, 1980). Do mesmo modo, Zimmermann (2010, p.98), através das palavras de Mario Quintana, traz o seguinte questionamento:

O que o dançarino quer nos dizer? Ora, como no caso de alguém que perguntou ao pianista após uma execução o que ele “quis dizer” com aquela música: o pianista então sentou e tocou novamente. Há um excesso suficiente para que compartilhemos a experiência, um quase-entender, que na hora de objetivar se perde, então só é possível deixar que se mostre.

Portanto, podemos aproximar a dança em um encontro com os pressupostos fenomenológicos nesses dois momentos que já explicitamos; o primeiro, mais enfatizado no item 2.1, diz respeito à

relação intencional entre o sujeito próprio e a dança, a intencionalidade da consciência-corpórea que nasce da experiência do sujeito com o mundo; que na dança ocorre tanto na ação da totalidade do movimento dançado, quanto na criação de uma nova expressão, que se desdobra em criatividade e intencionalidade; ambas são frutos do contato pré-reflexivo com o mundo, que vai além do explicável. O segundo diz respeito à fruição artística, que se constrói no exato momento entre quem dança e quem a 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 os sentidos se irão tecendo e atualizando-se nas novas experiências – como já constatado anteriormente – e, a partir desse mesmo instante, também se estabelecerá uma multiplicidade de sentidos, interpretações daqueles que a percebem.

Essa seria a relação colocada por Garaudy (1980), na qual os sujeitos dançam e expressam o indizível e, ao mesmo tempo, esse indizível toma o público que o aprecia, causando uma multiplicidade de interpretações, de diferentes “sentir”. Essa diversidade se manifesta pelo fato de que o mundo é habitado por seres humanos que não são iguais em suas percepções; cada sujeito possui sua singularidade, e esse seria um dos temas centrais na fenomenologia, pois, conforme Pombo (1995, p. 79) “ao sujeito estão reservadas todas as possibilidades de interpretação e de significação, a partir do próprio estatuto que lhe advém de ser consciência intencional e experiência perceptiva no tempo”. Assim, podemos perceber claramente a conectividade e a correlação existente entre o sujeito, a dança, o mundo da experiência, a intencionalidade e a “possibilidade de superação de um mundo já dado e estabelecido” (POMBO, 1995, p. 304), possibilidades que a arte proporciona com muita facilidade.

Retomando essa relação existente entre a obra e a apreciação, Porpino (2006, p.28) diz que “a dança faz sentido e cria novos sentidos, tanto para aquele que dança quanto para aquele que aprecia. Como numa grande teia, tais sentidos se entrecruzam, transformam-se e geram outros infinitamente”. Para Fiamoncini (2003, p.60) em uma obra estão “[...] implícitos sentimentos/idéias do artista, assim como, quem a contempla mergulha na expressividade que esta carrega consigo e seu sentido varia de acordo com as vivências anteriores da pessoa que a observa”. Nas palavras de Dantas (1999, p. 81), “[...] a apreciação de uma dança é também um processo de criação que se realiza em cada espectador, abrindo possibilidades para a constante instauração de sentidos”. Por isso, a autora afirma que muito mais do que uma verdade, a dança

oferece multiplicidade de verdades e traz surpresa, estranhamento e ambiguidade. Essa ambiguidade a que Dantas se refere está estabelecida tanto na obra como no espectador, onde os diferentes sentidos são construídos, tanto por quem dança, quanto por quem aprecia aquela dança (DANTAS, 1999).

Com essas afirmações das autoras, é possível responder às provocações apresentadas por Zimmermann (2010, p. 97) quando se questiona: “cada dança é uma nova dança, cada espetáculo um novo espetáculo. A dança é então sempre expressiva? Ou, então, é a expressão ‘repetível’?”. Todavia constata-se, novamente, com Porpino (2006, p.75), que “[...] toda dança implica uma criação que se concretiza, para quem aprecia, no corpo em movimento, no ato de dançar, sempre efêmero e não repetido”. Nessa mesma compreensão, Saraiva (2005, p. 227) menciona que

[...] a natureza do fenômeno criado em dança é estabelecida pelo corpo em movimento, que dá vida a uma forma dinâmica e única, o que faz com que essa natureza e suas estruturas inerentes sejam, em cada experiência, criadas e recriadas novamente.

Por este entendimento, o ato de dançar abarca sempre esse caráter inesgotável, em que o sentido de quem intenciona uma dança conecta-se aos sentidos intencionados por outrem, e nessa relação de diálogo são suscitadas sempre novas expressões, novos sentidos e significações. Da mesma maneira, esse mesmo enfoque pode ser constatado na afirmação de Pombo (1995, p. 304), quando explana que “o objeto artístico como produto da ação criativa humana diz-se ser portador de intencionalidades do seu criador e ao mesmo tempo expõe-se como campo também intencional para o sujeito que o percebe”.

Complementando as considerações sobre as diferentes formas de apreciação da dança, apresentam-se na sequência algumas reflexões, levantadas pelo poeta Paul Valéry, sobre o sentido da dança, que pode vir a somar nas discussões. Enfatizamos que não se trata de explicar a dança segundo Valéry, mas sim, deixar a arte da poesia falar pela dança, da arte para a arte, talvez um caminho para senti-la.

Sasportes (1983), apesar de tecer diversos questionamentos a Paul Valéry, o considera como um dos intelectuais e artistas franceses que mais se dedicaram a falar da dança. Em sua obra a “A alma e a dança” de 1921, o poeta nomeará três personagens, *Sócrates*, *Erixímaco*

e *Fedro*, desenvolvendo um diálogo que apontará interpretações diversas sobre a dança.

Entre outros aspectos que aparecem nesse diálogo, nos interessam, precisamente, as questões levantadas sobre os sentidos da dança, pois encontramos na conversa dos personagens, interpretações sobre suas possíveis representações ou sentidos provocados, que podem ser encontrados ao apreciarem o ato de dançar, lembrando que o sentir “é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84). Nas palavras de Valéry (1996), pensemos a dança, a partir de um recorte do diálogo

*Sócrates* – Ó meus amigos, o que é verdadeiramente a dança? (p. 37).

*Erixímaco* – Não é o que estamos vendo? – Que queres de mais claro sobre a dança, além da dança nela mesma? (p. 38).

*Fedro* – Nosso Sócrates não sossega enquanto não captar a alma de todas as coisas: e até mesmo a alma da alma! (p. 38).

*Sócrates* – Mas o que é então a dança, e que podem dizer os passos? (p. 38).

*Fedro* – Não é ela a alma das fábulas, e a fresta de todas as portas da vida? (p. 39).

*Erixímaco* – Podes, então conforme teu humor compreender, não compreender: achar belo, achar ridículo, como quiseres? (p. 40).

*Fedro* – Quanto a mim, Sócrates, a contemplação da dançarina me faz conceber muitas coisas, e muitas relações entre as coisas, que, no momento, constituem meu próprio pensamento [...]. Encontro em mim clarezas que não teria jamais obtido da presença sozinha de minha alma... (p. 41/42). Ela inteira [...] era o amor!... Era jogos e prantos [...]. Não é ela de repente uma onda do mar? Ora mais pesada, ora mais leve que seu corpo... (p.42/43).

*Erixímaco* – Fedro quer, a todo custo que ela represente alguma coisa! (p.43).

*Fedro* – Que pensas, Sócrates? [...] Crês que ela represente alguma coisa? (p.43).

*Sócrates* – Coisa nenhuma, caro Fedro. Mas qualquer coisa, Erixímaco. Tanto o amor quanto o

mar, e a própria vida, e os pensamentos... Não sentis que ela é o ato puro das metamorfoses? (p.44).

Esse diálogo nos leva a refletir sobre as múltiplas interpretações que se instauram no ato de dançar; espectadores, instigados pelas suas visões dos movimentos, criam um mundo de sentidos próprios, que dialogam com os sentidos criados na própria ação de dançar pelo bailarino. Como salienta Sasportes (1983), para Valéry, “a dança fascina-nos pelo desafio que lança aos nossos olhos e a todos os nossos sentidos [...]. A dança é “um acto puro de metamorfoses”, e o espectador é vítima deste jogo” (p. 75).

Para Gil (2004), Valéry, faz compreender que a dança articula o sentido e o não-sentido, o real e o irreal, conversões, inversões, diversões, tudo aquilo que não poderia coexistir em um discurso lógico; “figuras do sentido descrevem precisamente impossibilidades lógicas. A dança mostra sua “combinação”, o modo como elas se “deduzem” e se “fundem” em movimentos dançados” (p. 186).

Completando, Siqueira e Siqueira (2004), ao tratarem da percepção do espetáculo na dança cênica, apresentam com base em Merleau-Ponty, o paradoxo da imanência e da transcendência que pode auxiliar na compreensão de diferentes percepções em um espetáculo. A imanência corresponde ao imediatamente dado e a transcendência vai além do imediato. Esses são dois elementos principais e estruturais, como indicam os autores, que o filósofo aponta para qualquer ato perceptivo, “toda vez que se tem consciência de alguma coisa, está aberta a possibilidade de não-consciência de aspectos relacionados àquele objeto percebido” (p. 65). A partir dessas constatações, os autores salientam que “[...] em um espetáculo percebem-se algumas “coisas” enquanto outras deixam de ser percebidas” (p. 66).

Nesse propósito, firmam-se as ideias já compartilhadas, de que cada sujeito é seu corpo perceptivo/sensível, e que, sendo assim, diferentes olhares, apreciarão diferentes sentidos em um espetáculo, porque o “movimento dançado compreende o infinito em todos os seus momentos” (GIL, 2004, p. 15); a bailarina se transformando toda em dança se consagra ao movimento total (VALÉRY, 1996), e assim “[...] o corpo dançante conquista para todos nós um novo mundo de conhecimento, que de outro modo nos seria negado” (SASPORTES, p. 70).

Em “Exercícios do olhar: conhecimento e visibilidade”, Aranha (2008) inicia a apresentação da sua obra da seguinte maneira:

Algumas sombras de eucaliptos, projetadas por luzes na parede de uma sala, movimentam-se pela incidência natural do vento em suas folhagens. Num ritmo às vezes constante, as sombras encontram-se, afastam-se, unem-se em novas formas, novos contornos, rendem-se ao vento redesenhando a paisagem, tornando visível um fenômeno em transformação que aprofunda o sentido visual da cena (p. 9).

A partir dessa afirmação, compreendemos que todo movimento já indica mudança, transformação e, conforme ocorre, provoca mudanças em todo o sentido de quem o percebe. Assim, como aponta a investigação de Aranha (2008), o olhar pode criar com os objetos artísticos infinitas relações. Nesse sentido, “[...] só a linguagem silenciosa da percepção pode se aproximar do conhecimento artístico [...]” (ARANHA, 2008, p. 13). Isso Heller (2006), vai chamar de fala silenciosa, cogito silencioso que é anterior ao cogito falado, *cogito tácito* que abrange o silencioso, o subentendido, o implícito, que não se expressa por palavras; que “[...] se revela na ação, no gesto, no movimento” (HELLER, 2006, p. 45).

Não se abrindo apenas ao outro enquanto espectador, o sujeito dançante relaciona-se profundamente com o meio no qual dança, num despertar no tempo e no espaço; dessa forma, retomemos a afirmação de que a própria dança necessita renascer criando seu espaço/tempo, atualizando-se sempre na nova vivência espaço-temporal. Como se sabe, a dança enquanto obra coreográfica é reapresentada muitas vezes, e quase sempre se mudam o local, o palco, o dia e, nesse sentido, vê-se que os bailarinos precisarão construir novas relações com o meio circundante. Marcações de palco são sempre necessárias, ficando mais evidente quando se trabalha com crianças, as quais se mostram preocupadas em realizar as passagens no local que a dança irá se desenvolver. É preciso que os sujeitos “sintam” o espaço, se familiarizem com ele, mas logo aquele espaço objetivo que os coreógrafos/professores observavam, e até mesmo os próprios alunos, antes de iniciarem suas movimentações, acaba por desaparecer, quando se põem a dançar. Nesse momento, queremos enfatizar que a espacialidade e o tempo tal qual são vividos na dança, são construídos na relação direta; não dizem respeito, portanto, ao mesmo tempo e espaço concebido pelo conhecimento objetivo.

Para Gil (2004), diferentemente do espaço objetivo, o corpo não permanece dele separado, mas “imbrica-se nele totalmente, a ponto de

não mais ser possível distingui-lo deste espaço [...]” (p. 47). Como em Saraiva (2005, p. 229), “o corpo estende sua espacialidade apreendendo nela os objetos e constituindo através de sua consciência implícita dessa espacialidade a espacialidade do seu meio”. É nesse sentido que Merleau-Ponty (1999) afirma ser sempre na ação que a espacialidade do corpo se realiza “[...] considerando o corpo em movimento, vê-se melhor como ele habita o espaço (e também o tempo), porque o movimento não se contenta em submeter-se ao espaço e ao tempo, ele os assume ativamente, retoma-os em sua significação original” (p. 149). Essa nova significação é resultante da nova vivência espaço/temporal na dança, que ocorre não apenas nela, mas em outras atividades humanas expressivas em que o movimento está presente.

Como tratado por Kunz (2009), a percepção do espaço e tempo, no esporte, também se configura como percepção sensível, desenvolvida pelos sujeitos envolvidos no esporte como possibilidades perceptíveis do campo da ação. Nesse caso, “no esporte, o espaço percebido não tem significado de um espaço geométrico tridimensional” (p. 38), da mesma forma que o tempo não corresponde a uma “mensuração a partir do relógio” (p. 39). Ocorrendo isso na dança, têm-se sujeitos que não se deslocam no espaço e no tempo, mas sim criam o espaço e o tempo<sup>22</sup> com seus movimentos (GIL, 2004). Nesse sentido, pode-se afirmar que o sujeito é espaço e tempo vivido, mas esses só podem se efetivar na relação “ser-no-mundo”, em diferentes contextos, significando que esse espaço-temporal não está aprisionado no sujeito, mas é criado sempre nessa relação dialógica do ser com o mundo. Assim,

[...] espaço e tempo são significativos na experiência vivida do fenômeno cinético, mas sua importância está em ser uma experiência vivida humana vital que torna a presença da dança uma experiência vivida para quem dança e para o espectador (SARAIVA, 2005, p. 229).

### 2.3 O CAMPO DE SIGNIFICAÇÕES NO UNIVERSO DA DANÇA: O ETERNO [RE]COMEÇO NA EXPRESSIVIDADE DOS GESTOS

Uma das questões fundamentais levantada por Merleau-Ponty diz respeito à arte como manifestação da cultura, sem, no entanto, esquecer que a cultura é construção humana, dotada de sentidos e significados que podem ser expressos nas criações artísticas. A cultura, explana

<sup>22</sup> O tempo não constava nesse pensamento específico de Gil, foi acrescentado pela autora.

Merleau-Ponty (1974, p.65), “[...] é uma das maneiras inventadas pelo homem de projetar diante dele o mundo percebido, e não o decalque desse mundo”, e ainda, é pela percepção das ações humanas ou de outros seres humanos que a percepção do mundo cultural pode se apresentar (MERLEAU-PONTY, 1999). Assim, o filósofo não deixa de apontar que a arte não se separa da experiência vivida dos artistas, pois que ilustram em suas criações sua relação com o mundo percebido, num entrelaçamento entre sujeito e mundo, no qual interior e exterior não se separam. Nessa perspectiva, a criação artística, além de ser subjetiva, não escapa à relação com o mundo da cultura, com o qual o ser dialoga constantemente; além disso, permanece ultrapassado pelos acontecimentos históricos, pois “ser-no-mundo” é ser sempre situado no tempo e no espaço e é essa existência encarnada que permite a fundação da arte enquanto cultura. Segundo Merleau-Ponty (2004a, p. 103)

A quase-eternidade da arte se confunde com a quase-eternidade da existência encarnada, e temos no exercício do nosso corpo e de nossos sentidos, na medida em que nos inserem no mundo, os meios de compreender nossa gesticulação cultural, na medida em que esta nos insere na história.

Iniciando uma reflexão sobre como essas gesticulações culturais nos lançam novamente ao campo artístico, ao campo da criação, da reelaboração humana, Merleau-Ponty (2004a, 1974) traçará considerações sobre o “gesto orientado”, considerado como as relações infinitas que alguém, em determinada situação, abre no mundo, um campo inesgotável da conduta humana. Acrescentando, pode-se dizer que esse gesto dá abertura a um campo significativo em determinada cultura artística. Essa seria a relação indicada por Beti et al. (2007), quando faz uma analogia entre fala falada e fala falante de Merleau-Ponty, com o gesto movimentado e gesto movimentante que são apresentados pelos autores com relação à cultura de movimento na Educação Física. Os autores ressaltam que, a partir dessa perspectiva, pode-se dizer que

o primeiro ser humano que experimentou deslizar pelas ondas se equilibrando em um pedaço de madeira, ou arremessou um objeto esférico de encontro a um alvo, realizou o gesto originário – o “Se movimentar” como gesto movimentante – “que o faz primeiramente existir para nós mesmos assim como para outrem” (p. 48).

Nesse sentido, em outro contexto, quando esse gesto já passar a integrar o mundo da cultura e da história, pode-se dizer que se tornou gesto movimentado e que, sendo assim, na sequência precisará ser retomado, reelaborado e reconstruído para se projetar novamente como gesto movimentante. Mas, o que não se pode desconsiderar é que esse, como gesto movimentado, é condição essencial para se abrir um campo de significações no universo da cultura de movimento, o que possibilita que outros gestos sejam, a partir desse início, recompostos em novos recomeços de expressão. Por isso, é preciso compreender, conforme indicam os autores, parafraseando Merleau-Ponty<sup>23</sup>, que

Se todas as aquisições culturais do surfe e do futebol (e do basquete, da dança, da ginástica...), seus equipamentos, praticantes e a memória que se tem deles fossem destruídas, “seriam necessários novos atos de expressão criadora para fazê-las aparecer no mundo” (p. 49).

Dessa forma, pode-se afirmar – com base nos escritos de Merleau-Ponty com relação aos gestos picturais – que o campo das significações dos gestos dançantes está aberto desde que surgiu o “ser-no-mundo” e dançou; a chamada dança primitiva, ao nascer, inaugura e abre um campo expressivo, fundando um espaço cultural, o qual longe de se esgotar nesse instante lança-se num futuro aberto de significações.

Em se tratando do mundo artístico-cultural da dança, podemos considerar que certa forma de dançar pode ter sido projetada pelos seres humanos em uma determinada época, ou em uma determinada cultura, mas quando essa mesma dança é praticada por outros em outro tempo/espaço fica sempre aberta a possibilidade de inovações. Mas, que tipo de inovação é essa? A inovação pode ser tanto o acrescentar de uma nova movimentação, quanto apenas variações nas sequências coreográficas, incluindo diferentes formas de execuções ou diferentes maneiras de organização dos movimentos; em resumo, fica aberta essa possibilidade de resignificação da dança. Mas, além de essa inovação abranger a reelaboração, ainda fica a possibilidade de uma nova criação num contexto artístico específico, a presença de um núcleo comum no meio artístico, capaz de lançar o sujeito ao novo, mas esse não escapando ao movimento cultural já projetado no mundo pela arte. Dessa forma, podemos observar, segundo Porpino (2006, p. 98), que a “aprendizagem da cultura é a apropriação do sentido da existência, mas

---

<sup>23</sup> Merleau-Ponty (1999, p. 522)

esta apropriação é ao mesmo tempo criação nova e perspectivas de múltiplas recriações dessa mesma cultura”.

Como todas as artes, a dança faz parte da matriz cultural da humanidade e, sendo essa manifestação corporal que se funde no próprio sujeito, como criação humana, é bem possível que se possa presenciar em seus momentos de evolução um núcleo significativo comum, sendo possível fazer uma leitura fenomenológica dessa construção e reconstrução artística e cultural, uma construção na desconstrução, que evoca sentidos já instituídos para se recriar. Nesse propósito, conforme Chauí (2010),

[...] cada obra de arte – visual ou literária, do movimento ou do som – retoma uma tradição: a da percepção, as obras dos outros, as obras anteriores do mesmo artista, numa espécie de “eternidade provisória”; mas simultaneamente, instaura uma tradição: abre o tempo e a História, funda novamente seu campo de trabalho e, incidindo sobre as questões que o presente lhe coloca, resgata ao passado ao criar o porvir (p. 284).

