

DANÇA-EDUCAÇÃO: O CORPO E O MOVIMENTO NO ESPAÇO DO CONHECIMENTO

IDA MARA FREIRE*

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a Dança-Educação, tendo como cenário uma experiência intercultural envolvendo professores e pesquisadores do Brasil e da Inglaterra. Apresentamos a dança como área de conhecimento, comparando o ensino e a formação de professores nos dois países, respectivamente. Explicitamos a relação entre criar, executar e observar como meta para apreciação da dança. Discutimos o uso do vídeo como uma estratégia para ensino de Dança-Educação. Reconhecemos seus espaços de aprendizagem como possibilidades de trocas culturais e resignificação do corpo singular e múltiplo, a partir de abordagens da dança contemporânea.

Palavras-chave. Dança-Educação, Ensino, Corpo diferente.

A Dança-Educação no contexto de uma experiência intercultural

Durante o ano de 1998, participamos de um intercâmbio entre professores brasileiros e ingleses com o intuito de pesquisar as similaridades e diferenças entre o ensino de teatro e áreas afins, como dança e narração de histórias, entre os dois países. Trabalhamos em pares, cada pessoa visitou o país de seu parceiro e observou sua prática relacionada à formação de professores, projetos de pesquisa e extensão universitária.

Na área da dança, a parceria se estabeleceu entre a autora deste trabalho e Linda Rolfe, da Universidade de Exeter, que após suas três semanas no Brasil comenta:

foram muitos os acontecimentos em dança de que atualmente sentia falta, mas o que vi foi totalmente uma revelação para meus olhos ingleses. Isto foi

* Professora adjunta do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* idamara@ced.ufsc.br

principalmente porque a quantidade de diferentes tipos de dança que eu desfrutei e de que participei abrangia pessoas de todas as idades e de diferentes partes da comunidade florianopolitana. A dança parecia ser uma característica aceitável como estilo de vida de muitas pessoas, se elas dançavam em uma companhia de dança, como os integrantes da Companhia de dança Cena 11, ou como as senhoras da terceira idade, dançando e compartilhando sua apreciação da tradicional dança açoriana, ou, ainda, as crianças envolvidas nas danças africanas em suas comunidades. Verifico que o entusiasmo e a apreciação generalizada de todos aqueles envolvidos em várias atividades de dança é contagiante e levame a acreditar que todos os eventos continuarão crescendo e desenvolvendo no Brasil. (Freire e Rolfe, 1999)

Concordando com as afirmações de Linda, percebemos claramente a influência da dança na formação sociocultural do nosso povo. Durante sua visita ao Brasil, tivemos a oportunidade de discutir o desenvolvimento da dança em nossas respectivas sociedades, buscando similaridades e diferenças. Uma inquietante pergunta que nos veio a mente foi porque as nossas crianças não aprendem dança em suas escolas. Uma vez que a dança é algo tão natural em nosso país, por que não aproveitá-la para desenvolver o potencial da criança e também do professor?

O ensino da dança no Brasil até uma década atrás dava-se em locais privilegiados como academias e escolas de dança, em sua maior parte de caráter privado. Também ocorria em espaços públicos como centros culturais, associações de bairros, e/ou em situações informais da comunidade e em espaços especiais como as escolas de samba. A formação do professor dá-se através de cursos nas escolas e academias de dança e, principalmente, nos cursos de graduação e pós-graduação de Dança, Educação Física e Artes e, mais recentemente, podemos perceber o crescimento de novos cursos de dança sendo oferecidos no contexto universitário.

Na Inglaterra, cada professor de escola primária (5-11 anos de idade) tem em sua classe 30 crianças de idades semelhantes, para as quais ele ensina das 9h da manhã às 3h30 da tarde, de segunda a sexta-feira. Os professores são requisitados a ensinar-lhes todos os assuntos que fazem parte do Currículo Nacional que tem sido imposto pelo governo. No total das dez disciplinas, tais como matemática, ciência e inglês, está a educação física, que inclui a dança. Nas escolas secundárias, para alunos de 11 a 18 anos de idade, dança também é parte do currículo, mas não é

compulsória. Em algumas escolas, ensinar dança pode ser uma importante atividade e, em outras, pode ser apenas mais uma entre outras atividades (Freire e Rolfe, 1999).

O ensino da dança pode ser ministrado através do especialista em educação física ou por um professor graduado em Dança-Educação. Os estudantes cursam a graduação em quatro anos, especializando-se em Educação Física e são treinados para trabalhar com crianças e jovens de 11 a 18 anos de idade. Eles fazem um curso de dança, com duração de somente 20 horas no segundo ano e 20 horas no terceiro ano. Muitos deles, quando graduados, podem trabalhar nas escolas e ser requisitados para ensinar dança, como também ginástica, natação, atletismo e atividades ao ar livre. Existe a possibilidade de os alunos fazerem exames, provas, como fariam em qualquer outra disciplina em sua escola. É possível avaliar a dança a partir da apresentação de um planejamento apropriado, objetivos e critérios bem definidos, de modo tal que o trabalho de dança apresenta-se de maneira graduada. Os critérios poderiam ser pautados nas habilidades de composição, performance, apreciação, conhecimento e demonstração de compreensão, que servem para dançarinos de qualquer idade. Estes deverão ser explicitados para os aprendizes, de modo que eles saibam em que aspectos estão sendo avaliados em seu trabalho de dança. Um outro ponto importante referente à avaliação é que os elementos artísticos da dança são passíveis de ser julgados objetivamente. No entanto, a área mais difícil é a do desenvolvimento estético. A dança contribui para a educação estética da criança e do jovem; a sua influência sobre os sentimentos e emoções é também um aspecto complexo de se avaliar (Freire e Rolfe, 1999).

Em grupos de qualquer idade, o ensino da dança ministrado pelo professor segue uma teoria de ensino muito similar que forma a base para todas as danças educacionais. Tal teoria tem sido desenvolvida durante muitos anos, e isso acontece na Inglaterra da mesma forma como no ensino de outras disciplinas como arte, teatro e música. Durante os últimos 25 anos, a dança tem sofrido algumas mudanças, de modo que poderia ser descrita numa abrangência que a conceitua como um movimento criativo até chegar a entendê-la como uma manifestação de experiências mais estruturadas, por meio das quais as crianças podem aprender e entender a dança como uma forma de arte em todos os seus contextos culturais. Dentro do Currículo Nacional, que foi introduzido na Inglaterra, em 1988, a dança aparece como um aspecto distinto do Programa de Educação Física. É reconhecida como uma arte de execução, que é caracterizada pela intenção e habilidade

para usar o movimento simbolicamente, a fim de criar significado. Paralelamente às outras artes, a dança desenvolve uma extensa área da capacidade intelectual, que proporciona às crianças um modo especial de usar sua imaginação para explorar suas experiências no mundo, dando-lhes sentido (Freire e Rolfe, 1999).

Observando o ensino da dança em escolas públicas na Inglaterra

Como professoras do curso de Pedagogia no Brasil, ficamos entusiasmadas em saber que a dança, assim como o teatro, era parte do currículo dos estudantes da Faculdade de Educação em Exeter, Inglaterra. Por três semanas, em junho de 1998, tivemos a oportunidade de conhecer, na prática, desde o ensino da dança em cursos universitários voltados à formação de professores, até o cotidiano de ensino da dança para crianças com idade de a partir de 5 anos nas escolas públicas na região de Devon. No decorrer das visitas às escolas, percebemos que tínhamos material para análise, proveniente tanto do professor como da criança, já que era notável saber que, se estávamos falando em dança e em educação, o conteúdo era um fator relevante, tanto para quem ensinava quanto para quem era ensinado.

Neste sentido, ao ensinarmos dança em cursos de formação de professores de séries iniciais, o conteúdo pode ser diferente daquele que ensinaríamos para formar professores de dança, nas faculdades de Arte e de Educação Física. Nesse caso, a preocupação nossa não seria ensinar dança moderna, *ballet* clássico, entre outros, mas, sim, ensinar a dança como arte criativa e seu papel no desenvolvimento e aprendizagem da criança como um ser integral. O papel do professor seria o de proporcionar experiências que favorecessem as crianças no desenvolvimento da capacidade de criar.

Indagamos se, no país do carnaval, ensinar dança pode parecer algo muito complexo ou tão fácil que não deve ser levado a sério, a ponto de se caracterizar como conteúdo curricular. Então, o que podemos fazer, já que o *swing* é algo tão natural? Será que temos de estruturar mais a dança, esquematizar os passos, marchar? Ou vamos aproveitar o molejo da nossa gente e criar belos movimentos?