Entre os autores que se dedicam a estudar a história da dança, existe unanimidade, quando se afirma que ela está presente na humanidade, desde o início da sua existência (BOURCIER, 2001; FARO, 1986; GARAUDY, 1980; MENDES, 1985; PORTINARI, 1989). Ao refletir como acontecia a vivência da dança, quando estava nascendo nos rituais da humanidade, percebe-se que ela se constituiu linguagem extremamente entrelaçada com os atos humanos. Os sujeitos sempre dançaram a relação com a natureza, os mistérios da vida, os rituais, entre outros acontecimentos que fizeram da dança “[...] um modo total de viver o mundo [...] a um só tempo, conhecimento, arte e religião” (GARAUDY, 1980, p. 16).

Diferenciando-se a dança de acordo com cada época e cada região, é possível perceber que essa arte sempre ocupou lugar de destaque na vida dos seres humanos, sendo manifestação vivida de forma significativa e intensa que, ao longo da História percorreu vários caminhos. Além de coexistirem muitas maneiras de dançar, o que destacamos nesse momento é que, realmente, a dança nunca deixou de se *transformar*, buscando sempre ir além das possibilidades na existência. Esse processo de evolução nas artes faz parte dos anseios humanos e, conforme Merleau-Ponty (1974, p. 109), o homem que escreve, e poderíamos acrescentar aqui o “ser” que dança, “[...] se não se

contenta em continuar a linguagem que recebeu, ou em redizer as coisas já ditas [...] Quer realizá-la e destruí-la ao mesmo tempo, realizá-la destruindo-a ou destruí-la realizando-a”. Com isso, é possível perceber que o artista busca sempre ressignificar seu mundo percebido, ultrapassando o instante já realizado, para lançar-se numa nova significação, tecendo sentidos, e com isso, evocando ou sofrendo influências de todas as vivências que teve a respeito de um núcleo ou um campo comum de significação da sua linguagem artística.

Nesse contexto, pode-se visualizar um exemplo voltado para a criação musical, que deixa bastante evidente esse processo de transformação artística, que aqui tentamos descrever. Zé Ramalho, cantor e compositor brasileiro, em uma entrevista<sup>24</sup>, nos deixa algumas pistas ao responder o questionamento da entrevistadora que o indaga com a seguinte questão – “Como é que a gente pode classificar Zé Ramalho? Por exemplo, tem gente que diz que é música nordestina, outros falam é forró, outros é rock and roll... Existe uma classificação?” – “Quando eu vim para cá, eu vim com essa bagagem do conhecimento da música nordestina, Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro, mas a minha geração mesmo estando lá no nordeste, ouvi Beatles, ouvi Rolling Stones, ouvi Bob Dylan, ouvi Raul Seixas, Jovem Guarda, tudo isso está no meu trabalho... Porém, a mistura que eu fiz, surge como uma *coisa original* minha, são muitas vertentes, e eu sempre digo assim – que meu estilo é não ter estilo”.

Igualmente, na dança, ao retomarmos ao pensamento de Merleau-Ponty (1974), em que a arte é composta por um “esforço de dizer aquilo que permanece sempre a dizer”, podemos considerar que um novo “recomeço” sempre esteve presente na arte da dança, e o que não se pode esquecer é que a busca pela expressão profunda dos gestos humanos foi constante, mas que nenhuma forma de expressar substituiu a outra, ao contrário, somaram-se – recriando-as sob novas formas de expressar. Conforme Bourcier (2001), desde a antiguidade as evoluções das danças se davam de forma relativamente rápida e, em uma das passagens do autor, fica explícita a ideia de que nesse processo de evolução uma manifestação ligava-se a outra:

a pírrica degenerará como a dança dionisíaca: de rito litúrgico, de rito cívico, passará a ser dança de representação [...] as danças folclóricas de Creta e

---

<sup>24</sup> Cedida ao programa Vídeo Show da Rede Globo de Televisão, exibido em 28 de julho de 2011. Disponível em: <http://videoshow.globo.com/videos/v/segue-a-trilha-ze-ramalho-records-seus-sucessos-na-telinha/1579099/#/Programa/20110728/page/1>

da Lacônia, onde ainda se pratica o pyrrhichis, conservam a lembrança da pírrica (BOURCIER, 2001, p. 34).

Podemos observar, também, como se entrelaçavam as danças populares e as danças de Corte. De acordo com Portinari (1989), durante séculos medievais que se estenderam também no renascimento, as danças que nasciam das manifestações populares eram posteriormente adaptadas pela classe dominante. Executadas em recinto fechado, ganhavam um tom de refinamento e elegância, mas nem por isso podemos deixar de observar que foram recriadas ambas as manifestações, concomitantemente. O mesmo se pode dizer do balé de Corte que, nascendo das danças de corte se transformou em balé teatral, chegando ao balé de espetáculo e, por consequência, ao profissional. Aqui queremos chamar a atenção para o fato de que, mesmo após ser codificado, o balé não deixou de ser repensado pelos seres que foram lhe concedendo outras possibilidades.

Dentro da História, nos são dados vários nomes e, a exemplo, temos um dos grandes artistas da dança, Georges Noverre<sup>25</sup> (1727-1810) que, como pronunciou Garaudy (1980), foi uma das pessoas que mais desejaram dar uma significação nova à dança clássica. Noverre não via a dança como um simples virtuosismo físico, mas um meio de expressão dramática e de comunicação. Noverre queria aproximar a arte da natureza e, para tanto, era preciso primeiramente modificar os movimentos convencionais da dança. Era necessário que se abandonassem as vestimentas pesadas e luxuosas, assim como as perucas, para devolver ao corpo a sua expressividade. E foi dessa forma que Noverre trouxe à dança clássica um espírito novo, definido por ele como “balé de ação” (GARAUDY, 1980). Poderíamos citar também Diaghilev e Fokine<sup>26</sup> com o desenvolvimento do balé moderno e tantos outros que lhe quiseram dar uma nova significação.

Se considerarmos, segundo Merleau-Ponty (1974), que o próprio da cultura é nunca começar e não acabar no instante, reconhecemos que há uma certa ordem da cultura, no sentido de uma sequência ou recomeços. Nisso podemos compreender que “nada nasce do nada”,

---

<sup>25</sup> Professor e bailarino de balé francês.

<sup>26</sup> Serge Diaghilev (1872-1929) empresário russo que fundou, organizou e dirigiu os Ballets Russes – Michel Fokine (1880-1942) coreógrafo e bailarino russo. Trabalhando juntos, foram responsáveis por muitas mudanças no balé clássico, como: figurinos, temas, tempo de duração de espetáculos, movimentação dos bailarinos, e outros mais.

existe um fluxo cultural, uma organização presente no mundo artístico, no qual tudo está engajado e tudo vai se modificando.

Se admitimos que o próprio do gesto humano é significar além de sua simples existência de fato, inaugurar um sentido, resulta disso que todo gesto é *comparável* a todo outro, que provenham todos de uma só sintaxe, que cada deles seja um começo, comporte uma seqüência ou recomeços enquanto não é, como o acontecimento, opaco e fechado sobre si mesmo, e uma vez por todas findo, que vale além de sua simples presença de fato, e que nisso é por adiantamento aliado ou cúmplice de todas as outras tentativas de expressão (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 91).

Merleau-Ponty fala sobre o campo de significações que faz a unidade da pintura – e podemos dizer aqui sobre a unidade das artes em geral – que, segundo o autor, cada obra abriria por adiantamento um futuro de pesquisas, e essa abertura pode ser comparada ao campo de significações que o corpo inaugura em sua relação com o mundo, o campo aberto de todas as possibilidades, “[...] a obra uma vez feita, constitui novos signos em signos, torna então manejáveis novas significações, aumenta a cultura como um órgão acrescentado poderia aumentar os poderes de nosso corpo, e abre então um novo horizonte de pesquisa” (p. 91).

Voltando a essa comparação realizada com o corpo, diz-se que, além da diversidade que ele carrega em suas partes, leva a possibilidade de se reunir em um só gesto que domina sua dispersão. Dessa mesma forma, pode-se considerar que, além das “distâncias do espaço e do tempo, pode-se falar de uma unidade do estilo humano que concentra os gestos de todos os pintores numa única tentativa [...]” (MERLEAU-PONTY, 2004a, p. 101). Aqui se compreende que tudo o que foi criado no campo artístico pode impulsionar novas criações, suscitar novas ideias e, ao mesmo tempo, nessas recriações estariam presentes, numa relação de entrelaçamento, ou apenas um instante de ultrapassamento, todos os gestos humanos desse campo significativo. Nesse sentido, Beti et al. (2007) destacam que

É importante atentar para o fato de que a criação, as possibilidades virtuais do corpo perceptivo, deve ser compreendida no fluxo da temporalidade. Cada gesto esportivo, ou ginástico, ou cada gesto dançado atual (quer dizer, aquele agora

executado) traz incorporado em si todos os gestos precedentes realizados por todos aqueles que um dia o executaram – o gesto atual os invoca (p.49).

E, então, pode-se ainda concordar com Merleau-Ponty (1974), quando afirma que *o que temos a dizer só é um excesso do que vivemos sobre o que já foi dito*. E, assim como o autor apresenta na história da pintura, podemos perceber que nas artes em geral suas histórias transitam de uma obra a outra, e são movidas por uma única motivação, que pode ser denominada pela busca incessante dos “esforços da expressão”.

Quando se diz que cada obra [verdadeira?] abre um horizonte de pesquisas, isto quer dizer que ela torna possível o que não era antes dela [...] É então essencial à arte desenvolver, quer dizer ao mesmo tempo mudar e, como diz Hegel, “voltar em si mesma”, então de se apresentar sob forma de história [...] (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 94).

Diante dessas considerações, somos levados a apresentar, nesse instante, um dos momentos históricos mais marcantes no universo da dança, o nascimento da dança moderna. Isadora Duncan (1877-1927), dançarina americana, foi entre tantas, uma das pessoas que mais se questionaram sobre o sentido da dança, almejando um reencontro original com essa arte. Conforme Duncan (1969), em sua autobiografia, seu desejo maior era criar uma dança e movimentos que ainda não existissem. Dessa forma, “seus estudos e observações não deviam se limitar às formas manifestadas pela arte, mas antes e, preferencialmente, ir buscar lições nas fontes vivas da natureza” (DUNCAN, 1969, p.144).

Isso nos remete às passagens do início da história da dança, quando o homem dançava celebrando a sua relação com a natureza, e dessa forma poderíamos proclamar que Isadora foi a própria fenomenóloga da dança, aquela quem voltou ao princípio dos princípios, buscando ressignificar sua dança. Como nada acontece sem um começo, sem o qual não poderia existir um novo recomeço, Isadora vai buscar inspiração para sua dança estudando imagens de gestos dançados nos vasos gregos situados no museu do Louvre na França.

Com esses fatos, evidencia-se sobre a impossibilidade de uma redução completa anunciada por Merleau-Ponty (1999), quando afirma que o maior ensinamento da redução é a sua possibilidade inexecutável

por inteira<sup>27</sup>. Todavia, é pela redução que fica explícita “a importância deste regresso, porque afinal o que a redução mostra é a nossa importância de ‘ser-no-mundo’” (POMBO, 1995, p. 25) e, como salientado por Matthews (2010), isso tudo não quer dizer, obviamente, que o sujeito se retira do mundo, do envolvimento que possui com ele, para um tipo de subjetividade absoluta; ao contrário, a criação artística resultará sempre do encontro com o mundo percebido, um diálogo com o mundo cultural.

Segundo Isadora, o homem, a humanidade, o mundo inteiro precisa dançar, assim já foi e assim há de ser sempre. Tendo como mestres o poeta de sua terra Walt Whitman e os filósofos Nietzsche e Rousseau, Duncan não poderia deixar de afirmar a dança como expressão da liberdade (DUNCAN, 1969). Em uma passagem de sua autobiografia, Isadora cita um dos grandes discursos que recebeu de um pintor que apreciava sua arte e que dentre tantas palavras dizia:

Isadora no seu desejo de exprimir os sentimentos humanos achou na arte grega os mais belos modelos. [...] dotada do instinto das descobertas, ela voltou-se para a natureza, origem de todos esses movimentos e, convencida de que é preciso imitar e revivificar a dança grega achou a sua própria expressão. [...] A dança de Isadora não é um divertimento, é uma manifestação pessoal, uma obra de arte viva, que nos incita a trabalhar e fecunda dentro de nós as obras a que o destino nos chamou e que ainda haveremos de realizar (CARRIÈRE in DUNCAN 1969, p. 65/66).

Isadora partiu das danças gregas e, baseando-se nelas, ressignificou seus movimentos, evocando todo o campo de significação carregado naqueles gestos, o que resultou na sua própria criação. No entanto, não podemos deixar de lembrar que Isadora foi tocada e também inspirou vários artistas, como os de teatro, músicos, escultores, pintores e poetas da sua época. Em busca de uma expressão primeira para seus gestos, reuniu em sua maneira de dançar tudo aquilo que já tinha vivido, todas as expressões, de todas as linguagens artísticas sobre as quais já havia lançado seu olhar.

---

<sup>27</sup> O maior ensinamento da redução é a impossibilidade de uma redução completa. Eis porque Husserl sempre volta a se interrogar sobre a possibilidade da redução (MERLEAU-PONTY, 1999, p.10).

Ao tratar do exemplo de Isadora, podemos dizer que o mesmo fluxo contínuo não cessou por aí, pois, após a criação desta “nova dança” que não deixou nenhuma técnica específica, apenas uma concepção que reaproximou a dança da vida, outros vieram, como: Martha Graham, Ruth St. Denis e Ted Shawn, Rudolf Von Laban, Mary Wigman, Doris Humphrey<sup>28</sup>, entre outros que, dando continuidade, criaram técnicas, gestos, surgindo outros estilos dançantes, e esses continuam na atualidade inspirando novas obras que nunca param de nascer, reunindo-se em novas tentativas de expressão pela dança. Nessa perspectiva, Dantas (1999, p. 40), ressalta que “[...] a criação e descoberta de novas técnicas trazem um concreto desenvolvimento de possibilidades que podem ser desdobradas, continuadas ou interpretadas por executantes diversos”. A autora ainda escreve que técnicas de movimentos, incluindo as consagradas, são resultado de todo um processo em que estão acumuladas tradições e inovações, concepções que recebem sempre influências de um contexto.<sup>29</sup>

Este poder de ultrapassamento que os seres humanos possuem, de estar sempre tornando as artes expressivas novamente, é o poder de serem “sujeitos da percepção”, e sendo a percepção possível apenas por meu corpo, ou pela minha consciência-corpórea, é que podemos compreender porque Merleau-Ponty se aproximou tanto da fenomenologia pelo estudo da arte e do corpo-próprio. Segundo o filósofo, “a percepção nos abre a um mundo já constituído, e só pode reconstituí-lo” (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 134). Este reconstituir é o poder que possibilita a dois gestos culturais nunca se tornarem idênticos, tornando impossível em arte a pura e simples repetição (MERLEAU-PONTY, 1974). E é por esse viés que a dança, como todas as artes, torna-se possível como um horizonte aberto, para novas percepções, novas construções, novas relações, novas dimensões, novas significações.

---

<sup>28</sup> Bailarinos, coreógrafos e professores de grande destaque que impulsionaram a da dança moderna: *Martha Graham* (1894-1991): bailarina, coreógrafa e professora norte-americana. *Ruth St. Denis* (1879-1968): bailarina, coreógrafa e professora norte-americana. *Ted Shawn* (1891-1972): bailarino, coreógrafo e professor norte-americano, casou-se com Ruth St. Denis e fundaram a escola Denishawn (1915-1931) com sede em Los Angeles. *Rudolf Von Laban* (1879-1958) húngaro, bailarino, coreógrafo, professor e um dos grandes teóricos da dança. *Mary Wigman* (1886-1973): bailarina, coreógrafa e professora alemã. *Doris Humphrey* (1895-1958): bailarina, coreógrafa e professora norte-americana.

<sup>29</sup> A discussão sobre as criações e recriações das técnicas em dança será retomada no terceiro capítulo.

*“A palavra dança tem um significado muito grande. Dançar é um momento de alegria, que inventamos na hora em que dançamos. Dançar é querer demonstrar nosso talento”.*

*Aluna (o) do Projeto, 13 anos*



Figura 04



### 3 CRIAR, [RE]CRIAR E [RE]SIGNIFICAR O “SE-MOVIMENTAR”: A PROSA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO

Ao abordarmos a dança na educação escolar<sup>30</sup>, buscamos investigar quais as possibilidades para sua prática efetiva nesse contexto, quando apoiada nas bases teóricas da fenomenologia do corpo-próprio de Merleau-Ponty. Nessa perspectiva, pretendemos, além de entrelaçar os pressupostos fenomenológicos com a teoria do “se-movimentar” humano, como já iniciado no primeiro capítulo, realizar uma conexão dessas teorias com as abordagens que compreendam a dança como manifestação artística e cultural, a qual pode ser criada, recriada e ressignificada na esfera das ações humanas, enquanto movimento originário, pertencente ao mundo da significação e da intencionalidade. Para tanto, buscaremos problematizar questões que envolvem a aprendizagem do movimento humano, bem como a aprendizagem da dança enquanto linguagem expressiva, a fim de compreendermos fatores que se relacionam a esse meio.

Partindo, principalmente, de duas indagações iniciais que perpassam o ensino pedagógico da dança na educação, buscamos justificativas para alcançar uma compreensão dessa manifestação humana por meio dos pressupostos fenomenológicos. A primeira é referente à *imitação* e à *criação* de movimentos no contexto do ensino da dança com fins educativos, para identificar que implicações estão presentes nessas formas de apreender a dançar. Existirá a possibilidade de um processo pedagógico que permita um diálogo entre elas? O segundo questionamento está relacionado à discussão sobre o uso da *técnica* na dança, na qual muitas das vezes somos levados a nos indagar, de que técnica se fala. Falamos das técnicas específicas da dança? Ou das técnicas corporais referentes a qualquer movimentação em dança? De que dança podemos falar, quando ela está destinada ao contexto escolar, das danças já institucionalizadas como o balé, o jazz, as danças urbanas, entre outras, ou aquelas referentes às tradições culturais, como

---

<sup>30</sup> A dança na educação a que nos referimos nesta investigação diz respeito à dança que é desenvolvida tanto no ensino curricular formal quanto no ensino extracurricular (projetos sociais, projetos extraclasse), sendo nesses últimos onde ela normalmente vem acontecendo, mas com isso não queremos afirmar que essas reflexões não sirvam para outros contextos. Pelo contrário, o ideal seria que tais reflexões dialogassem com todos os contextos em que a dança se insere com intenção educativa. Como já diagnosticado, a educação não se restringe somente ao contexto escolar, porém, enquanto instituição educacional, a escola tem o dever de oferecer um ensino diferenciado, principalmente quando se trata especificamente da dança, pois sabemos que as academias que normalmente oferecem essa prática dificilmente possuem professores com a devida formação pedagógica.

as folclóricas? Essas são interrogações que provocam uma reflexão do que se entende por dança, movimento humano, corpo, arte, cultura, educação e, acima de tudo, como se compreendem os seres humanos. São questões que atravessam a prática da dança no ensino educacional e, por isso, pretendemos abordá-las nessa investigação, tendo sempre em vista os princípios fenomenológicos.

### 3.1 REFLEXÕES HISTÓRICAS: AMPLIANDO HORIZONTES SOBRE OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Recorrendo à fenomenologia observamos que, durante seu desenvolvimento enquanto movimento filosófico, sempre se anunciou um “retorno” às experiências vividas<sup>31</sup>, experiências essas, que são reveladas na medida em que o “ser” se relaciona e se faz presença junto ao mundo. Na dança, talvez pudéssemos refletir de que forma, durante o decorrer da sua história, um retorno às experiências vividas tenha sido essencial para novas significações, fosse esse retorno aos fenômenos da natureza, ao cotidiano dos homens ou aos problemas sociais do século. Trata-se de assegurar que foram os fatos da vida humana, presentes no campo relacional, que acabaram impulsionando as criações artísticas na dança<sup>32</sup>. Ressaltamos que foge dos objetivos deste estudo traçar um panorama histórico sobre todos esses acontecimentos, embora consideremos pertinente trazer alguns desses fatos que podem despertar o entendimento da dança como existência humana.

Situando a dança no campo da existência, cabe lembrar que, ao se fazer significação encarnada, ela confere ao ser humano uma situação muito particular de “ser-no-mundo”, ou seja, estamos falando de experiência perceptiva, mundo vivido, que se entrelaça na dimensão do agir humano em forma de expressividade artística criadora. Desse modo, em se tratando de ampliar horizontes nos processos pedagógicos com a dança, pretendemos levantar uma discussão que fale a respeito de um retorno ao sujeito da aprendizagem, às suas experiências vividas, as quais podem amparar todo o processo de construção artística.

---

<sup>31</sup> Merleau-Ponty (1999) na obra “Fenomenologia da percepção” ressalta que retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*. O autor, fazendo uma crítica ao modo de a ciência compreender os fenômenos, apresenta reflexões visando compreendê-los a partir da experiência vivida.

<sup>32</sup> Aqui nos referimos à passagem que foi brevemente explicitada no segundo capítulo, referente à Isadora Duncan. Mas, também se estende às perspectivas de outros dançarinos e coreógrafos que a História nos aponta, entre os quais se pode falar de Martha Graham e Mary Wigman que, conforme Garaudy (1980), buscaram dançar temas relacionados aos acontecimentos da vida humana.

Não é novidade, como já afirmado pela história da dança, que essa arte é fonte de cultura, simbolização do ato de viver (GARAUDY, 1980), podendo ser considerada como um sistema simbólico que é culturalmente construído, integrando a vida das sociedades desde os tempos arcaicos. Portanto, tal sistema pode expressar mensagens que contemplem diversos objetivos e preocupações, variando entre artístico, estético, religioso e militar, segundo Siqueira (2006). Assim, não se trata de negar nenhuma das tantas dimensões que a dança pode apresentar; entretanto, queremos apenas lembrar, como Siqueira (2006), que algumas danças populares como as danças folclóricas europeias, danças africanas e indígenas já marcavam presença, muito antes da construção de palcos para encenações, como antes também do surgimento do balé, da dança moderna e expressionista. Com isso, podemos dizer que a dança como “existência” é anterior a todas as suas denominações, teorias e sistematizações.

O que nos chama a atenção durante todo o processo de transformação da dança é que, num primeiro momento, conectada fortemente à vida humana, não estava submetida a técnicas com extrema codificação, ou melhor, não existia uma compreensão da técnica como algo essencialmente mecanicista. A experiência de dançar entrelaçava-se com a própria existência, as movimentações floresciam expressivamente e as repetições dos movimentos se davam sem “um modelo ou um padrão ideal a ser alcançado”; existia o que podemos chamar de uma “intenção” de movimento, mas não uma cópia com um fim em si mesma.

Segundo Bourcier (2001), podemos conjecturar que a dança na Antiguidade, de forma geral, não se inscrevia em esquemas rígidos de movimentação. Neste sentido – tendo como exemplo as danças gregas – Bourcier observa que os autores que tratam de descrições das danças dessa época mantêm um “silêncio” quando o assunto é codificação de passos, pois como os passos poderiam ser codificados sem possuir uma nomenclatura específica? Dessa forma, os comentadores não deixaram nenhuma lista de passos, o que nos leva a pensar que

[...] a dança era bastante livre entre os gregos [...] As listas dos comentadores concernem, de fato, apenas gestos miméticos – *schemata* – e movimentos significativos – *phorai* –, considerados não a partir de sua execução muscular, mas catalogados como meios de expressão (BOURCIER, 2001, p.39).

Assim, segundo o mesmo autor, apesar da carência de registros e estudos sobre a rigidez dos esquemas de dança ao longo desse período, podemos imaginar que se convivia com esquemas mais livres, outros mais rígidos, mas todos sem uma codificação de passos específicos. Da mesma forma, Portinari (1989) afirma haver nas danças que nascem das manifestações populares uma maior liberdade na movimentação, quando, ao som de instrumentos rústicos, os movimentos eram livremente improvisados.

Essa realidade começou a se modificar mais adiante, quando as danças populares foram levadas para os palácios, adaptadas e transformadas em danças da Corte, que futuramente se transformaram no balé clássico. Assim, os primeiros registros de ensinamentos formais na dança datam no período renascentista, quando as danças da Corte passaram a ser ensinadas por mestres que eram contratados especificamente para coreografar essas danças. Dessa forma, de acordo com Portinari (1989, p.56), “a espontaneidade inicial é substituída pelo floreio dos passos, pela postura estudada, pela movimentação codificada”, e é essa situação que determina a necessidade de mestres, profissionais que passam a estudar e a ensinar coreografias para a nobreza. Portanto, aos mestres incumbia-se o papel de ensinar os passos e fazer uma marcação coreográfica em torno de um tema escolhido pelo senhor que o contratava e, assim, as danças obedeciam a figuras geométricas impregnadas de simbolismo e de rigor (PORTINARI, 1989).

Segundo os autores que pesquisam a história da dança, há entre eles uma comunhão nas ideias quando se trata do período em que a dança recebeu sua maior codificação. Não restam dúvidas de que isso ocorreu quando o balé clássico foi codificado, em 1700, por Pierre Beauchamp, professor da Academia de Luís XIV, que instituiu as cinco posições para essa dança, tendo como base a posição dos pés (*en dehors*) e dos braços (*port de brás*). Nesse sentido, o balé clássico, sem dúvida, foi uma das danças que mais contribuíram para que tenhamos uma compreensão da dança destinada a passos preestabelecidos. Bourcier (2001) salienta que, a partir da dança clássica, surgiu uma arte rigorosa, na qual o gesto em si tem mais importância que a emoção que o produz, havendo “ruptura entre interioridade e exterioridade, o que explica o fato de a dança clássica ser um repertório de gestos sem significado próprio” (BOURCIER, 2001, p. 113).

Segundo Dantas (1999), o balé clássico surgiu em uma época em que a visão de mundo se pautava no conhecimento racional das coisas e dos homens, e essa técnica acabou sendo desenvolvida em harmonia

com os princípios cartesianos, separação entre corpo e mente. Assim, apontamos a necessidade de se compreender em que contexto, não só o balé clássico, mas também outras manifestações artísticas nascem. E, então, assoma a importância de repensar o ensino da dança quando ocorrem mudanças no contexto. Por exemplo, hoje, em pleno século XXI, seria necessário que a técnica da dança clássica fosse trabalhada com todos os princípios rigorosos pensados naquela época?

O que queremos trazer com essas questões, não é desmerecer a dança clássica em benefício de outras, mas, enfatizar, especialmente, a importância de a dança – seja qual for – ser *ressignificada* quando se muda o contexto histórico/social/cultural, bem como que sejam levadas em consideração as possibilidades de cada corpo-próprio, que se distinguem nas “formas de ser e estar no mundo” (SARAIVA-KUNZ, 2003), principalmente quando estamos envolvidos com a dança numa perspectiva educativa. Mais ainda, seria necessário perceber o fluxo contínuo de transformação dessa arte, a necessidade do retorno ao vivido, pois se antes quem detinha o saber eram os mestres nas cortes, hoje, na dança contemporânea, temos os interpretes criadores, ou criadores interpretes, sujeitos que não assumem o papel apenas de simples executores de movimentos “prontos”, mas assumem, por vezes, o lugar do coreógrafo, pesquisando, investigando, experimentando e criando movimentos a partir de suas possibilidades individuais, e na sequência essas movimentações seguem para as apresentações de palco.

Também já é fato que muitas companhias de dança contemporânea misturam, além de muitas técnicas específicas da dança, outras linguagens artísticas, como o teatro, a pintura, o circo e o vídeo, o que até dificulta uma definição exata para essa dança. Outras questões sobre a dança contemporânea, como sua desvinculação dos estereótipos de corpo, são apontadas por Xavier (2007, p. 17) quando ressalta que a convivência da diversidade é permitida nessa dança, na qual “baixos, altos, gordos, portadores de necessidades especiais, enfim, corpos diferentes podem dançar e se unem para dançar. Não há um único padrão corporal”. Com relação aos processos de criação nessa dança, podemos dizer que, atualmente, esses vêm ultrapassando as formas convencionais de composição coreográfica, desvelando durante tal processo, outras formas de “ser-na-dança” e, ao rever paradigmas tradicionais, os trabalhos contemporâneos já se questionam sobre qual tipo de movimento pode constituir a dança, ou qual tipo de corpo pode constituir um dançarino (ALBRIGHT, 1997 apud FREIRE, 1999).

Lacince e Nóbrega (2010), ao realizarem entrevistas com três coreógrafos da atualidade - Mathilde Monnier, Phillippe Decouflé e

Julyen Hamilton<sup>33</sup> - abordam o processo de criação artística, enfatizando que a “coreografia contemporânea se apresenta, então, como uma sequência de metamorfoses, organizando possibilidades de ação que cada ser humano tem no espaço de existência” (p. 251). Segundo as autoras, noções ontológicas são visíveis nos atos coreográficos desses artistas contemporâneos, sendo que suas composições estabelecem novas

conexões entre o ser e o mundo, a arte e a cultura, instalando outros movimentos em dança [...] para esses artistas, o corpo, ao atuar, reinterpreta, constantemente, procura outro lugar, cria novas referências para a dança, para o pensamento, para a vida (LACINCE e NÓBREGA, 2010, p. 256).

Voltando às questões das investigações e experimentações de movimentos, trazemos dois grandes exemplos de coreógrafos que acreditamos contribuir para uma compreensão da dança engajada ao mundo da experiência vivida<sup>34</sup>. São eles Pina Bausch (1940-2009), com a Dança-Teatro e Steve Paxton com o Contato-Improvisação, coreógrafos que, excepcionalmente, marcam a dança contemporânea pelas suas maneiras de pensar e fazer a “sua” dança.

Pina Bausch, dançarina alemã, foi diretora e coreógrafa do Tanztheater Wuppertal, que se destacou em suas propostas estéticas por meio da junção do teatro e da dança. Em suas cenas coreográficas, explorava amplamente o potencial criativo de seus bailarinos, amparada em suas experiências vividas particulares. Bausch utilizava o método da repetição através de gestos, palavras e experiências passadas de seus intérpretes criadores (FERNANDES, 2007); mas, nesse caso, vale salientar que não era qualquer repetição, existia todo um processo metodológico para se chegar à transformação desses acontecimentos em

---

<sup>33</sup> Mathilde Monnier, bailarina, coreógrafa e diretora do Centre Choréographique National de Montpellier, Montpellier, França; Philippe Decouflé, bailarino e coreógrafo diretor da Crazy Horse, Paris, França; Julyen Hamilton, Diretor da Julyen Hamilton Compagny, Amsterdã, Holanda (LACINCE e NÓBREGA, 2010).

<sup>34</sup> Outros exemplos de trabalhos que também se destacam e se diferenciam das formas convencionais de pensar e fazer dança, entre eles: O grupo inglês *DV8 Physical Theatre*, companhia criada em 1985, que trabalha com videodança, trazendo questões relevantes na sociedade contemporânea. Destacamos o videodança: “*The cost of living*” que mostra as possibilidades de “qualquer corpo-sujeito” dançar a partir de suas potencialidades. Por fim, uma experiência que ocorre mais próxima a nossa realidade, é o trabalho estético e artístico do *Potlach Grupo de Dança*, um Projeto de extensão da UFSC que é formado por dançarinos com e sem cegueira, coordenado pela professora Ida Mara Freire, a qual busca fazer um trabalho coreográfico a partir das experiências de vida dos participantes.

criações estéticas. Conforme explica Fernandes (2007), Pina Bausch não apenas utilizava a repetição como um artifício para coreografar, mas investigava a repetição como um tema a ser criticamente trabalhado, até que se chegasse ao inesperado, à diferença, à transformação.

Assim,

através da repetição, Bausch não apenas expõe a natureza da dança-teatro, mas também explora o mapa corporal adquirido através da repetição desde a infância. Seus dançarinos frequentemente repetem em cena momentos daquela fase de suas vidas, mostrando como incorporam padrões sociais (FERNANDES, 2007, p. 30).

Dessa forma, a repetição torna-se um instrumento criativo e os dançarinos, a partir de cada repetição, reconstróem novas significações, novas experiências com base em suas próprias histórias.

Steve Paxton (1939), bailarino e coreógrafo americano, pertenceu à Merce Cunningham Dance Company e ao Judson Dance Theater, elaborou a técnica Contato-Improvisação que, atualmente, é referência para muitos trabalhos de dança contemporânea. O Contato-Improvisação, segundo Gil (2004), pode ser considerado um sistema de respostas e perguntas entre dois corpos. Tal experiência consiste em uma espécie de diálogo em que o movimento de cada um dos pares é “improvisado a partir das ‘perguntas’ postas pelo contato do outro; ‘resposta’ improvisada, mas que decorre do tipo de percepção que cada um tem do peso, do movimento e da energia do outro” (p. 110). Assim, conforme o autor, se engendra uma experiência em que os corpos conectados deslizam uns pelos outros, enrolam-se, lançam-se, em movimentos únicos. Essa experiência, segundo Paxton “é inteiramente pessoal no que se refere ao tato. Comporta as impressões sensoriais, e os sentimentos sobre essas impressões. O que pode compreender a história pessoal de cada um, sentimentos sobre essa história, fantasias, etc.” (GIL, 2004, p. 111).

Na prática educativa com a dança, temos muito a rever a partir desses momentos históricos, pois podemos dizer que, enquanto a dança contemporânea vem buscando alternativas para virar a página, permitindo outras formas de dançar, focalizada nos sujeitos/interpretes criadores, na educação escolar, muitas vezes insistem em evocar os “mestres da corte”, professores detentores do saber, ensinando coreografias com passos preestabelecidos, incluindo apenas repetições de movimentos.

Assim, constatamos que, ao longo da História, a dança percorreu vários caminhos, passando de formas mais livres de expressão para movimentos mais elaborados com exigências de codificações técnicas e, na sequência, volta a necessidade de questionar tal realidade, buscando ir além dos modelos que costumavam seguir. Lembramos, também, que a fenomenologia busca superar “verdades” e, para isso, Merleau-Ponty (2004b) sempre vê saída na arte, sendo ela uma maneira de recuperar o contato originário e significativo com o mundo, passível de nos fazer redescobrir o mundo da experiência vivida, mundo revelado pelos sentidos, que somos sempre tentados a esquecer.

Em vista disso é que pretendemos utilizar a fenomenologia como fundamentação para uma possível tentativa de compreender o movimento humano de forma significativa nas experiências vividas com a dança, pois, às vezes, os seres humanos acabam se limitando em seus pensamentos e ações, que são estabelecidos por certa época ou por uma cultura que é elevada, segundo interesses de alguns, fazendo com que os sujeitos fiquem presos apenas a certas verdades. Segundo Merleau-Ponty (2004b, p. 35), a arte dá forma “a um mundo que não está predestinado às iniciativas de nosso conhecimento e de nossa ação”. Portanto, é necessário questionar verdades estabelecidas na dança, permitindo novos encontros, com outras possibilidades, pois a fenomenologia vem nos versar sobre sujeitos doadores de sentidos, doadores de significados, em constante transformação no mundo.

### 3.2 O “SER” COMO CENTRO DO ACONTECIMENTO ARTÍSTICO

O desafio que propomos na educação contemporânea, com o ensino da dança, é realizar um retorno à experiência humana, ao mundo que é vivido e percebido pelo sujeito, a fim de que possamos buscar elementos para compreendê-la em sua totalidade. Para isso, é preciso que nos questionemos mais, enquanto educadores, sobre a finalidade de apresentar determinadas sequências de movimentos aleatórios a nossos alunos, assim como é preciso refletir em que contexto as técnicas específicas foram criadas. É preciso compreender a dança como expressão criativa, aberta a significações e à intencionalidade do sujeito que dança, ao mesmo tempo em que é preciso também compreender o corpo como corpo-próprio, consciência-corpórea aberta ao mundo, para percebê-lo, interpretá-lo e transformá-lo infinitamente.

Lançar um olhar fenomenológico sobre a dança é reconhecer que ela nunca deixou de evoluir – permanecendo em estado nascente – e dessa forma também não deveria deixar de se transformar nas

experiências educativas; nisso, estaremos sempre exercendo uma tentativa de reaprender a vê-la, implicando novas formas de experiências corporais. Nesse sentido, teríamos que talvez voltar junto com Isadora Duncan “aos princípios dos princípios”, aprender a olhar o movimento humano em sua totalidade e, para isso, é preciso abandonar muitos dos estereótipos de movimentos que nos são muitas vezes impostos, tanto pelos padrões das técnicas específicas, quanto pela mídia.

Quando aproximamos a dança apresentada por Isadora Duncan no século XX da dança na escola<sup>35</sup>, abrem-se possibilidades para construção de experiências significativas, pois Duncan, quando rompeu com os atuais modelos de dança vigente daquela época, buscou novas formas de expressão e significados para seus gestos, não propôs uma técnica específica, com regras, modelos, nem padrões de passos a serem seguidos. Realizava, no entanto, muitas leituras sobre a dança, as artes em geral e sobre a filosofia, encontrando, cada vez mais, respaldo para seus estudos na busca de criar “outra forma” de dançar, que não fosse com o corpo humano mecanizado. Assim, lançou novos olhares sobre a dança como ato de expressão da liberdade, construindo novos rumos ao pensamento moderno e contemporâneo nessa arte.

Dialogando com as concepções dessa dançarina, a dança na educação escolar pode assumir a condição de intenção significativa e criadora, não se reportando a simples reproduções de movimentos sistematizados. Nesse sentido, a dança volta-se à sua essência de gesto artístico criador, podendo contribuir para uma formação mais humana, emancipada e sensível dos sujeitos envolvidos. Uma condição de possibilidades para sua reconstrução.

O desafio da escola, enquanto propulsora de trocas de relações significativas e construção do conhecimento, é criar condições favoráveis para que a dança seja vivenciada de forma criativa-interativa. Isso, como será apresentado no desenvolvimento desse trabalho, não exclui as formas de aprendizagem que trazem consigo elementos das técnicas específicas da dança, mas ao contrário, intenta alternativas para a construção de estratégias pedagógicas que permitam seu desenvolvimento, numa aprendizagem dialógica, que respeite as individualidades da corporeidade humana.

Assim, enfatizamos a importância da exploração dos movimentos próprios dos sujeitos, permitindo que eles sejam eles mesmos nas suas construções artísticas. Essas práticas estariam essencialmente voltadas para o “fazer”, pesquisar, experimentar, improvisar, estimulando a

---

<sup>35</sup> Essa possibilidade também é apontada em Porpino (2006).

sensibilidade, o prazer, o desejo de sentir novas sensações corporais. Essa educação estética alia-se ao compromisso de não aceitar que apenas as reproduções de modelos de danças expostas pela mídia, ou padrões de movimentos específicos das técnicas se façam presentes no contexto escolar. Nessas condições, podemos contribuir para uma educação mais consciente, voltada para a construção da educação, construção da cultura e construção de novas e significativas relações humanas, lembrando que a dança é parte do universo cultural e que pode e deve ser construída e ressignificada nas experiências pessoais de cada ser.

Em se tratando dessa perspectiva pedagógica na área educativa da dança, encontramos subsídios para sua efetivação pela dança-improvisação que, como conteúdo e método, pode ser explorada de forma ampla nesse contexto. Essa proposta possui influências da perspectiva fenomenológica na medida em que se centra no potencial de movimento de cada ser, priorizando as experiências vividas, bem como o processo criativo durante o processo pedagógico.

Na educação escolar esta proposta teve início com o trabalho da autora Saraiva-Kunz (1994) “Ensinando a dança através da improvisação” e, ao longo dos anos, foi sendo enriquecida, redirecionada pela autora – com contribuições de outros autores – a partir de reflexões acerca da ressignificação da prática da dança nesta perspectiva<sup>36</sup>.

Segundo a autora “[...] a improvisação desvia-se dos rígidos processos de aprendizagem, puramente técnicos que a dança, tal qual o esporte, comporta” (1994, p.167). Nesse contexto, evidencia-se que, muitas vezes, como nos esportes, em grande parte a dança vem assumindo uma forte tendência à desportivização; sua prática vem se fragmentando e os movimentos frequentemente assumem um sentido comparativo, sendo padronizados com um único fim – a “competição” (KUNZ, 1994). Durante esse processo, a dança acaba se limitando a formas de execuções fechadas, às quais impõem um modelo padrão a ser alcançado.

Lange (1999) aponta que, no ensino de dança fora da escola, o entendimento dominante está voltado para o aprender “formas de movimentos” que são específicas de uma direção de ensino, tratando-se

---

<sup>36</sup> Importante ressaltar que reflexões publicadas nessa perspectiva da dança-improvisação quase sempre envolveram um desenvolvimento prático na experiência com a dança, sendo o mundo vivido base que fundamenta as discussões. Portanto, não é apenas mais um método na teoria pedagógica da dança, mas sim uma possibilidade concreta.

muitas vezes de dominar os movimentos e o corpo, aprender a se exercitar, aumentando o nível de competência. Essa dança está, constantemente, relacionada com um entendimento estético que se centra na beleza dos movimentos, visando a um desempenho para impressionar o espectador, ou poderíamos acrescentar, um desempenho voltado às competições. Nesse contexto, caberia aqui – como indica a autora – um “filtro pedagógico crítico”, impedindo que, na educação escolar, fosse dominante a utilização irrefletida dessas formas de movimento que apenas seguem um modelo.

Como alternativa no contexto escolar, a dança na perspectiva da dança-improvisação, enquanto conteúdo e método pedagógico, torna-se um foco relevante para ultrapassarmos essas condições, pois, conforme Saraiva-Kunz (1994, p.167/168), a dança-improvisação

permitirá, no mínimo, que os indivíduos CRIEM FORMAS DE SE MOVIMENTAR (na verdade, novas combinações) ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. Nesse sentido, a improvisação propicia o descondicionamento dos movimentos (as formas padronizadas e estereotipadas que a Educação Física – e o esporte – têm fornecido) repassados através de formas tradicionais de trabalho, em que os indivíduos condicionam movimentos.

A autora salienta que a improvisação na dança difere da improvisação no “sentido genérico” como a realização de algo não planejado, pois esse não seria o sentido da dança-improvisação. Ao contrário, improvisar na dança significa “dar forma espontânea aos movimentos, a partir de condições específicas, antecipadas para esse fim, ou decorrentes de um momento anterior da aula e/ou da ação” (SARAIVA-KUNZ, 1994, p.169). Nesse caso, o ensino da dança-improvisação não pode ser confundido com uma “educação espontaneísta”, pois existem estratégias pedagógicas para que as vivências não ocorram nessa condição.

Isso se aproxima do que Langer (1980) salienta, quando diferencia o gesto estético na dança de gestos auto-expressivos; então, dessa forma não é qualquer movimento que pode ser considerado dança, pois, para vir a ser dança é preciso passar por intenções, são os gestos reais que podem ser transformados em gestos virtuais e/ou movimentos

espontâneos virtuais – ou seja, em dança – sendo eles misturados de maneira complexa, “[...] um comportamento ao mesmo tempo espontâneo e planejado, uma atividade brotando de paixões pessoais, mas de alguma maneira tomando a forma de uma obra artística [...]” (LANGER, 1980, p. 186).

Assim, “a improvisação pode atender aos objetivos de aprendizagem da dança como arte, na medida em que acontece a reelaboração estética das experiências vividas no processo expressivo, através de meios apresentativos” (SARAIVA, 2009, p. 161). Nessa condição, a dança como intenção significativa e criadora não se reporta em simples reprodução de movimentos sistematizados. As vivências em dança nesse propósito possibilitam momentos de criação e expressão que são próprias de cada sujeito. Assim,

a abrangência da improvisação sobre os aspectos artísticos e educativos da dança consolida-se numa “práxis”, baseada em “vivências” – como são denominadas as aulas – nas quais se aliam o fazer, a problematização e o diálogo, gerando a experiência (SARAIVA, 2009, p.161).

Nessa perspectiva, segundo Fiamoncini (2002/2003, p.67), a improvisação pode ser de suma importância e o caminho mais recomendável para quem “se propõe a ensinar a dançar, um caminho que favorece a criatividade, a experimentação, a superação dos modelos (tanto de movimento quanto de pensar, de sentir)”. Assim, ao ultrapassar esses modelos, os movimentos se transformam, surgem novas combinações, que dão origem ao novo com significado pessoal (FIAMONCINI, 2003).

Dessa maneira, num sentido educacional, tem-se um método estimulador de práticas criativas, críticas e conscientes, que favorecem a autonomia nas construções tanto individuais, quanto coletivas. Devemos lembrar que não se trata de dizer aos alunos “agora vamos dançar livremente”, mas, sim, de propor uma estratégia pedagógica, para que, durante as aulas, sejam criadas condições para os alunos exercitarem suas capacidades imaginativas, criativas, interpretativas, entre outras. Isso, contudo, deve estar sempre vinculado a um momento específico, seja a reelaboração de uma sequência coreográfica incluindo novos movimentos, seja a criação a partir de uma temática, seja a ressignificação de uma técnica específica a partir do que foi aprendido durante a aula. Como bem indica Saraiva-Kunz (1994) essas situações ocorrem a partir de condições específicas, antecipadas para esse fim.

Nesse sentido, unindo-se a teoria do “se-movimentar” humano (KUNZ, 1994, 2001) e a concepção do corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999), a dança-improvisação torna-se uma alternativa para propostas conscientes, criativas e críticas na educação. Dentro dessas três abordagens, temos um direcionamento pedagógico ao sujeito que se movimenta, e as possibilidades corporais se abrem para o “eu posso”, pois as experiências afirmam possibilidades de um maior envolvimento, participação e criação dos sujeitos que exploram diferentes formas de “ser-no-mundo”. Esse direcionamento abre possibilidades para um sujeito que, ao improvisar, cria/inventa e reinventa novas formas de diálogo com ele mesmo, com o outro e com o mundo, de forma significativa, cujos verdadeiros sentidos vivos desses movimentos só o próprio sujeito conhecerá. Os movimentos vividos por meio da improvisação estão relacionados com as mesmas perspectivas do “se-movimentar”, pois os movimentos mecânicos dão lugar a movimentos fenomenológicos, dialógicos e subjetivos.

Podemos observar, acompanhando Saraiva (2003, 2009), que os processos criativos devem ser enfatizados na iniciação com a dança, porque tanto auxiliam a despertar os sentidos, quanto aguçam a percepção dos sujeitos, e se forem proporcionados a partir da perspectiva dialógica do se-movimentar – visando à relação do ser com o mundo – “proporcionam uma experiência que tanto libera emoções e sentimentos quanto envolve intenção e promove reflexão, que faz emergir intuição e subjetividade, como recursos legítimos na construção do saber” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 371).

Nessa dimensão da subjetividade humana, conforme Kunz (1994, p.108), “para que a subjetividade no ensino de movimentos seja considerada, torna-se necessário, acima de tudo, que o ensino se concentre sobre a pessoa, a criança, o adolescente que se movimenta, e não sobre os movimentos destas”.

Portanto, nessas perspectivas, a dança conecta-se aos pressupostos fenomenológicos, contemplando “ações significativas” e o movimento humano torna-se condição para novas possibilidades. Dessa forma, pela dança, o sujeito poderá sempre fazer um retorno ao seu mundo de movimentos que, na sua amplitude de vivências, estarão sempre disponíveis de forma espontânea e original, conforme o desenvolvimento de suas ações perceptíveis no mundo.

Dentro de uma abordagem fenomenológica, que considere o corpo-próprio, como na visão de Merleau-Ponty, o movimento humano vivido na dança torna-se fenômeno relacional de “ser humano-mundo” que se realiza como uma espécie de diálogo, atualizando sempre novas

formas de significações. A partir dessa perspectiva, um “se-movimentar” “[...] nunca é neutro, ele sempre é dirigido a algo, mostra algo, realiza algo, etc. O movimento, assim, não é objeto, mas sim meio e pré-condição para experiências humanas mais ricas e variadas” (KUNZ, 2006, p. 20). O ser humano sendo corporeidade e movimento “[...] possui possibilidades ilimitadas de vivências que produzem gestos e expressões, também ilimitados, que tornam a relação com o mundo significativa e cheia de sentido” (SURDI, 2010, p. 77).

### 3.3 A DANÇA COMO EXPRESSIVIDADE-CRIADORA

Dando continuidade à busca de reflexões que aproximem a dança da fenomenologia, especialmente voltada ao contexto escolar, nos detemos para lembrar que ela é arte, cultura, movimento humano, portanto, “expressão criadora” que, entre outros aspectos, se anuncia como um modo de existir, de “ser-no-mundo”.

Assim, ao visualizar a dança como manifestação do ser humano, visualizamos um ser que está sempre aberto ao mundo e que – através das suas infinitas relações – permanece sempre buscando novos sentidos para suas ações, as quais são desveladas e entrelaçadas no mundo, um mundo que se encontra permanentemente inesgotável. Nessa dinâmica da relação sujeito-mundo a dança pode constituir-se possibilidade de experiência sensível, original e criativa, atualizadora de significações e sentidos, pois se o mundo se encontra em caráter inesgotável, a dança enquanto construção artística, entrelaçada na existência, se encontra sempre na impossibilidade de se tornar acabada. É desse eterno inacabamento da dança, da arte enquanto “expressão criadora”, do movimento humano, da cultura, e da educação que nos pretendemos valer nesse instante.

Vejam os a afirmação de Chauí (2010), em seu ensaio intitulado: “Merleau-Ponty: o que as artes ensinam à filosofia”.

Quando foi feito o primeiro desenho na parede da caverna, foi prometido um mundo a pintar, o qual os pintores não fizeram senão retomar e reabrir. Quanto foi proferido o primeiro canto e o primeiro poema, foi prometido um mundo a cantar e a dizer que músicos e poetas não fizeram senão retomar e reabrir. Quando foi feito o primeiro gesto cerimonial, foi prometido um mundo a dançar e a esculpir que dançarinos e escultores não fizeram senão retomar e reabrir (p. 286).

Nesse sentido, podemos visualizar que a arte nunca será um repertório acabado, mas um “processo criador” que se funda no próprio ser humano. Nessa mesma perspectiva, recorre-se a Paulo Freire (1979), para identificar à qual educação nos referimos, quando apontamos a possibilidade da dança na formação humana, como experiência aberta a novas expressões.

Para Freire (1979) o núcleo fundamental em que se sustenta o processo de formação, é o inacabamento do homem. A educação só é possível para o ser, porque este é inacabado e, “o homem por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta” (FREIRE, 1979, p.28). Nesse caso, o conhecimento artístico, assim como o saber cultural já instituído, tanto podem, quanto devem encontrar-se sempre em processo aberto, com possibilidades de reconstrução e de inovação; nesse sentido, o processo educacional visará a sujeitos em constante busca. No caso da dança, ao contrário de coreografias “prontas”, a experiência educativa almejará sujeitos que participem do seu processo de construção.

Assim como Merleau-Ponty, Paulo Freire considera que cultura é criação humana; como já exposto no segundo capítulo, Merleau-Ponty (1974) afirma que a cultura não é o decalque do mundo, mas maneiras inventadas pelo homem de projetar diante dele o mundo percebido e, da mesma forma, para Freire (1979) “a cultura consiste em recriar e não em repetir” (p.31).

Nisso já está dado o primeiro passo para compreendermos que numa experiência com a dança, a partir da perspectiva fenomenológica, nada será absoluto, pois como bem recorda Pombo (1995, p.22/23) “a fenomenologia ao defender que se procura captar o sentido íntimo das experiências, não deixa de colocar na origem de todo o conhecimento, antes de qualquer reflexão o ser que experimenta o mundo da vida”. Um “Ser” não apenas de contatos, mas um “Ser” que se relaciona com o mundo, conforme indica Freire (2009). Nessa afirmação do autor, está incutido todo o poder humano que a fenomenologia do corpo-próprio apresenta; corpo-próprio como espaço sensível, perceptivo, expressivo, que não se encerra em ações já estabelecidas, mas cria um mundo de ações experimentais, com sentidos particulares, vivos e modificáveis.

Por isso, dentro da abordagem educacional que Freire (2009) concede em seus escritos, pode-se considerar – do que podemos avistar como uma perspectiva fenomenológica –, que sua ideia de educação do homem vem somar-se a essa perspectiva, pois, como já salientado, o autor afirma que se deveria partir do entendimento de que o homem é um ser de “relações” e não só de contatos; que ele não está apenas no

mundo, mas com o mundo. É isso o que se pode dizer “sujeito de ações”, que age e se transforma junto com ele.

Nessa perspectiva, Freire (2009) vai apontar uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, que ocorre na medida em que vai respondendo à ampla variedade dos seus desafios. Nesse caso, o mais importante, ou, podemos dizer o que mais nos chama atenção, é que o sujeito não se esgota num tipo padronizado de resposta, mas no “jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder” (p. 48). Assim sendo, concordamos com Freire, quando salienta que “nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (p.48).

Visto isto, vale ressaltar que é pela ação da própria singularidade da percepção humana, que a arte volta sempre ao mundo da criação, pois se a humanidade permanecesse sempre na igualdade, não conheceríamos diferentes universos artísticos criadores que a arte proporciona ao corpo-próprio expressivo.

Dando continuidade ao “eterno inacabamento da dança”, falaremos dos gestos artísticos enquanto “expressão criadora”. Assim, brevemente discutiremos os gestos artísticos na dança, enquanto linguagem inacabada, linguagem viva, aberta ao mundo da expressividade e da criação.

Segundo Siqueira (2006), a dança vem sendo apontada como linguagem, notadamente entre coreógrafos, bailarinos, historiadores e teóricos dessa área. Para tanto, a autora busca definição do que é linguagem em Saussure (1995) quando ele coloca que

a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro [...] a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado (SAUSSURE, 1995 p.16 in SIQUEIRA, 2006, p. 73).

Assim, por estar em constante mudança, expressando valores tanto coletivos quanto individuais, para a autora, a dança pode ser considerada como linguagem.

Brasileiro (2009), ao investigar os documentos curriculares dos cursos de formação em dança da UFBA e da UNICAMP<sup>37</sup>, salienta que o termo linguagem aparece inúmeras vezes. Porém, em nenhum dos

---

<sup>37</sup> Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

documentos fica explicitado o que se entende por essa linguagem. Segundo a autora, este é um tema que se vem destacando em estudos do corpo e do movimento, tanto na arte quanto na educação física; assim, ao se falar de linguagem “a primeira relação que se apresenta é com a palavra, normalmente a escrita e a oral” (p. 144), o que não parece ser o intuito dessas áreas. Dessa forma, ao discutir essa temática, torna-se necessário ampliar o entendimento de linguagem.

Recorrendo a Bakhtin (1997)<sup>38</sup>, Brasileiro diz entender com ele que “[...] a linguagem é um esforço em compreender as relações entre os seres humanos em sua produção cotidiana [...]” (p.152), e que, apesar de esse autor dar ênfase ao papel privilegiado da palavra na materialização da comunicação, isso não significa que a palavra possa substituir qualquer outro signo, implicando, segundo a autora, que o próprio Bakhtin admite que uma composição musical ou um ritual religioso, por exemplo, não podem ser inteiramente substituídos por palavras (BRASILEIRO, 2009). É nesse sentido, que Brasileiro diz ser possível falar em linguagem gestual, corporal ou de movimento, pois essas têm no gesto significante seu suporte privilegiado.

Para Gil (2004), “o gesto dançado, a menos que tenha sido concebido (codificado) para apresentar certa significação precisa, não quer dizer um sentido que a linguagem articulada poderia traduzir de maneira fiel e exaustiva” (p.85). O autor considera que, na dança, as combinações de movimentos são intraduzíveis em significações claras e precisas. Esse assunto também foi abordado por Dantas (1999), que discutindo a dança enquanto linguagem se voltará à construção de sentidos coreográficos, sendo assim importante, “não é perguntar *o que* a dança tem a dizer, mas sim especular a respeito de *como* o movimento, em dança, adquire sentido, buscando-o no corpo e no movimento” (p. 61).

Como se pode notar nas afirmações dos autores, o movimento dançado, sendo ou não considerado linguagem, não recorre a uma série de “significações prontas”; é nas relações e nas ações humanas que as significações<sup>39</sup>, ou os sentidos do movimento vão se constituindo.

---

<sup>38</sup> BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 8ª.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

<sup>39</sup> Gil (2004) e Dantas (1999) preocupam-se em utilizar a palavra sentido, para não correrem o risco de indicar que a dança possui um significado preciso, com traduções e explicações pontuais. Nessa investigação, usamos a expressão significações, presente na fenomenologia de Merleau-Ponty, indicando o poder da operação expressiva dos signos. Para Merleau-Ponty (1999), “a significação devora os signos” (p. 248).

Nessa investigação, ao situarmos a dança enquanto linguagem, referimo-nos à sua capacidade de expressão em se tornar infinitamente expressiva, lembrando, conforme Müller, que essa expressão está ligada às significações existenciais, ou seja, é antes “a maneira como as significações passam a existir em cada um de nossos comportamentos [...]” (MÜLLER, 2001, p. 165). Nesse caso, essa linguagem gestual, diz respeito à dança como “expressão criadora”, que inclui a possibilidade de os movimentos serem reescritos infinitamente, pois “é através do gesto que tornamos possível a expressividade” (ARAÚJO, 2010, p. 81).

A dança, como linguagem “expressiva criadora”, encontra-se aberta a um eterno recomeço dos gestos expressivos, como já visto no segundo capítulo. Nesse sentido, é pertinente buscar em Merleau-Ponty (1974, 1999, 2004a) reflexões que nos indicam a possibilidade humana de tornar a linguagem sempre expressiva a cada vez. Para isso, o filósofo irá falar sobre o potencial expressivo dos gestos, uma linguagem enquanto operação expressiva, especialmente da fala – fala falada e fala falante –, dos gestos artísticos, particularmente da pintura, e da literatura, perpassando também pela composição musical. Para Merleau-Ponty (2004a), a operação expressiva permite que o ser humano vá além do sentido dado e recebido da linguagem; a expressividade mostra o poder que os sujeitos falantes possuem de ultrapassar os signos em direção ao sentido.

Caracterizando-se como estado nascente, a fala falante faz brotar novos sentidos, algo que ainda está por ser feito, fazendo aparecer um excesso, o não pensado, enfim a própria expressão (ARAÚJO, 2010). Portanto, Merleau-Ponty (2004a) assegura que “[...] a linguagem não é como uma prisão onde estejamos presos ou como um guia que precisaríamos seguir cegamente [...]” (p. 116). Então, é preciso lembrar, conforme indica Carmo (2004), que, para o filósofo, a linguagem é extensão do corpo, faz parte do mundo da experiência e, assim como não precisamos representar o movimento a fazer, como já visto anteriormente, isso também se dá de forma semelhante no uso das palavras, momento em que a expressão ocorre no desenrolar das ideias e, com isso

o filósofo quer eliminar de antemão qualquer indício de uma teoria que conceba a linguagem como conjunto de *significações puras* ou como puros signos a que o pensamento apenas recorra. Não sendo um objeto que a consciência possa destacar, a linguagem só existe efetivamente enquanto usada na conversação diária pelos

sujeitos falantes, que somos nós, que a sustentamos e a modificamos. Assim para o filósofo, a linguagem não se restringe somente à expressão verbal (CARMO, 2004, p.103).

Merleau-Ponty (1999) anuncia uma significação que não é apenas *traduzida* pelas falas, mas que as habita e é inseparável delas. É nesse contexto que podemos dizer de todos os gestos artísticos, destacando a dança – pois as significações e os sentidos dos gestos habitam a dança enquanto ação de dançar, não enquanto um repertório pronto que já vem com um significado inscrito – é o que encontramos em Merleau-Ponty quando afirma que “a operação expressiva realiza ou efetua a significação e não se limita a traduzi-la” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.249).

Aqui não falaremos do movimento humano enquanto forma exata, nem da palavra enquanto significado dado, mas sim do potencial de ação humana, capaz de reabrir os movimentos, os gestos, as palavras e significar de novo, expressar de outra forma, com outros sentidos. É essa operação expressiva que encontramos na linguagem do escritor, do poeta, do sujeito falante, e também nos gestos dançantes, que podem caracterizar-se como “linguagem expressiva criadora”. Aqui fica claro que não estamos querendo dizer que a dança, enquanto linguagem, possui um significado preciso, o que queremos dizer é que por meio da ação humana – experiência vivida que é tema central na fenomenologia – a linguagem, seja qual for, volta a recriar seus sentidos, imbuindo-se de significações vivas, voltando a tornar-se novamente expressiva. A operação expressiva faz a significação existir, como

[...] no próprio coração do texto, ela a faz viver em um organismo de palavras, ela a instala no escritor ou no leitor como um novo órgão dos sentidos, abre para a nossa experiência um novo campo ou uma nova dimensão. Essa potência de expressão é bem conhecida na arte [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p.248).

Ao se referir a essa capacidade expressiva da linguagem, Chauí (2010) se questiona: “que linguagem é esta, porém, cuja força existe somente quando não se reduz a ser mera designação de coisas nem mera cópia de pensamentos?” (p. 282). Essa, diz a autora, “é a linguagem criadora, operante, instituinte. É a linguagem empírica do escritor quando este imprime uma torção na linguagem existente, obriga-a a uma

‘deformação coerente’, rouba-lhe o equilíbrio para fazê-la significar e dizer o novo” (CHAUI, 2010, p. 282).

Dessa forma, assim como podemos utilizar as palavras criativamente para produzir novos sentidos, e reescrever de diferentes formas aquilo que se espera expressar, podemos dizer que o mesmo é possível de se concretizar nos movimentos humanos, quando, a partir de um “mundo de movimentos” particular, ou de um repertório dançante que se fez na aprendizagem, podemos articulá-los, modificá-los e reescrevê-los infinitas vezes, numa experiência que amplia o poder de significar, produzindo jogos de sentidos experimentados na ação, no qual uma nova sequência de movimentos invade as experiências dançantes. Aí está o poder da expressão que “acontece no momento em que desenhamos nossos gestos, e de algum modo um se abre para o outro, retomando o que já havia sido dito e criando algo diferente, inédito” (ARAÚJO, 2010, p.82).

É possível dizer, de certa forma, que a dança pode recorrer às suas próprias linguagens de expressão, como movimentos do jazz, das danças urbanas, da dança contemporânea, entre outras, porém, não de uma forma rígida e imutável, mas sim como movimentos que podem vir a ser transformados. Já no contexto escolar, num primeiro momento, podemos não recorrer, necessariamente, a nenhum elemento dessas linguagens já instituídas, mas de algum ponto é preciso iniciar, nesse caso, partindo do repertório de movimentos individuais, ou de uma sequência de movimentos apresentados pelo professor, ressaltamos que, independente da maneira, o foco é que haverá sempre movimentos a serem reescritos ou expressados novamente.

Assim, “exprimir é empregar os meios disponíveis oferecidos pelo instituído – o mundo da percepção e da cultura – para deformá-los, instituindo uma nova coerência e um novo equilíbrio que, a seguir, serão retomados numa nova expressão” (CHAUI, 2010, p. 284). Nesse caso, é preciso considerar que o sujeito que dança, enquanto “ser-no-mundo”, existe sempre num diálogo com o mundo da cultura, já instituído, mas que nas relações que acontecem entre ambos, abrem-se as possibilidades com o novo. Aí está o poder das linguagens artísticas que, notadamente, não apenas recorrem a significados já instituídos, pois não são os significados já instituídos que as ocupam, mas sim a recriação de um mundo de sentidos e significados particulares, que se irrompem experimentados na ação.

Para Merleau-Ponty (1974), “qualquer grande prosa é também uma recriação do instrumento significante, a partir de então manejado segundo uma sintaxe nova” (p.03). Assim, compreendemos a dança na

educação, como indicado no título desse capítulo, uma grande prosa, possível de se tornar expressiva novamente, em cada sujeito, que experimenta, sente, significa e reelabora o seu “se-movimentar”.

### 3.4 AS QUESTÕES DAS TÉCNICAS: EM BUSCA DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA NA DANÇA

Nesse momento, pretendemos discutir a questão da técnica em/na dança quando se trata especialmente de práticas voltadas ao contexto educacional. Procuramos trazer essa discussão porque, normalmente, há uma tendência em se trabalhar a dança na escola, valorizando a repetição mecânica dos movimentos, baseada num tecnicismo, muitas vezes nomeado como um trabalho de técnica, e/ou processo técnico/artístico. Assim, no desenvolvimento do texto procuraremos destacar a compreensão de pesquisadores da área pedagógica da Educação Física e das Artes, particularmente aqueles que pretenderam estudar tanto o corpo, quanto o movimento humano em busca da sua totalidade.

Quando o assunto é técnica para se dançar, Geraldi (2007) aponta ser comum entre estudantes em formação ou até mesmo jovens artistas, a declaração de que não possuem técnica para dançar. Da mesma forma, também é comum entre professores da área, a afirmação de que “as técnicas na dança servem como base”. No entanto, fica a dúvida: à qual técnica se está referindo? Às técnicas institucionalizadas da dança, como o jazz, o balé, hip-hop, etc.? À técnica como processo de treinamento físico/instrumentalização corporal, ou àquela que diz respeito a qualquer ação corporal? É importante ressaltar não ser nosso propósito afirmar qual a melhor compreensão de técnica em/na dança, mas apenas evidenciar diferenças nas compreensões, buscando aquelas que mais se aproximariam da realidade educacional e da concepção fenomenológica.

Segundo Heller (2006, p. 87), “[...] a técnica continua sendo vista e tratada no âmbito das artes como ação eficaz [...]”. Especificamente na dança, Geraldi (2007, p. 83), aponta ser ainda dominante “a ideia de que a apropriação de uma técnica para dançar esteja vinculada a modelos específicos de treinamento corporal”, ou ainda, “a noção de habilidades ligada a aquisição de competências motoras específicas e mensuráveis, privilegiando um rendimento focado nos resultados do treinamento” (GERALDI, 2007, p.83).

Ainda voltando ao ensino da dança, reflexões sobre a temática foram construídas por Lima (2006) e, segundo ela, ainda podemos observar uma “[...] compreensão de que a técnica refere-se a um meio

para se chegar a um determinado fim, um modo de controle do saber fazer em detrimento de uma obra final [...]” (p.37/38). Lima discute ainda que, na atualidade, há um determinado esvaziamento da expressão “técnica”, que não possui mais o mesmo significado na sua origem grega, de *techné* como arte; pelo contrário, “hoje quando se fala em técnica do corpo que dança, refere-se ao controle e eficiência de seus movimentos; voltado à ação mecânica que leva a uma relação de causa e efeito” (LIMA, 2006, p.38). É nesse mesmo sentido, “que o interesse do movimento nos esportes é o produto final alcançado pela realização deste movimento a partir de objetivos e regras preestabelecidas” (KUNZ, 1994, p. 84). Assim, Robatto (1994) constata que “como, no atletismo, as marcas recordes vêm sendo superadas a cada ano, devido às novas técnicas, condicionamento físico e treino, a Dança, hoje, também pode alcançar níveis técnicos admiráveis” (ROBATTO, 1994, p. 240).

Nessas condições, percebemos, muitas vezes, que a compreensão da técnica na dança, assim como nos esportes, pode estar voltada ao condicionamento físico, ao treinamento, à superação de rendimentos, aquisição de competências motoras, entre outras, nas quais a preocupação maior é sempre com o resultado final. Nessa perspectiva, vemos uma compreensão da técnica ligada a uma racionalidade instrumental, ao tecnicismo.

Por outro lado, encontramos nas autoras Saraiva et al. (2005a); Dantas (1999) e Porpino (2006) uma compreensão que se diferencia da perspectiva anterior. Com base na palavra de origem grega *techné*, as autoras entendem que técnica corresponde à arte, habilidade, ofício, e não ao tecnicismo. As autoras partem da perspectiva antropológica de Marcel Mauss (1974, p. 211) para compreender que técnicas são "as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos". Portanto técnica é visto como algo que é da construção humana e que na dança se dá no corpo. Para Porpino (2006, p. 103) “a dança assim como múltiplas outras manifestações da cultura, exige um aprendizado, a aquisição de uma técnica (ou técnicas) para a sua realização”.

Porpino faz referência a um modo de fazer que pode ser traduzido por um modo de fazer *poético* na dança, ressaltando, ainda, que esse aprendizado não está se referindo ao aprendizado que requeira uma atitude tecnicista ou autoritária. Dantas (1999) vai falar sobre um processo de invenção na dança, um modo de fazer que permita sempre uma constante recriação da técnica, pois, para ela,

a técnica é uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo as intenções formativas de quem dança. É por isso, um modo de informar o corpo e, ao mesmo tempo, de facilitar o manifestar da dança no corpo, ou seja, tornar o corpo que dança ainda mais dançante (DANTAS, 1999, p. 31).

Almejando uma ampliação ainda maior do conceito de técnica, Saraiva et al. (2005a), assim como Lima (2006), apoiadas nos estudos filosóficos de Heidegger, demonstram a necessidade de entender a técnica em sua essência, ou seja, na relação do ser com o mundo, e não mais como algo exclusivamente instrumental.

Para Heidegger (2007), a concepção corrente de técnica – como um *meio* e um *fazer* humano – pode ser chamada de determinação instrumental e antropológica da técnica, o que não deixa de ser correto; no entanto, não é suficiente para a busca da essência da técnica. Heidegger aponta a técnica em sua essência como “um modo de desabrigar” (p. 380), pois, compreendendo-a dessa maneira, ela não será mais meramente um meio, mais um “desabrigar”, no qual se fundamenta todo o produzir, no sentido de que parte do ocultamento para o descobrimento, um surgir que repousa e vibra no “desabrigar”.

Nesse sentido, Saraiva et al. (2005a), compreende que se o conceito da técnica for ampliado, é possível falar na essência da técnica, que incluirá um produzir que é *poiesis*. Assim,

[...] a técnica corporal apresenta-se como essência/fundamental para a prática da dança, pois não existe dança sem técnica, ou seja, sem um produzir que é *poiesis*. Todos os movimentos, por mais simples que sejam, exigem a utilização de técnicas para serem realizados (SARAIVA et al., 2005a, p.121).

Portanto, se atentarmos para essa diferença que Heidegger (2007) apresenta ao falar em uma “*essência da técnica*”, talvez fosse possível pensar algumas questões que serviriam para a visualização de outra compreensão da técnica de movimento na dança, conforme já salientado por Saraiva et al. (2005a) e Lima (2006).

Nesse caso, estariam abertas possibilidades para a minimização do conceito de técnica apenas como meio para um determinado fim, assim como, a repetição dos movimentos, baseada num ensino tecnicista, no qual muitas vezes se utiliza o ensino das técnicas

específicas da dança, como o jazz, as danças urbanas, entre outras, sem reconhecimento que essas técnicas podem ser trabalhadas dentro de um processo de criação. Essas técnicas específicas não são acabadas, elas são parte do universo artístico da dança e que podem ser recriadas nas experiências particulares. A confusão impera, então, quando essas técnicas são ensinadas de forma “pronta/acabada/padronizada”, com um modelo de movimento a ser repetido, exigindo que os alunos cheguem exatamente de maneira idêntica a uma “realização ideal”. Nesse caso, ter o domínio habilidoso dessas técnicas específicas, ou “dos modelos de movimentos apresentados pelo professor”, leva os alunos a compreenderem a técnica unicamente como uma forma de treinar o movimento.

Assim, cabe ressaltar que, além de lembrar que as técnicas específicas da dança não são um repertório acabado, as quais possuem espaço para participações criativas, a outra compreensão de técnica que diz respeito a qualquer ação corporal está, em grande parte, referindo-se às complexidades das dimensões expressivas humanas, formas particulares encontradas na realização dos movimentos por cada sujeito. Como em Miller (2011, p. 156) “[...] falar de técnica é falar de processo, de investigação corporal para acessar um corpo cênico no território do corpo sensível e do corpo poético”, diz respeito à experiência da percepção, “[...] processo de descobertas constantemente reformuladas, com respeito a individualidade do aluno artista” (MILLER, 2011, p.156), logo, não se refere “estar em treinamento para algo que vem depois, desvinculado do que se frui” ( p.157).

Heidegger (2007), ao exemplificar diferenças entre a essência da técnica moderna, quando comparada com um modo de fazer mais antigo, auxilia-nos a entender a diferença entre um produzir poético e um produzir instrumental, já que “o desabrigar imperante na técnica moderna é um desafiar” [...] (p. 381). Nesse sentido, cita, como um dos exemplos, que o camponês de antigamente preparava o campo de forma que o “preparar ainda significava: cuidar e guardar. O fazer do camponês não desafia o solo do campo. Ao semear a semente, ele entrega a semente às forças do crescimento e protege seu desenvolvimento” (p.381). Portanto, podemos dizer que esse se aproxima de um produzir poético, que não está ligado à alta produção do campo para com fins exteriores, mas sim na própria relação com a natureza, na qual desabriga o cuidado do camponês. Por outro lado, entrando no sentido do *desafio*, como aponta Heidegger, na atualidade o trato com o solo é diferente, pois ele “põe a natureza no sentido do

desafio. O campo é agora uma indústria de alimentação motorizada” (p.382).

Se fizermos uma aproximação com a dança, podemos dizer que ela perde sua essência do desabrigar, quando preparada somente como meio para um determinado fim/causa. Supostamente, na Antiguidade, tal ideia não existia: a dança, expressando a relação com a natureza, entrelaçada nas ações cotidianas, concentrava-se em harmonia, união, compartilhamento, entre outras. Uma experiência vivida não utilitarista, o que se aproxima de um desabrigar que pode acontecer “onde quer que o homem abra seu ouvido e seu olho, abra seu coração, liberte-se de todo o seu pesar, ao imaginar e operar, ao pedir e agradecer...” (HEIDEGGER, 2007, p. 384). O que a aproxima de um determinado desafio presente em alguns casos nos dias de hoje, é que “obedece a certas regras e convenções em função de um ideal estético antecipadamente suposto e proposto” (VIANNA, 2008, p. 105). Mesmo nas experiências com a dança no âmbito escolar, na maioria das vezes, dança-se para atender aos propósitos das festividades do calendário escolar, na qual existe sempre uma preocupação em dominar uma forma de movimentação, pois, para treinar essa dança, destina-se, geralmente, um período curto de tempo, a fim de que “não atrapalhe” as atividades consideradas mais “importantes” do currículo escolar.

Dentro de uma perspectiva filosófica que se pode anunciar como fenomenológica encontra-se em Heller (2006, p. 101), a existência de “[...] uma técnica que não sabe de si mesma, que age não sabendo que age, que age *esquecida de si*. Ela não “produz”: ela *deixa aparecer*. A motricidade dessa técnica é uma motricidade rítmica e espontânea, e espontânea é também sua expressão”. Essa definição, segundo o autor, busca “desconstruir” a visão da técnica como procedimento mecânico causal, ao contrário, seria algo que nos permite habitá-la “[...] como o deixar-aparecer-a-expressão (permitindo, assim, que a ação seja puramente ação e não represent-ação)” (HELLER, 2006, p.101).

Nesse sentido, o autor se aproxima da intencionalidade corporal de Merleau-Ponty, apontando que há necessidade de recuperar o sentido de corpo, como na perspectiva fenomenológica do corpo próprio, que se faz como “pura expressão em ato” (HELLER, 2006, p.92), e que, então, difere da causalidade presente na perspectiva de corpo como instrumento, que está presente em quase todos os tratados e métodos sobre técnica.

Nesse caso, especialmente no “se-movimentar” na dança, o destaque estaria para um “*esquecer-se na ação*, ou um, *viver a ação*”<sup>40</sup>. Assim, Heller (2006) menciona a essência de uma técnica que “[...] não está no produto da ação, mas na própria ação, compreendida no ‘deixar-aparecer’ a que se refere Heidegger. A ênfase encontra-se, portando, no criador (ou no ato de criação) e não no criado” (p.100).

E é nesse mesmo sentido, que Lima (2006), voltando-se especialmente para a composição coreográfica em dança, falará de um movimento expressivo, que permite ser a ação puramente ação e não uma mera representação mecânica do movimento. Utilizando o termo de Heller (2006), a autora menciona um “deixar-aparecer” o movimento expressivo na dança, o que permitirá que o ato de coreografar esteja voltado para a exploração e a vivência do partilhar esse fenômeno com os sujeitos que o constituem.

Em se tratando do contexto da expressividade nas artes, diferentemente do termo técnica, encontramos em Merleau-Ponty (1974; 2004a) a compreensão de um possível “estilo” na experiência do fazer artístico, segundo ele, “o que o pintor procura colocar num quadro, não é o seu imediato, a própria nuance do sentir, é seu estilo” [...] (1974, p. 70).

O estilo é o que torna possível toda significação. Antes do momento em que os sinais ou emblemas se tornarem em cada um e no próprio artista o simples índice de significações que ali já estão, é preciso que haja este momento fecundo em que eles deram forma à experiência [...] (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 71).

A dança, não sendo um repertório de significação absoluta, deixa aparecer na experiência singular de cada corpo-próprio a expressividade de um “estilo”, que ganha força pela capacidade da consciência-corpórea ser sujeito da percepção, em constante relação ao mundo inesgotável. De acordo com Merleau-Ponty (1974, 2004a), o estilo aparece do ponto de contato do pintor e do mundo, sendo que, em sua percepção, já se pode notar a presença de uma certa “percepção estilizada”, termo que o filósofo utiliza de Malraux<sup>41</sup>, para indicar que em toda percepção já há uma maneira particular que o ser possui de habitar, tratar e interpretar o mundo. Para Malraux o estilo “é um meio

<sup>40</sup> Expressões em itálicos de Heller (2006, p. 62).

<sup>41</sup> La Création esthétique /A Criação Artística (1948).

de recriar o mundo segundo os valores do homem que o descobre” (MERLEAU-PONTY, 2004a, p. 83).

Assim, a dança, sendo primordialmente constituída de corpo-movimento, caracteriza-se pelas possibilidades expressivas de um ser que “se-movimenta”, numa experiência perceptiva na qual, podemos dizer que já há a presença de um estilo que “concentra a significação ainda esparsa em sua percepção, e a faz existir expressamente” (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 74).

Como já visto no decorrer dessa investigação, a dança, enquanto cultura de movimento e expressão artística, está sempre sofrendo influências do meio cultural e social, por isso não se pode deixar de esquecer que a cultura é construção humana. Essa ação humana, cultural e social pode e necessita ser recriada e ressignificada a todo instante, e é esse foco que se destaca numa perspectiva que considere a experiência do dançar no contexto da educação. A questão reside em perceber que as técnicas específicas não são acabadas, a dança está em constante transformação, novas formas/técnicas surgem e vão se estabelecendo; dessa forma, novas técnicas também podem ser criadas e vivenciadas na educação a partir das possibilidades de cada sujeito.

Assim, posicionamo-nos a favor das perspectivas que acreditam na técnica tanto como construção humana, as quais podem ser reelaboradas e redimensionadas, a partir da existência, quanto como um modo de fazer poético, de desabrigar, de “deixar-aparecer-a-expressão”. Se considerarmos que a técnica corporal é compreendida como algo a ser construído e reconstruído pelo ser que dança, podemos supor que cada sujeito tem um “estilo próprio” de realizar sua técnica, ou poderíamos dizer de “se-movimentar”, ou até mesmo de “deixar-aparecer-a-expressão”. Cada ritmo de dança tem suas características sociais culturais que são peculiaridade de seus contextos; no entanto, em se tratando do contexto pedagógico escolar, cabe um redimensionamento dessas particularidades para outros contextos específicos, o que nos aponta dentro da perspectiva fenomenológica para a vivência do “se-movimentar” na ação, na experiência perceptiva que faz a significação existir expressamente, levando-nos a acreditar que a dança não é a representação de um modelo pronto, muito menos um procedimento utilitário que se foca no alcance de um produto acabado; ela é, sem dúvida, uma “experiência perceptiva estilizada”, que carrega o estilo, uma maneira particular de “ser-no-mundo”.

Por fim, ressaltamos não ter sido propósito deste texto negar que a existência de uma técnica instrumental seja correta, ou necessária, pois se sabe que ela ainda é predominante na maioria das atividades

humanas na sociedade contemporânea. No entanto, nosso propósito foi ressaltar o fato de que não existe apenas um único entendimento ao estendermos nossas reflexões para o contexto educacional, especialmente quando este está voltado ao desenvolvimento de ações artísticas e culturais, que acreditamos se aproximarem mais dos outros entendimentos. Ao tratar do ensino da arte na educação, é preciso considerar que o ser humano possui suas particularidades, pois, como bem ressaltado por Merleau-Ponty (2004a), há variações notáveis no andar, no olhar, no tocar, no falar, que possui em meu íntimo porque “sou corpo”.

### 3.5 DAS TÉCNICAS ESPECÍFICAS E DO MUNDO VIVIDO: IMPLICAÇÕES SOBRE O IMITAR E O CRIAR NA DANÇA

A dança, voltada ao processo de criação artística, incluindo um viés de criticidade na formação humana, assim como uma perspectiva de construção e ressignificação da cultura, tem sido apontada como caminho para efetivação de ações pedagógicas por muitas autoras; destacam-se algumas delas como Strazzacappa (2001), Brasileiro (2002), Saraiva-Kunz (2003), Marques (2003), Fiamoncini (2003), Barreto (2004), Porpino (2006), Brasileiro e Marcassa (2008) as quais, apesar de diferirem com relação às referências teóricas e metodológicas para o ensino da dança no campo escolar, comungam sobre a possibilidade da exploração de relevantes aspectos, quando apontam suas estratégias pedagógicas, dentre elas, a criação, a expressividade, a improvisação, a sensibilidade aparecem centrais, dialogando com elementos estratégicos como composição, apreciação e fruição artística que podem e devem ser contextualizadas a partir das diversas formas de dançar, dentro de suas dimensões, históricas, culturais e sociais.

Assim, sem exceção, esses trabalhos indicam a importância de experiências que possibilitem a vivência da dança em sua diversidade de manifestações, sem, no entanto, se aterem a rígidos padrões de movimentos, o que aponta para ações pedagógicas interativo-criativas, entre alunos e professores.

Nessa investigação, entretanto, temos o propósito de dar ênfase à temática imitação e criação no ensino da dança, que acreditamos serem temas muito relevantes para a área pedagógica, principalmente por estarem diretamente ligados ao ensino cotidiano dos professores.

A partir das perspectivas que se voltam para a reflexão do ensino da dança no contexto da educação, emergem pensamentos sobre situações práticas dançantes, das quais sabemos que ainda carregam

características de um ensino-aprendizagem, sustentadas por uma pedagogia tradicional, que, entre outros aspectos, se desenvolve priorizando um ensino que visa apenas a “fixar movimentos” nos sujeitos, privando-os da oportunidade de uma reelaboração-expressiva-criativa. Além disso, preocupa-nos o processo de ensino das técnicas específicas da dança que, durante as experiências, podem não deixar espaço para um “aprender-artístico”, mas sim centrar-se apenas em um “aprender-mecânico”, pautado em ações reprodutivistas. Mas, qual seria a diferença existente entre um “aprender-artístico” e um “aprender-mecânico”? Supostamente esses são processos que se entrelaçam na discussão sobre imitação, criação, reprodução, mundo vivido, cultura de movimento e/ou técnicas específicas da dança.

Sendo assim, procuramos abordar qual a possibilidade de o “mundo de movimentos”, ou seja, as experiências vividas pelos sujeitos dialogarem com a aprendizagem das diversas culturas de movimento ou das técnicas específicas da dança durante o processo de ensino sem, com isso, visar a uma relação de imposição, uma ideia de “movimento fechado” durante tal processo.

### *Da imitação*

Ao retomarmos o questionamento de existir a possibilidade, dentro do processo pedagógico, de um diálogo entre a imitação e a criação de movimentos na dança, partimos do pressuposto de que é preciso rever os conceitos de imitação existentes, assim como também refletir como acontecem esses procedimentos durante as aulas. Nesse caso, o exemplo voltado para as práticas esportivas mencionado por Surdi e Kunz (2010), serve para estendermos as reflexões com o ensino da dança, pois, como ressaltam os autores, “não é o esporte em si que padroniza os movimentos, mas sim o que é feito do esporte para que isto aconteça” (p. 274). Dessa maneira, pode-se dizer que o mesmo ocorre no ensino da dança, o problema não reside nas diversas formas de dançar, mas sim como essas chegam até aos sujeitos, como se dá o processo de ensino em práticas educacionais concretas.

O conceito de imitação ou mimeses está historicamente relacionado com o fazer artístico. Ao recorrer à definição trazida pelo dicionário de filosofia Abbagnano, considerado um dos mais completos dicionários dessa área, vemos que ele remete o termo imitação para o conceito de estética. Designando-se ciência (filosófica) da arte e do belo (ABBAGNANO, 2007), a estética aponta para uma discussão que descreve diferentes entendimentos correspondentes a “arte e o belo”, visões que se modificam entre a filosofia antiga, moderna e

contemporânea. Resguardada as diferenças, é pertinente destacar que a definição mais antiga de arte na filosofia ocidental, é a de imitação, aquela que pretendia subordinar a arte como imitação da natureza, ou da realidade em geral (ABBAGNANO, 2007). Nesse sentido, percebemos que a estética acompanha o pensamento de muitos filósofos, e é com Platão, na Antiguidade, que a passividade da imitação artística vai ser destacada. Articulando essa ideia, Platão traz o exemplo da pintura, que conforme afirma em “A República”, só faz reproduzir a aparência do objeto (ABBAGNANO, 2007).

Trazemos essa pequena ilustração do termo para compreender que se pode pensar a imitação em duas direções: uma como pura e simples imitação, ligada à reprodução mecânica, e outra como imitação criativa, que pode estar ligada tanto à representação, quanto à expressão, o que indica um fazer com “expressividade criativa” – essa última mencionada por Merleau-Ponty – para tornar possível uma comparação da linguagem com a pintura.

A ideia de expressão criadora como indica Merleau-Ponty é moderna, mas será que por isso podemos considerar a pintura clássica apenas como “representação” de uma natureza? Segundo o filósofo, estamos ainda muito cheios de uma concepção clássica tanto da arte quanto da linguagem e, poderíamos acrescentar, também da imitação. Se a arte é considerada apenas uma representação da natureza que pode, no máximo, embelezar, e se nossa palavra só tem como papel reencontrar a expressão já antecipada (MERLEAU-PONTY, 1974), é certo que não avançaremos muito em suas compreensões, principalmente enquanto possibilidade significativa das operações expressivas.

Como já constatado, é a expressão criadora que torna possível pensarmos as artes como linguagem – a linguagem como arte – ações que se tornam eternamente expressivas pela ação humana, pois não existe uma linguagem petrificada, absoluta, e seu caráter de inacabamento é possível graças à existência humana que faz a expressão surgir novamente, e esse inacabamento é que permite tal “reconvocação do poder da expressão” (MERLEAU-PONTY, 1974). Por isso, Merleau-Ponty diz que “importa compreender a pintura clássica como uma criação, e isto, no próprio momento em que quer ser representação de uma realidade” (p. 67). Ao afirmar que nenhuma pintura consistiu jamais em simplesmente representar, Merleau-Ponty salienta que

Malraux indica frequentemente que a concepção moderna da pintura, como expressão criadora, foi uma novidade para o público muito mais que para

os próprios pintores, que sempre a praticaram, mesmo se não tinham consciência dela e não faziam sua teoria, que, por essa razão mesma, freqüentemente anteciparam a pintura que nós praticamos [...] (p. 64).

Aí fica explícita a ideia de que a experiência do mundo antecede todas as teorizações. Reporta, também, ao direcionamento que é dado aos conceitos que, muitas vezes, já estando demasiadamente formalizados e fixados, deixam dificuldade para uma ampliação que corresponda ou que se aproxime mais da realidade vivida, dos acontecimentos ou das ações humanas. Portanto, se atentarmos para a expressividade que pode estar presente na imitação artística, é possível alargar o seu entendimento, é possível pensar que não só na arte, mas em qualquer ação humana, há uma imitação que se configura como “expressividade criadora”, mesmo quando apenas nomeada como representação. Nesse caso, vemos que imitação está relacionada ao entendimento de arte, de linguagem, que se entrelaça ao que é humano, e logo se funde ao social, cultural e ao histórico.

É nesse viés que encontramos em Wulf (2005) uma discussão em relação à educação como mimesis. Descrevendo sobre os processos miméticos na gênese da educação do ser humano, o autor parte de uma problemática antropológica, afirmando que não se trata de apresentar uma teoria mimética da educação, mas sim de levantar uma discussão que esclareça sua importância na formação humana. Apesar de indicar o caráter antropológico da investigação, Wulf apresenta uma discussão do tema filosoficamente e, assim, perpassa por conceitos de vários filósofos que discutiram essa temática, como Platão, Aristóteles, Adorno, Benjamin, entre outros.

Para esse antropólogo alemão, “o **ato mimético** não é mera reprodução, mas ação criativa” (p.175). Aproximando-se da ideia de Merleau-Ponty quando aponta a possibilidade de aproximação entre a representação e a criação expressiva, Wulf diz que “*representar alguma coisa* significa também *exprimir alguma coisa*” (p. 83), uma espécie de representação que já exige criação, e esse é um aspecto de extrema importância, sobretudo no campo das artes e, como exemplo, Wulf cita a música e a dança. Trata-se de considerar que há possibilidade de uma aprendizagem que respeite a liberdade do outro, na qual “mimesis não significa simples imitação no sentido de produzir cópias. Ela se refere a uma qualidade criativa do homem que lhe permite realizar algo novo” (p. 103). É nesse sentido, que podemos dizer que o intérprete na dança, é

um “intérprete criador”, a expressividade dos gestos ultrapassam a aprendizagem, surgindo significações e sentidos na experiência viva.

Dentre muitos aspectos discutidos pelo autor, interessam-nos, nessa investigação, suas proposições com relação à aprendizagem mimética dos gestos, assim como os desdobramentos dessa ação mimética, quando se trata de um aprender que envolve o outro, pois esses são assuntos que se correlacionam diretamente à ação de dançar e se ligam a reflexões já levantadas com as teorias do corpo-próprio e do “se-movimentar”.

Retomando considerações do primeiro capítulo, especialmente do “Diálogo entre o corpo-próprio e o “se-movimentar”: apontamentos para a dança”, recordamos as reflexões tecidas em torno da aprendizagem do “se-movimentar” para indicar que na ideia central presente nas referidas teorias, os sentidos e as significações do movimento humano não são preestabelecidos, mas se fazem nas experiências, no diálogo sujeito-mundo, um mundo com sentidos/significados experimentais. Isso posto, auxilia-nos na compreensão de uma “aprendizagem-artística” dos movimentos na dança.

Mas, se como já salientado diversas vezes neste trabalho, o movimento humano é atualizador de significações, ou, como confirma Wulf (2005) “um gesto, realizado várias vezes faz nascer sentidos novos em cada uma de suas manifestações” (p. 101), porque ainda é fato presente uma repetição mecânica dos movimentos no ensino da dança, na qual muitas vezes não vemos as crianças e adolescentes dançando com a mesma vibração do fazer de uma brincadeira nos pequenos intervalos das aulas? Esse é um ponto que merece destaque quando nos propomos a falar em uma imitação criativa na dança.

Como salientado por Wulf (2005), quando se atém a falar da aprendizagem dos gestos, o interesse pela expressividade corporal nunca foi cessado,

a mímica e os gestos da vida diária são os signos de um saber do corpo, que então os gera, os molda e os torna compreensíveis. Este saber não é oriundo de uma análise ou de uma explicação dos gestos, mas de uma aprendizagem mimética que ocorre com os processos sociais (p.108).

Essa aprendizagem dos gestos que ocorre no convívio com o outro, liga-se à intencionalidade corporal pré-reflexiva, que permite ao ser humano ir além do mundo dado, ao encontro de uma significação operante. Dentro de uma perspectiva fenomenológica podemos dizer

que há um Ser da expressão, e esse possui o poder de ultrapassar os signos indo ao encontro dos sentidos, pois “os signos organizados possuem seu sentido imanente, que não se prende ao ‘penso’, mas ao ‘posso’” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 94). Entretanto, essa “liberdade” com que estamos no mundo na vida cotidiana, ou com que “aprendemos” no mundo da vida, muitas vezes é suprimida nas instituições escolares; muitas vezes, dançar na escola é espaço de uma aprendizagem mecânica, momento de silêncio, de comparação de rendimentos com o outro, de uma imitação do movimento que visa uma cópia fiel ao movimento do professor, sem tempo para perguntas e esclarecimentos. Podemos dizer, então, que a estética presente na aprendizagem cotidiana é deixada para fora do muro escolar, e assim, o dançar com o outro pode tornar-se frustrante, como sinônimo de mera repetição de movimentos.

Nesse sentido, é pertinente enfatizar que a aprendizagem das diferentes técnicas específicas da dança, ou de diferentes culturas de movimento, pode vir acompanhada de uma aprendizagem que contemple a intencionalidade da “imagem ou ideia” de movimento (KUNZ, 2001)<sup>42</sup> e não somente a uma cópia mecânica e fragmentadora. Para tanto, é necessário que se criem estratégias pedagógicas que permitam essa abertura-no-aprender-o-movimento durante o processo de ensino, no qual a experimentação ocorre segundo a orientação do movimento trazido pelo professor, mas com espaço para que nesse processo de igualar-se ao outro, o próprio sujeito se transforme (GEBAUER e WULF, 2004). Isso quer dizer que “[...] ao refazer em meu corpo o sistema de gestos já instituído por outrem [...] crio novas orientações [...]” (MÜLLER, 2001, p. 217). Nesse sentido, “o gesto do outro está diante de mim como uma questão, indicando-me pontos sensíveis a seguir, convidando-me a encontrar seu sentido nele próprio” (MÜLLER, 2001, p. 242).

Para Wulf (2005), a relação mimética se define em função de algo dado – nesse caso podemos incluir a imitação da intenção de um movimento (KUNZ, 2001) – mas esse modelo, segundo o autor, é caracterizado pela sua abertura quanto ao seu resultado. Assim, é importante destacar que “os processos miméticos se dão com ‘intenções rompidas’ eles ocorrem sem que seja, no início, clara a direção que eles

---

<sup>42</sup> A aprendizagem do movimento humano referente às três formas de transcendência de limites pelo “se-movimentar” (Kunz, 2001) está descrita no primeiro capítulo. A aprendizagem a que nos referimos agora, especialmente, diz respeito à segunda etapa: a *forma aprendida*.

tomarão e qual será o resultado deles. É o *caráter aberto* de tais processos que os distinguem de mera imitação [...]” (p. 58).

Paulo Freire (1979), ao falar do processo educacional já salientava que o erro não está na imitação, mas na passividade com que ela ocorre. Nessas condições, Wulf (2005) enfatiza que “a liberdade, a autonomia e a criatividade individual são condições indispensáveis para os processos miméticos” (p.57). Conforme o autor, na aprendizagem mimética dos gestos, os seres humanos passam a ser inseridos na cultura; é preciso, no entanto, lembrar que as tradições culturais sofrem atualizações pelo uso dos gestos e são assim adaptadas à atualidade, segundo o contexto histórico e social que as conferem. Com espaço para iniciativa e criação, pouco a pouco vão se alterando as formas de expressão, representação e os significados dos gestos.

Problematizando o ensino dos movimentos na dança, é interessante perguntar qual praticante desta arte, nos dias de hoje já adulto, não recorda de algum momento de determinada aula, curso, ou oficina de dança, na qual presenciou o professor corrigindo seus movimentos exaustivamente; – *não faz isso, não faz aquilo, não, não é assim, presta atenção!* Enfim, teve a sensação de desprazer, de desconforto, pensando “*não levo jeito para essa dança*”. Com isso, não queremos dizer que não se podem ter correções na aprendizagem do movimento, mas sim enfatizar que existem muitas possibilidades de fazê-la, e que, em primeiro lugar, uma “forma padrão/exata” de execução nunca será alcançada durante as experiências, pois estamos falando em movimento humano, espaço perceptivo, sensível, expressivo, no qual a subjetividade marca presença. Devemos recordar, durante as vivências, que a dança é arte e, sendo gesto artístico, longe de almejar apenas uma verdade em sua realização, ou um fechamento, “[...] abre caminhos onde não há caminhos” (PERISSÉ, 2009, p. 87) <sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Destaco como experiência as aulas de dança contemporânea a que tive acesso, no decorrer de 2011, em Florianópolis, nas quais a professora mantinha uma postura sempre aberta no processo de aprendizagem. Ao indicar os movimentos a realizar, enfatizava a singularidade de cada corpo para sua realização, instigando-nos a buscar um fluxo no desenvolvimento das sequências de movimentos, que implicava uma “presença corporal na ação”, apontando que não precisávamos executar os movimentos como “robóznhos”, somente porque ela demonstrava a movimentação, mas sim que encontrássemos a “nossa maneira de dançar”, o que podemos chamar de um “estilo próprio”, que se mesclava com as intenções de movimento proposto por ela. Além disso, podemos dizer que uma sensibilidade para com as possibilidades individuais sempre estava presente. As dicas de correções para execução dos movimentos sempre eram de forma geral, dificilmente ela se dirigia a apenas a uma pessoa, e quando isso ocorria, era porque o aluno já havia ganhado certa experiência nas aulas, já existia uma proximidade, uma intimidade conquistada nas relações, o que facilitava as trocas e as correções. Além disso, as aulas propunham momentos de experimentações e investigações dos

Vale ressaltar que, quando nos referimos a ações subjetivas, não falamos de uma subjetividade em si, mas sim de considerar que todos os sujeitos da aprendizagem são diferentes, podendo ter experiências próprias, mas nem por isso se anulam as relações com a objetividade. Nesse caso, em uma aula de dança, mesmo frente a intenções da aula que o professor apresenta, as quais possuem objetivos já definidos, é possível haver um diálogo entre suas propostas de movimento e as experiências subjetivas dos alunos.

Ao experimentar os movimentos dançantes, via processo de imitação de uma intenção (KUNZ, 2001), os sujeitos podem compreender os gestos e, ao mesmo tempo, descobrir neles seu “estilo próprio”. O olhar o outro, o dançar com o outro envolve uma experiência perceptiva e sensível; pode-se dizer que fica até mesmo difícil de pré-estabelecer ou de “planificar esses encontros” (WULF, 2005), permanecendo a impossibilidade da exatidão dos acontecimentos, justamente por se tratar de experiências vividas, nas quais o inesperado, a descoberta e o imprevisto se desdobrarão no encontro com o outro.

Assim, visualizando o movimento humano como experiência originária, como algo que renasce em cada ser, compreende-se que ele é condição de possibilidade, de abertura para o mundo e para o outro. Sendo esse gerador de relações intersubjetivas que se estabelece nas múltiplas situações práticas de ensino-aprendizagem, uma relação com o novo é sempre estabelecida, na qual saberes são transformados, gerando novas aprendizagens.

Lange (1999), refletindo a respeito da imitação e da criação/improvisação de movimentos no ensino da dança, salienta que a educação pela dança teria a tarefa de conservar a percepção do mundo que as crianças pequenas já possuem, desenvolvendo com elas diversas situações de “estar no mundo”. Com base em Fritsch (1988) acrescenta que crianças pequenas têm uma capacidade especial de percepção, que Fritsch chama de “sentir cinestético por completo”, o que para os adultos só é possível alcançar em determinadas situações. Isso Saraiva-Kunz (2003) vai chamar de capacidade “pática” que pode significar uma sensação que se situa entre o espanto e o enlevo, um deslumbramento<sup>44</sup>.

---

movimentos. Em algumas atividades acompanhava o cuidado para não demonstrar o movimento, evitando que nós tivéssemos uma influência de algum modelo. Situações-problema eram lançadas, e o desenvolvimento das atividades continha sempre o inesperado (Professora Elke Siedler, aulas desenvolvidas em escola particular de dança – Florianópolis).

<sup>44</sup> Nesse momento recorda-se da “força do espanto” – citada já no segundo capítulo, almejada por Merleau-Ponty em sua obra “O olho e o espírito” – necessária também, como já

Junto a isso, Lange assim como Wulf (2005), menciona a importância da capacidade mimética na aprendizagem da criança, como sendo que é por meio dela que as coisas podem se tornar compreensíveis a ela. Entretanto, essa imitação a que a autora se refere, assim como na proposta de Wulf (2005), não diz respeito a um simples copiar. Para a autora, esse seria um recurso utilizado pelo professor, ligado à fala, a explicações e descrições, entre outros, que estão conectados a uma imagem, ou a uma “intenção de formas/figuras” correspondente aos movimentos <sup>45</sup>. Nesse contexto, Lange afirma ser possível encontrar uma forma de trabalhar tecnicamente orientada, ou seja, utilizando técnicas específicas da dança sem, necessariamente, estar preso a um desenrolar mecânico dos movimentos.

Nisso fica claro serem essas as questões que envolvem a forma como o professor conduz tal dinâmica na aula, levando em consideração a necessidade de compreender o movimento como diálogo sujeito-mundo, o que se torna importante em qualquer método de ensino-aprendizagem.

Quando estamos aprendendo a escrever, inicialmente apenas copiamos as palavras com certa intenção de acertar, mas logo em seguida transcendemos essa fase e começamos a escrever frases, parágrafos, até que produzimos um texto. E é isso que, normalmente, falta no ensino-aprendizagem da dança, porque, muitas vezes, os alunos permanecem apenas na cópia mecânica de passos, não há situações que lhes permitam exercer uma imitação aberta e criativa e, assim, tornam-se raras as situações de reelaboração ou de produção artística.

Dessa forma, percebe-se que o problema não está na utilização das técnicas específicas da dança, mas sim na forma como elas são levadas ou apresentadas aos sujeitos, pois as técnicas são construídas culturalmente, porém quando retiradas dos seus contextos de criação e transpostas para outros contextos, deve haver o cuidado para não se transformar em simples imposição de movimentos a serem apenas repetidos e copiados. Nesse sentido, Porpino (2006), com base em Mauss (1974), expõe que a aprendizagem das técnicas corporais não se resume a uma cópia descontextualizada, ao contrário disso, implica um educar que se sobrepõe e vai além de um simples imitar.

---

mencionamos, para que a arte não deixe de renascer e, nesse caso, podemos deduzir que as crianças, assim como as artes, estão sempre abertas ao mundo da expressividade criadora.

<sup>45</sup> A autora recorre à teoria de Tamboer e Gordijn, já explicitada segundo Kunz (2001), na teoria do “se-movimentar”.

Todavia, são as maneiras de oferecer as propostas que podem mudar todo o sentido da experiência. Como constatado na dança-improvisação (SARAIVA, 1994, 2003, 2009) as propostas e as formas de trabalho podem ser abordadas dentro de uma perspectiva que se diferencie das formas tradicionais. Nessas condições, Saraiva exemplifica que, nos conteúdos a serem desenvolvidos, é possível permitir que formas de dançar, como o jazz, o tango, a dança moderna, ou o folclore façam parte das aulas, das quais podem se aproveitar seus componentes técnicos originais, mas levando em consideração “que as técnicas corporais são “encontradas” nos processos de experimentação, a partir de cada corpo-sujeito” (SARAIVA, 2003, p. 372).

### *Do mundo-vivido*

Chegamos, agora, a um ponto fundamental, quando pensamos na dança voltada para a escola. Até então, visualizamos algo que consideramos importante diferenciar nos processo de aprendizagem do movimento humano, uma intenção aberta e uma intenção fechada no aprender o movimento, uma “aprendizagem-artística” que permite a fluência, a busca de um estilo-próprio, e uma “aprendizagem-mecânica”, que visa a uma igualdade, a uma adaptação do sujeito a um padrão de movimento. Mas, após distinguirmos essas duas dimensões da aprendizagem, ainda fica o questionamento – fazendo referência ao título inicial – de como é possível um diálogo entre o mundo vivido, o “mundo de movimentos” do próprio sujeito e essa imitação criativa nas propostas de dança voltadas ao contexto da educação.

Nesse sentido, vale relembrar a importância do mundo-vivido nas criações artísticas, que como já mencionado nessa investigação, é base para a existência da arte. Como se pode notar, não é difícil avistar que a fenomenologia pontyana está cheia de conexões entre a arte e mundo percebido. Evidencia Merleau-Ponty (2004a, p. 16), que “é oferecendo o seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura” e suas ações mais próprias parecem emanar das coisas mesmas, assim como os desenhos das constelações. O filósofo, enfatiza o mundo como vivência, sendo o mundo aquilo que eu vivo, da mesma forma há uma abertura do ser com o mundo, estou aberto ao mundo, e ele é inesgotável. O “retorno às coisas próprias”, enfatizado na fenomenologia, sempre está relacionado ao mundo da experiência, o retorno à experiência em seu estado originário. Isso tudo, como se pode perceber nessa investigação, principalmente em reflexões tecidas no segundo capítulo, é o grande momento de encontro da arte com a fenomenologia. A arte volta à “percepção” num sentido mais básico, que

pode ser definido como um acesso à verdade (MATTHEWS, 2010). Nesse sentido, Merleau-Ponty (1999) diz que “a filosofia não é o reflexo de uma verdade prévia mas, assim como a arte, é a realização de uma verdade” (p.19). E, aqui, talvez coubesse o pensamento de Clarice Lispector: “não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero uma verdade inventada”<sup>46</sup>. Podemos dizer que no mundo artístico não existe apenas uma verdade, mas sim o infinito, o inesgotável, o por fazer; é antes segundo Matthews (2010), “a maneira como palavras comuns (*e acrescentamos, os movimentos, os traços, os sons, as cores*) podem ser usadas para criar mundos paralelos que nos leva a ver de forma diferente o mundo em que vivemos” (p.183).

Assim, esses movimentos comuns, que podemos chamar de movimentos do cotidiano, ou de “mundo de movimento” do próprio sujeito, podem fazer toda a diferença na elaboração artística, quando são explorados nas experiências. Fraleigh (1996) destaca que na criação artística o ponto zero está em nós mesmos, na imaginação originária, sendo que na dança, ela nasce do corpo-vivido. É nessa perspectiva, que vemos o pensamento de Freire (1979), ainda muito relevante para uma educação pela/na dança, pois, como indica o autor, “é necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (p.32). Para tanto, indica haver necessidade de que partamos das nossas próprias possibilidades para sermos nós mesmos. É nesse sentido, que as “[...] respostas dos sujeitos ao mundo em nível pré-reflexivo” (ARAÚJO et al., 2010), correspondente à forma direta de experimentação do movimento (KUNZ, 2001), pode exercer grande importância nas experiências educativas.

Nessa perspectiva, na vivência direta do “se-movimentar” (KUNZ, 2001), apontamos a pertinência de propor o que podemos nomear de “situações-problemas”, situações essas lançadas para que os alunos possam resolver. As “situações problemas” visam instigar os sujeitos a investigar e experimentar variadas formas de “se-movimentar”, nas quais não há necessidade de apontar um modelo de movimentação, mas sim de partir das possibilidades do “corpo-próprio em situação”, ou seja, de oportunizá-lo para a exploração das mais variadas formas de “se-movimentar” em nível pré-reflexivo. Há uma indicação da tarefa, mas a forma com que ela irá ser resolvida partirá de cada sujeito. É nesse sentido que vemos a importância de alternar os momentos pedagógicos das experiências, incluindo, além da imitação da

---

<sup>46</sup> Obra: Água viva (1998, p. 22).

intenção do movimento, como avistamos anteriormente, com a forma direta de experimentação à que nos referimos agora, assim como à forma criativa/inventiva. Em geral, pode-se dizer que a forma direta de experimentação de movimento e a forma criativa/inventiva, podem ser utilizadas estrategicamente para enfatizar a experimentação do mundo-vivido dos alunos nas criações artísticas<sup>47</sup>.

A intenção de uma tarefa com “situações problemas” pode ser exemplificada da seguinte forma: – sem indicar apenas uma forma pronta de rolar para os alunos, professores podem propor que atravessassem a sala, de forma que várias partes do corpo toquem o chão. Ao expor isso, cada aluno em sua individualidade irá descobrir novas formas de rolar, e a partir dessas descobertas, será ampliado o repertório de movimentos do que corresponde a experiência de rolar, que podem em outra ocasião até ser transposto às produções coreográficas. Claro que esse é um dos mais simples exemplos que podemos dar, pois a dança enquanto movimento e expressividade, possui elementos constituintes, como: tempo, espaço, peso, equilíbrio, fluxo, entre outros, que podem ser explorados em uma infinidade de “situações problemas”<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Recorrendo às minhas experiências, em aulas de dança com crianças, sempre solicitava em uma atividade que elas se deslocassem no espaço da sala “se-movimentando” como quisessem: pulando, saltando, andando, rolando, rastejando, etc. Ao meu sinal, ou ao cessar o som da música, elas deveriam parar em um “movimento-pose”, escolhido por elas, sendo que a intenção principal deste momento era explorar a expressividade-criativa do “movimento-pose”, que poderia ocorrer nos três níveis de movimento (baixo, médio, alto). A atividade consistia sempre em fazer com que as crianças, após a criação de aproximadamente quatro ou cinco “movimento-pose”, lembrassem o local da sala em que os realizaram, bem como a forma de cada “movimento-pose” criado. Em seguida, procedia-se com ações de troca de lugares, para voltar ao “movimento-pose” um, ao “movimento-pose” dois, e assim sucessivamente. Dessa forma, tinham-se tanto deslocamentos com movimentação diferenciada da forma de andar convencional, quanto a criação de figuras corporais explorados pelos próprios alunos em nível pré-reflexivo. E, então, algumas vezes aproveitávamos essas trocas de lugares e essas figuras com movimentos para parte de uma futura sequência coreográfica. É importante ressaltar que, durante esse processo de investigação dos movimentos, o inesperado sempre estava presente. No meio do desenvolvimento da atividade, sem indicar como poderia ser realizado o “movimento-pose”, as crianças começavam a interagir, criando poses em duplas, trios e, às vezes, até em grupos. Ficava sempre surpresa com a facilidade que elas tinham em entrelaçar os movimentos e fazer surgir figuras criativas, o que contribuía para que a atividade fosse prazerosa, na qual havia uma significação sempre animando os movimentos. Destaco, também, que esse era um dos momentos das aulas, em que as crianças mais se identificavam, era frequente a solicitação delas quando chegavam para dançar: - *professora vamos “brincar de pose hoje”* (as imagens que trazemos na dissertação ilustram alguns momentos dessas atividades).

<sup>48</sup> Ver estudos da coreologia de Laban (1978, 1991). Laban, bailarino, coreógrafo e educador do movimento, desenvolveu estudos teóricos e práticos sobre a arte do movimento. Coreologia é o que ele definiu como uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento. Esse

Dessa forma, ao privilegiar um planejamento que vise tanto às experimentações/investigações de movimentos em “situações problemas”, quanto à aprendizagem de elementos técnicos dos diversos estilos de dança, é possível estabelecer um diálogo que valorize as experiências já trazidas do mundo vivido de cada sujeito e as diversas formas de dançar. Assim permitimos que nesse processo de ensino-aprendizagem haja espaço para um

“sujeito criador”, a partir de sujeitos cuja expressão interior e emoções humanas já estão mediatizados pela vivência cultural e pelo meio que os cerca; um sujeito histórico, que emerge nos processos educativos imprimindo, também, seu “registro” nas suas “produções” (SARAIVA, 2003, p. 371).

Consideram-se, então, três processos importantes a serem observados no ensino da dança: – a exploração do mundo de movimentos dos alunos, com investigação e experimentação de movimentos particulares a partir de uma situação-problema (*forma direta*); – a vivência de elementos das técnicas específicas da dança, sequência de movimentos que são trazidos pelo professor (*forma aprendida/imitação da intenção*), pois quanto maiores forem as suas experiências e contatos com essas vivências corporais, maiores podem ser as suas possibilidades para criação; – por fim, o lançamento de oportunidades para que os alunos possam reelaborar as suas movimentações aprendidas (*forma criativa/inventiva*). Nessa ressignificação da movimentação aprendida, pode ocorrer um diálogo com movimentações trazidas pelos alunos, na qual se podem reinventar os movimentos de muitas maneiras.

Assim, ao instigarmos o que é possível fazer a partir dos movimentos conhecidos e/ou trazidos por eles, é provável que se possa fazer uma reflexão conjunta – do que se pode criar a partir deles – e se estabelecer um diálogo constante entre mundo de movimentos individuais, o mundo da cultura de movimentos e/ou os elementos das técnicas específicas da dança.

Aí voltamos à temporalidade que vive no próprio ser humano, pois todos os movimentos já experimentados pelo sujeito no mundo-

---

estudo, entre outros aspectos, inclui a *Corêutica*: estudo do movimento no espaço/formas e a *Eukinética*: estudo das dinâmicas/qualidades expressivas do movimento. Ver também, proposta da dança-improvisação (SARAIVA-KUNZ, 2003), já mencionada neste capítulo, no item 3.2, e contato-improvisação de Steve Paxton (GIL, 2004).

-vívido são condições de possibilidade para que ele se abra para novas movimentações criativas. Todos possuem um “mundo de movimentos” particular, ninguém começa uma aula de dança sem antes nunca ter “se-movimentado”, e é nesse sentido que temos o poder de combinar “o mundo de movimento” com a aprendizagem de uma “frase de movimento” trazida pelo professor, projetando infinitas maneiras de realização criativa, de expressão de uma nova frase de movimento.

Assim, podemos dizer que é neste sentido que Merleau-Ponty (1999) compara nosso corpo à obra de arte. O corpo, afirma o filósofo, é um nó de significações vivas, “por vezes forma-se um novo nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora [...]” (p.212). A aprendizagem de um novo gesto, ou

a nova intenção significativa só se conhece a si mesma recobrando-se de significações já disponíveis, resultando de atos de expressão anteriores. As significações disponíveis entrelaçam-se repentinamente segundo uma lei desconhecida, e de uma vez por todas um novo ser cultural começou a existir (MERLEAU-PONTY, 1999, p.249).

Portanto, “ser-no-mundo” é estar nesse constante diálogo com o mundo da cultura. E no universo da cultura de movimento da dança emprestemos a expressão de Merleau-Ponty (1991) sobre a linguagem, para afirmar a existência da possibilidade de uma significação “linguageira” na dança, a qual pode mediar uma intenção ainda muda do sujeito e os seus movimentos. Assim como Merleau-Ponty (1991), no exemplo da linguagem, nos indica a possibilidade de um surpreender-se com as palavras, podemos sempre nos surpreender com os nossos movimentos na dança, descobrindo-nos infinitamente neles. Então, essa dança dançante que se transforma, e se faz sempre em novas ações, permite que possamos, conforme indica Araújo (2010, p. 86/87), implementarmos “ [...] um desenho original com nossa gestualidade que nos permite criar novos sentidos”. E aí, como aponta a autora, essa significação “linguageira” das palavras, (e acréscimo dos movimentos na dança), nos revela nossa singularidade, carregada de sentido e afetividade, que são próprias de cada sujeito.



## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao fim desta reflexão, queremos colocar que ela não se caracteriza como verdade acabada, uma vez que os pensamentos permanecem sempre abertos a novos recomeços, para futuras reflexões. Esperamos, no entanto, transportar o leitor para um núcleo significativo comum para que, nesse processo, ele mesmo possa se abrir para outras significações.

Destacamos, junto com Paulo Freire (2011), que toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo, ou ainda, conforme Merleau-Ponty (1999), que o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido. Nesse caso, vale ressaltar que as concepções dos seres e do mundo, buscadas nessa investigação, sofreram influência da minha experiência vivida, dialogando com um trabalho vivido junto ao ensino da dança numa perspectiva educacional. Foram essas experiências que me levaram a investigar essa surpreendente forma de “ser-na-dança”, uma experiência que envolve o “ser” em toda sua complexidade e diferença.

Propondo investigar as possibilidades da dança na educação como expressão criadora, aberta a novas significações, este trabalho almejou encontrar a partir de uma perspectiva fenomenológica, bases teóricas que permitissem ler a dança e o sujeito que dela participa. Nesse sentido, as teorias encontradas nos permitiram repensar os conceitos de corpo, movimento, dança e educação, em busca de possibilidades de uma experiência que reconhecesse um “ser” como centro do acontecimento artístico.

Para tal, partimos do entendimento de que a dança se concretiza nas ações humanas, e esse seria um dos primeiros passos para nos aproximarmos da fenomenologia, pois se a dança não se concretizasse nas ações, ela seria um mero vocabulário de passos esquecidos no tempo; no entanto, como pudemos observar, é nas vivas experiências humanas que ela sempre renasce. A dança é fruto da criação, dos pensamentos, da imaginação, é elaborada e significada por um ser, uma consciência-corpórea encarnada, capaz de transformar em obra artística seu corpo-próprio.

Nesse propósito, admitindo ser a dança experiência corporal no mundo, a partir de breves considerações sobre visões de corpo, da antiguidade à contemporaneidade, pudemos observar que ele ocupou lugar de destaque nos estudos filosóficos, teológicos e científicos, constituindo-se, porém, na maioria das vezes, como simples matéria e

objeto, discursos fragmentadores foram construídos sobre nossa corporeidade.

Como vimos, foi com Merleau-Ponty, na contemporaneidade, que pudemos pensar a corporeidade como razão de todas as experiências que temos no mundo. Diferentemente do discurso científico dominante, Merleau-Ponty diz que não podemos falar de um sujeito que apenas observa o mundo, se ele não é parte desse mundo, apontando, dessa forma, que a existência é corporificada e nossas experiências são motoras, algo que vivemos, e não algo que apenas observamos ou teorizamos. Existe algo em nossa corporeidade que a Ciência tentou esquecer, “aquilo que vivemos” que está impregnado de sentidos. Assim, nossa reversibilidade corporal, que nos permite ver e ser visto, tocar e ser tocado, sentir e ser sentido nos mostra a impossibilidade de o corpo-próprio ser considerado como simples objeto no mundo, como muitas vezes foi concebido pelos dualistas, cartesianos e materialistas tradicionais. Corpo é espaço sensível, expressivo, perceptivo e com ele estamos selados no mundo, mundo no qual instituímos sentidos e significados às coisas mundanas.

Se a experiência corporal efetiva nossa existência, se nosso conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo está vinculado à nossa experiência corporal, Merleau-Ponty (1999) está, então, sinalizando que a motricidade humana não é simplesmente uma serva da consciência, mas sim condição primeira de toda percepção viva. Para o pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty somos um entrelaçamento de corpo e consciência – “corpo-próprio” – que está aberto ao mundo para percebê-lo e interpretá-lo infinitamente.

Nessa dimensão fenomenológica, ao promover um entrelaçamento da teoria do “se-movimentar” humano (KUNZ 1994, 2000, 2001, 2009) com os pressupostos da fenomenologia do corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999), encontramos significativos apontamentos para a aprendizagem do movimento humano na dança. Com a teoria do “se-movimentar” compreendemos que há um “ser” que se movimenta, sendo que todo movimento realizado constitui um fenômeno relacional de “ser-humano-mundo”, fundado na intencionalidade. É um diálogo que o sujeito trava com o mundo, numa relação de questionamentos e respostas, diálogo esse que é cheio de sentidos e significados.

O ponto de encontro dessas teorias pode ser avistado, quando não há separação entre sujeito e objeto, ser humano e mundo, ou corpo e consciência, sendo na relação sujeito-mundo que as significações brotam. Os significados não estão confinados no sujeito, nem no mundo,

muito menos nas coisas mundanas, mas na relação que se dá entre o sujeito e seu meio. Por isso, sempre encontramos na concepção fenomenológica do corpo-próprio de Merleau-Ponty, a expressão “ser-no-mundo”, pois somos corpo-próprio que age no mundo, num cenário tanto natural quanto cultural; portanto, os seres humanos já se encontram situados e engajados em um mundo físico e social.

E, dessa forma, quando afirmamos ser nosso corpo-movimento um espaço tanto cultural quanto natural, fica em evidência que a aprendizagem do “se-movimentar” consiste sempre em experiências que retomam culturas de movimentos já instituídas, para se projetar em novas possibilidades criativas, mas sem esquecer que nos apoiamos sempre em nosso mundo próprio de movimentos, os quais já estão dispostos para nós.

É pelo corpo-próprio, enquanto portador de um comportamento, que os seres humanos deixam vestígios no espaço e no tempo, os quais podem tornar-se rastros falantes de uma existência, podendo ser retomados e reabertos em outro momento, por diferentes seres humanos. Por isso, podemos afirmar, dentro do pensamento fenomenológico, que temos um sujeito que é corpo, é movimento e que constrói e reconstrói cultura, movimento e arte.

Pode-se dizer que, tanto na teoria do “se-movimentar”, quanto na concepção do corpo-próprio, há na experiência com o movimento humano a aquisição de um mundo de “significados motores” e, essas significações estão sempre se atualizando na experiência vivida. Com isso, foi possível aproximar as três formas de transcendência de limites pelo “se-movimentar” (Kunz 2001) – a *forma direta*, a *forma aprendida* e a *forma criativa/inventiva* – da experiência do corpo expressivo de Merleau-Ponty (1999).

Nessa aproximação, pudemos constatar que temos um saber corporal que é pré-reflexivo, e que esse se dá graças ao nosso “mundo de movimentos” ou ao nosso hábito corporal, que nos permitiu ter incorporado/aprendido nossos movimentos; porém, esses não permanecem petrificados com o sujeito. Ao contrário, há sempre na experiência humana, na aprendizagem de uma nova cultura de movimento, de uma nova dança, a possibilidade de acessarmos o mundo de movimentos já adquirido e que, estando sempre disponível no presente, se ressignifica, podendo ser projetado de forma criativa no futuro. É por isso que o mundo da tradição, o mundo cultural no qual a consciência-corpórea se projeta, está sempre aberto ao novo, ao mundo da criação. Por isso, também, como primeiro apontamento para o ensino da dança, visualizamos que o mundo de movimentos já pertencente ao

sujeito pode estar auxiliando na aprendizagem de novas danças, e esse pode e deve ser considerado nas experiências educativas com a dança.

Ao destacar o princípio da *intencionalidade*, a *redução fenomenológica* e o *mundo-vivido*, dentro de uma perspectiva pontyana, traçamos importantes considerações para as experiências e criações artísticas, especialmente com a experiência dançante. Em suma, com essas três temáticas, foi possível compreender que a dança, sendo manifestação humana, manifestação corporal, é criada e intencionada pelo sujeito na sua relação de existência que, assim, terá sempre conexão como o mundo da experiência vivida e se tornará sempre aberta a novas significações.

Compreender a dança, enquanto expressão humana, a partir da intencionalidade corporal descrita por Merleau-Ponty, nos ajudou a constatar, também, que na ação de dançar, consciência e pensamento, corpo e movimento se encontram como unidades inseparáveis, consciência e corpo fundem-se nessa existência dançante. A fusão entre corpo e consciência apresentada pelo filósofo é um dos grandes passos para compreensão da expressividade, do fluxo da energia presente nos movimentos do mundo-vivido, que podem ser encontrados também na ação de dançar. Nessa ação dançante, não há necessidade de racionalização dos movimentos, há uma organicidade que está além das ordens mecânicas e funcionais. Como constatamos a partir de Fraleigh (1996), há um momento em que a consciência fica centrada no presente ou no pré-reflexivo; trata-se do instante de unificação na ação, no qual apenas vivemos o momento presente, como uma unidade do eu e do corpo em ação.

A partir disso, nos arriscamos a afirmar que a ação direta de dançar, a experiência com os movimentos dançantes, pode ser a própria descrição fenomenológica. A descrição na dança é a própria dança, uma descrição em atos expressivos; descrição porque, quando dançamos, não queremos e nem conseguiríamos explicar nada, apenas estamos envolvidos numa experiência direta com o mundo. A experiência vivida com a dança está além de todas as teorizações, ela nos lança sempre, novamente, para um contato originário com o mundo. Assim, admitimos que a arte nos revela um mundo tal qual o artista experimenta, experiência primeira, o que faz com que Merleau-Ponty compare a redução fenomenológica à arte, “assim como a arte, ela não representa simplesmente uma verdade preexistente, mas ao contrário força-nos a ver o mundo de modo diferente e, nesse sentido, cria uma nova verdade” (MATTHEWS, 2010, p. 29).

Esse retorno ao vivido, à experiência que não conseguimos racionalizar, mas apenas sentir, vivido na experiência própria, pode ser observado em dois momentos distintos que apresentamos: na experiência dançante e na apreciação de uma dança. Portanto, foi possível aproximar a dança em um encontro com os pressupostos fenomenológicos nesses dois momentos. O primeiro diz respeito à relação intencional entre o sujeito próprio e a dança, a intencionalidade da consciência-corpórea que nasce da experiência do sujeito com o mundo, que na dança ocorre tanto na ação da totalidade do movimento dançado, quanto na criação de uma nova expressão. O segundo diz respeito à fruição artística, que se constrói no exato momento entre quem dança e quem a aprecia. Nesse caso, quando o sujeito dança na presença de outros, tanto ele próprio quanto o outro poderão sentir novas sensações, impressões, emoções que acompanharão o momento dançante, no qual os sentidos se irão tecendo e atualizando-se em novas significações, e essas experiências são frutos do contato pré-reflexivo com o mundo, que vai além do explicável.

Com base nos escritos de Merleau-Ponty (1974, 2004a) sobre o campo das significações no universo da arte, pudemos ainda diagnosticar que existe um campo de significações dos gestos dançantes que permanece aberto desde que surgiu o primeiro “ser-no-mundo” e dançou. Ao nascer o primeiro gesto orientado, inaugurou-se e se abriu um campo expressivo, fundou-se um espaço cultural, o qual, longe de se esgotar nesse instante, permanece lançado num futuro aberto de significações. Podemos ver, então, que há um eterno recomeço na expressividade dos gestos dançantes, que “nada nasce do nada”, existe um fluxo cultural, uma organização presente no mundo artístico, no qual tudo está engajado e tudo vai se transformando.

Só os seres humanos possuem o poder de tornar as artes sempre expressivas novamente, porque esses são “sujeitos da percepção” e, sendo essa percepção possível somente por meu corpo, podemos compreender porque Merleau-Ponty se aproximou tanto da fenomenologia pelo estudo da arte e do corpo-próprio. Segundo o filósofo “a percepção nos abre a um mundo já constituído, e só pode reconstituí-lo” (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 134).

É nesse sentido que a fenomenologia pontyana nos apontou muitos caminhos para a compreensão da dança voltada ao contexto da Educação, pois falamos de um ser humano que tem o poder de reconstituir o mundo, de um mundo que é inesgotável, e de uma manifestação humana que, enquanto criação entrelaçada na existência, se encontra sempre na impossibilidade de se tornar acabada. Assim, foi

percebendo o eterno inacabamento da dança, da arte enquanto “expressão criadora”, do movimento humano, da cultura, e da educação, que nos aproximamos dos pressupostos fenomenológicos. Por esse pensamento, pudemos avistar a dança como linguagem “expressiva criadora”, a qual se encontra aberta a um eterno recomeço dos gestos, existindo a possibilidade de os movimentos serem reescritos infinitamente.

Nessa mesma perspectiva, ao discutirmos os conceitos de técnica, diagnosticamos ser ela, acima de tudo, ação/construção humana, e sendo a técnica corporal compreendida como algo a ser construída e reconstruída pelo ser que dança, pudemos supor que cada sujeito tem um “estilo próprio” de realizar sua técnica, ou poderíamos dizer de “se-movimentar”, ou até mesmo de “deixar-aparecer-a-expressão”.

A dança, enquanto cultura de movimento e expressão artística, está sempre sofrendo influências do meio cultural e social, por isso não podemos deixar de esquecer que a cultura é cri(ação) humana. Essa ação, humana, cultural e social pode e necessita ser recriada e ressignificada a todo instante, e é esse foco que destacamos e conferimos numa perspectiva que envolve a experiência do dançar no contexto da Educação. A questão residiu em perceber que as técnicas específicas não são acabadas, a dança está em constante transformação, pois novas formas/técnicas surgem e vão se estabelecendo, da mesma forma que novas técnicas também podem ser criadas e vivenciadas na educação, a partir das possibilidades dos sujeitos envolvidos.

Trabalhar com as técnicas específicas da dança, não significa trabalhar com repetição de movimento em si, pode haver uma abertura durante o processo de aprendizagem, no qual os alunos possam encontrar seu estilo na experimentação, além de serem possibilitados a reelaborar as movimentações aprendidas. Nesse sentido, a proposta da dança-improvisação nos apresentou muitas possibilidades, já que como conteúdo e método a ser amplamente explorando, pode propiciar a aprendizagem da dança como arte, permitindo a reelaboração estética das experiências vividas no processo expressivo (SARAIWA, 1994, 2003, 2009).

Apontamos, por isso, a necessidade de se construírem estratégias pedagógicas para que haja espaço para uma aprendizagem que nomeamos de “aprendizagem-artística”, uma aprendizagem que permita a busca de um estilo-próprio na experimentação, que permita uma abertura-no-aprender-o-movimento, durante o processo de ensino.

Compreendemos que a aprendizagem das diferentes técnicas específicas da dança, pode vir acompanhada de uma aprendizagem que

contemple a intencionalidade da “imagem ou ideia” de movimento (KUNZ, 2001), a qual está ligada a uma imitação criativa, indicando um fazer com “expressividade criativa”, ou uma imitação que, durante o processo, permite ao ser humano realizar algo novo (WULF, 2005).

Além disso, durante esse processo de aprendizagem, conferimos, ainda, ser de extrema importância que as experiências já vividas pelo sujeito – o seu “mundo de movimentos” – dialoguem de forma constante com a aprendizagem das diversas formas de dançar. Isso, tanto por situações lançadas pelo professor para que o aluno possa dar respostas de movimento em nível pré-reflexivo, quanto na criação, na reelaboração, ou na ressignificação de uma sequência de movimentos; momentos que podem ser estruturados de tal forma que haja a possibilidade de se estabelecer um diálogo que valorize as experiências trazidas do mundo vivido de cada sujeito e as diversas formas de dançar.

Nesse viés, podemos indicar a dança na Educação como uma grande prosa, possível de se tornar expressiva novamente, em cada sujeito, que experimenta, sente, significa e reelabora o seu “se-movimentar”. Assim, as reflexões sobre o ensino-aprendizagem da dança no contexto da educação, evidenciam que corpo e consciência, movimento e percepção, sujeito e mundo físico-cultural, não podem ser separados, quando pretendemos mergulhar nesse infinito campo de possibilidades que é dançar. Visualizamos que a espontaneidade, a aprendizagem e a criação nessa arte de viver em movimentos, não escapam a um diálogo constante.

Nesse sentido, temos gestos espontâneos do cotidiano que podem vir a ser transformados em gestos artísticos/virtuais, assim como gestos artísticos que passam pela aprendizagem e se transformam em gestos espontâneos, gestos criados, gestos recriados, gestos ressignificados, um universo de possibilidades que o corpo-próprio investiga e experimenta na experiência de “se-movimentar” na dança, a partir de um sujeito que é sua própria temporalidade, que entrelaça significações já disponíveis, projetando-se em novas significações vivas.

Finalizamos nossas reflexões, apontando que as temáticas apresentadas nesta investigação de corpo, movimento, dança e educação – juntamente com seus entrelaçamentos complexos – são extremamente abrangentes e, certamente, necessitam de maior aprofundamento e de maiores reflexões, ficando a possibilidade de serem por nós retomadas em uma próxima etapa de estudos.



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi, Revisão da tradução e tradução dos novos textos de Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRÃO, E. et al. Imagens e percepção da dança: da estética formal à expressão estética. In: SILVA, A. M; DAMIANI, I. R. (org). **Práticas corporais: construindo outros saberes em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2006.

ARANHA, C. S. G. **Exercícios do olhar: conhecimento e visualidade**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

ARAÚJO, L. C. G. **Ontologia do movimento humano**. Tese (Doutorado em Educação Física) Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

ARAÚJO, L. C. G. et al. Ontologia do movimento humano: teoria do “se-movimentar” humano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 1-12, set./dez, 2010.

BARRETO, D. **Dança**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BETTI, M. et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 39-53, Jan, 2007.

BOURCIER, P. **História da Dança no Ocidente**. 2ª edição. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20/12/96**. Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASILEIRO, L. T. Conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 5-18, set./dez, 2002.

BRASILEIRO, L. T. **Dança - educação física:** (in)tensas relações. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2009.

BRASILEIRO, L. T; MARCASSA, Luciana. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3(57), p. 195-2007, set./dez, 2008.

CARMO, P. S. **Merleau-Ponty:** uma introdução. São Paulo: Editora EDUC, 2004.

CASTRO, D. L. **Movimento em dança: uma linguagem de expressão emancipada.** Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

CLEMENTE, F. di. Corpo e conhecimento em Merleau-Ponty. **INTERthesis**, Florianópolis, v.5, n. 2, p. 1-46, jul./dez, 2008.

COSTA, M. R. N. Conhecimento, ciência e verdade em Santo Agostinho. In: DE BONI, L. A. (org.) **A Ciência e a organização dos saberes na Idade Média.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

CHAUI, M. Merleau-Ponty: o que as artes ensinam à filosofia. In: HADDOCK-LOBO, R. (org). **Os filósofos e a arte.** Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2006.

CODINA, G. D; ARAUJO, P. R. M. Leitura fenomenológica da arte e do ser humano aponta para a superação do sentido e abertura de significados. In: **Ciência & Vida Revista Filosofia Especial.** São Paulo, n. 8, ano II, p. 12-22, 2008.

DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Tradução de Maria J. G. de Almeida. São Paulo: Centauro, 2005.

DEMO, P. **Introdução a metodologia da ciência.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

- DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- DUNCAN, I. **Minha Vida**. 8 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1969.
- FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- FENSTERSEIFER, P. E. Corpo e modernidade. **Espaço plural**, Cascavel, PR, v 10, n. 20, p.141-148, 2009.
- FERRY, L. **Aprender a viver: filosofia para novos tempos**. Tradução Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2007.
- FIAMONCINI, L. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- FIAMONCINI, L. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.6, p. 59-72, Jul./Jun, 2002-2003.
- FRALEIGH, S. H. **Dance and the Lived Body**. A descriptive aesthetics. 2. ed. Pennsylvania: University of Pittsburgh Press, 1996.
- FREIRE, I. M. **Compasso ou descompasso: a pessoa diferente no mundo da dança**: Revista Ponto de Vista v.1 Jul/dez, 1999.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 32ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. 7 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GEBAUER, G; WULF, C. **Mimese na cultura: agir social – rituais e jogos – produções estéticas**. Tradução de Eduardo Triandopolis. São Paulo: Annablume, 2004.

GÉLIS, J. O corpo, a igreja e o sagrado. In: CORBIN, A; COURTINE, J; VIGARELLO, G. (org.) **História do corpo: da renascença às luzes**. tradução de Lúcia Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GERALDI, S. Representações sobre técnicas para dançar. In. NORA, S. **Húmus, 2**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007.

GIL, J. **Movimento Total: o corpo e a dança**. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GOMES, A. M. A. As representações sociais do corpo e da sexualidade no protestantismo brasileiro. In: **Rever**, São Paulo: PUC/SP, v. 1, ano 06, p.1-38, 2006.

HEIDEGGER, M. A questão da técnica. (Traduzido do original em alemão por Marco Aurélio Werle) In. **Revista Scientle Studia**, São Paulo, v. 5, n.3, p. 375-398, 2007.

HELLER, A. A. **Fenomenologia da expressão musical**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2006.

HELLER, A. A. **Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER & LOVISOLO (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

KUNZ, E. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação Física?. In: KUNZ, E; TREBELS, H. A. (orgs.). **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2006.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, E. O movimento humano como tema. **Revista Kinein**, UFSC, Florianópolis, v. 1, n. 1, dez. 2000.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

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

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1991.

LABAN, R. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LANGE, H. *Gymnastik und Tanz in Kontext ästhetischer Erziehung –* In: **Neues Taschenbuch des Sportunterrichts**. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis. Band 2, 1999.

LANGER, S. K. **Sentimento e Forma**. Tradução de Ana Maria Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LÉVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

LIMA, M. D. **Composição coreográfica na dança**: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

MAMMI, L. O espírito na carne: o cristianismo e o corpo. In: NOVAES, A. **O homem-máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MANDRESSI, R. Dissecações e anatomia. In: CORBIN, A; COURTINE, J; VIGARELLO, G. (org.) **História do corpo: da renascença às luzes**. tradução de Lúcia Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

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

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Vol. 2. São Paulo: EPU, 1974.

MENDES, M. G. **A dança**. São Paulo: Ática, 1985.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução de Paulo Neves e Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004a.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas**, 1948. Tradução de Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos A. R. Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **O homem e a comunicação: a prosa do mundo**. Tradução de Celina Luz. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.

MILLER, J. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In. WOSNIAK, C; MARINHO, N. (orgs). **O avesso do corpo – educação somática como práxis**. Joinville: Nova letra, 2011.

MORIN, E. **O método: o conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.

MÜLLER, M. J. **Merleau-Ponty: acerca da expressão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

PERISSÉ, G. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PINTO, J. P. M. S; JESUS, A. N. A transformação da visão de corpo na sociedade ocidental. **Motriz**, vol. 6, n. 2, p. 89-96, jul/dez, 2000.

PORTER, R; VIGARELLO, G. Corpo, saúde e doenças. In: CORBIN, A; COURTINE, J; VIGARELLO, G. (org.) **História do corpo: da renascença às luzes**. tradução de Lúcia Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

POMBO, M. F. T. **Fenomenologia e Educação: a sedução da experiência estética**. Dissertação de Doutorado. Universidade de Aveiro, Portugal, 1995.

PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.

PORTINARI, M. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

REIS, A. C. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v.63, n.1, p. 75-86, 2011.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da filosofia: antiguidade e Idade Média**. São Paulo: PAULUS, 1990.

ROBATO, L. **Dança em processo**: a linguagem do indizível. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

SARAIVA, M. C. O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v.11, n.3, p.219-242, set/dez, 2005.

SARAIVA, M. C. et al. Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, A. M; DAMIANI, I. R. (org). **Práticas Corporais- Experiências em educação física para a outra Formação Humana**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005a.

SARAIVA, M. C. et al. Ensinar e aprender em dança: evocando as “relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, A. M; DAMIANI, I. R. (org). **Práticas corporais: trilhando e comparar (trilhando) as ações em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005b.

SARAIVA, M. C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, 2009.

SARAIVA-KUNZ, M. C. Ensinando dança através da improvisação. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 5, 6, 7, p. 166-169, dez, 1994.

SARAIVA-KUNZ, M. C. **Dança e gênero na escola**: formas de ser e viver mediadas pela educação estética. Tese (Doutorado em Motricidade Humana – Dança). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SASPORTES, J. **Pensar a dança**: a reflexão estética de Mallarmé a Cocteau. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983.

SILVA, A. M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 48, p. 7-29, Agosto, 1999.

SIQUEIRA, D. C. O. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SIQUEIRA, D. C. O; SIQUEIRA, E. D. O corpo que dança: percepção, consciência e comunicação. In: **LOGOS 20: Corpo, arte e comunicação**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Comunicação Social, Ano 11, n.20, p. 62-75, 2004.

SURDI, A. C. **A Educação Física e o Movimento Humano**

**Significativo:** uma Possibilidade Fenomenológica. Videira, SC: Êxito, 2010.

SURDI, A. C; KUNZ, E. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, out/dez, 2010.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, S. (Org.). **O Ensino das Artes:** construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001.

TREBELS, A. H. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva**. Florianópolis, v.21, n.01, p. 249-267, jan./jun, 2003.

TREBELS, A. H. A concepção dialógica do movimento humano: Uma teoria do se-movimentar. In: KUNZ, Elenor, TREBELS, Andreas (orgs.) **Educação Física Crítico-Emancipatória**. Íjuí: Editora Unijuí, 2006.

VALÉRY, P. **A Alma e a Dança** e outros diálogos. Apresentação e Tradução Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1996.

VIANNA, K. **A dança**. 5 ed. São Paulo: Siciliano, 2008.

WULF, C. **Antropologia da educação**. Tradução de Sidney Reinaldo da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

XAVIER, J. Dança contemporânea: um corpo de idéias. In: LAMAS, N. C. (org) **Arte Contemporânea em questão**. Joinville: Univille/ Instituto Schwanke, 2007.

ZILLES, U. Visão cristã da sexualidade humana. **Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 336-350, set./dez. 2009.

ZIMMERMANN, A. C. **Ensaio sobre o movimento humano:** jogo e expressividade. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.