Em relação ao ensino da dança como uma disciplina no currículo escolar, verificamos que nas escolas públicas da Inglaterra, como explicitam Rolfe e Harlow (1996): o principal objetivo é motivar os estudantes a

apreciarem a dança, pautados em três ações: ver, criar e executar. Como é comum também em nosso contexto, as crianças e os jovens brasileiros nem sempre têm a oportunidade de ir a um espetáculo da dança ou assistir a peças de teatro. Conhecendo a importância da arte como resgate cultural, proporcionar aos alunos atividades que possibilitem se apropriar dessas experiências pode ser de significativo valor para seu desenvolvimento.

Rolfê enfatiza como a composição, a *performance* e a observação podem ser apropriadas pelas crianças e/ou pelos estudantes de dança de um modo em geral:

Composição em dança

As crianças precisam desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para criar, modelar e estruturar movimentos em forma de dança expressiva. A criança, muitas vezes, usa os movimentos espontaneamente, variando seus gestos e dinâmicas para expressar seus sentimentos e idéias. Com um pouco de encorajamento e assistência, elas brincarão e improvisarão com esses padrões básicos de movimento. Este é um dos objetivos da Dança-Educação nos anos iniciais para promover e desenvolver todas as suas habilidades naturais, ou seja, oferecer oportunidades para as crianças criarem simples seqüências, através da improvisação, interagindo uma com a outra, orientadas por um professor sensível. Com suas habilidades e conhecimentos desenvolvidos, elas poderão ser capazes de criar danças mais complexas, as quais terão uma estrutura clara, incluindo aspectos interessantes de composição, tal como desenvolvimento de tema e repetição.

Execução da dança

Sendo uma arte de execução, como a música e o teatro, a dança pode ser apresentada para uma audiência, por mais informal que possa ser. A performance proporciona aos dançarinos a oportunidade de avaliar a eficácia da dança que eles compuseram, aprenderam e compartilharam com outras crianças ou outro grupo. As crianças poderão ser encorajadas a reconhecer suas performances, tanto como realização pessoal como uma apresentação para uma audiência.

As crianças pequenas possuem um repertório de movimentos naturais e habilidades expressivas. Muitas adquiriram um sentido elementar de consciência estética do movimento, fazendo-o conscientemente, mas com prazer e com consciência da fluência e do ritmo. Nesses anos iniciais, esse deleite e satisfação em expressar-se através de movimentos devem ser aproveitados como oportunidades de aprendizagem designadas para desafiar e desenvolver todo esse potencial. A aquisição e o domínio de habilidades são essenciais para capacitar as crianças a se movimentarem com facilidade e precisão, auxiliando-as a expressar sua

individualidade em situações mais imaginativas. Inicialmente, o foco poderia ser a melhoria do equilíbrio, do controle, coordenação e postura, período em que as características de dinâmica espacial do movimento necessitam ser constantemente enfatizadas. Uma introdução sobre específicos estilos de dança social, teatral e tradicional poderá ser desenvolvida conforme a sua faixa de competência para realizar diferentes estilos e técnicas e danças. Conforme progredirem na escola, terão muitas oportunidades de trabalhar com professores especialistas ou dançarinos profissionais.

Observando a dança

Ao começar um programa de dança, as crianças poderão ser encorajadas a observar o trabalho corporal um do outro e, em seguida, tecer seus comentários. Observar a dança tanto durante o processo criativo como o produto final é um aspecto integral para as crianças apreciarem e entenderem a dança. As crianças precisam estar conscientes de que a dança é um meio de expressão e comunicação. Através da regular observação e discussão do trabalho em sala de aula e da dança profissional, quando possível, elas gradualmente podem reconhecer a linguagem da dança. Também necessitam estar preparadas para serem capazes de olhar e ouvir perceptivelmente e com imaginação, assim como interpretar e avaliar a dança atentando para as características específicas do trabalho. O professor, em algumas situações, poderá guiar e focalizar o olhar das crianças de modo a desenvolver suas habilidades para a crítica e para o conteúdo. Isto encorajará sua opinião e interpretação pessoal, como também enriquecerá seu conhecimento de dança. (Freire e Rolfe, 1999)

Durante a participação em um seminário sobre dança que ocorreu em Salvador (Bahia), Linda Rolfe respondeu algumas perguntas feitas por alunos do curso da Faculdade de Dança. Destacamos, entre estas, a questão sobre a relação entre o movimento improvisado e a habilidade técnica do movimento no ensino da dança. Para Rolfe:

Este é um vasto assunto para ser discutido; tentarei apresentar os pontos principais. Um deles diz respeito que a habilidade técnica do movimento é básica ou essencial para qualquer dançarino. Entre esses pontos incluo, ainda, a habilidade de se mover com coordenação, ritmo, postura, equilíbrio, controle e muitos outros. Esses aspectos são comuns para todas as técnicas ou estilos de dança e promove o treinamento do movimento, que é fundamental para todos os bailarinos. Para desenvolver estas habilidades de dança, o jovem também necessita adquirir outras habilidades que lhe permitam fazer um movimento com criatividade, ser capaz de improvisar e explorar novas formas de mover-se com destreza, bem

como expressar suas idéias e sentimentos. O equilíbrio entre desenvolver movimentos com criatividade e com habilidade técnica deve ser buscado e constantemente considerado. Em algumas aulas, o foco pode deter-se mais em um que em outro, mas cada um deles é importante e em vários aspectos são inter-relacionados no ensino da dança. (Idem, 1999)

O uso do vídeo como uma estratégia para ensino de Dança-Educação

O vídeo é um recurso didático para o ensino e aprendizagem da dança que pode ser utilizado por qualquer professor, ou seja, professores sem formação específica na área de dança. Exemplificamos como que o uso de vídeos de dança profissional tem uma aplicação no ensino da dança.

O seu uso sobre um trabalho de dança profissional tem uma ampla aplicação no ensino de dança. No entanto, o que nos interessa focalizar é como isso pode ser usado, isto é, não como algo para se copiar, mas para as crianças terem novas idéias de movimentos. Durante a exibição de um vídeo, por exemplo, podemos identificar muitos tipos de saltos em dança, e isso poderia ser observado e discutido, abrindo novas possibilidades de saltar em diferentes formas, algumas das quais não poderiam ser imaginadas sem ter o vídeo como ponto de partida. As crianças poderiam ser encorajadas a tentar realizar o movimento para si mesmas, adaptá-lo e refiná-lo, de modo que ampliassem seu próprio vocabulário de movimentos (idem, 1999).

No desenvolvimento do ensino da dança, o material básico de suporte é o vídeo. Para mostrar como se dança samba e capoeira no Brasil, por exemplo, é uma fonte de ensino maravilhosa para o professor e os alunos ingleses, comenta Linda. Como verificamos em sala de aula, esse material capacitava seus alunos para observarem e discutirem os estilos da dança e conhecerem mais sobre o contexto em que essas manifestações culturais podem ser encontradas. Através do estudo de algumas partes selecionadas do vídeo os estudantes foram capazes de:

- Identificar os movimentos presentes no samba e na capoeira, por exemplo: quais são as ações, eles se movem rápido ou lento? Os movimentos são amplos ou restritos, e como é usado o espaço para dançar? Em quais níveis e direções?

- Descrever as características e estilos de cada dança;
- descobrir sobre as tradições e origens do samba e da capoeira, o que foi ouvido por meio do vídeo, comentando e discutindo as informações;
- copiar algumas ações e padrões rítmicos do movimento observados e colocar em suas próprias coreografias;
- usar a imaginação para adaptar e/ou alterar os movimentos observados, como também manter as características dos respectivos estilos de dança;
- apreciar as similaridades e diferenças entre os movimentos de samba e capoeira;
- apreciar o tipo de música e dos instrumentos usados para dançar samba e acompanhar a capoeira.

O vídeo selecionado para trabalhar com os estudantes mostrou os modos informais de dançar samba e capoeira na comunidade brasileira. Usar vídeos de companhias de dança pode demonstrar exemplos de excelência que teríamos de nos empenhar muito para realizar. No entanto, eles servem como modelo, estimulando-nos a elevar o padrão e a qualidade da dança em educação. Vale ressaltar que o vídeo é um item relevante no trabalho prático com crianças ou estudantes e ele não deve ser apresentado de modo isolado no processo atual do ensino da dança, mas de maneira que promova a efetiva inter-relação de teoria e prática.

Dança: movimentos para que corpo?

Um dos aspectos que essa experiência demonstrou para nós diz respeito aos espaços de aprendizagem, trocas culturais e ressignificação do corpo singular e múltiplo que a Dança-Educação pode nos proporcionar. Destacaremos a seguir como algumas abordagens da dança educação, assim como da dança contemporânea podem contribuir para o trabalho que respeite a diversidade humana. Faremos menção aos trabalhos e pesquisas que estamos desenvolvendo, que colocam em pauta a indagação acima apresentada.

A inclusão de pessoas categorizadas como portadoras de deficiências em seu contexto sociocultural tem possibilitado à sociedade abrir novas

portas para que todas as pessoas possam usufruir dos bens culturalmente produzidos. O campo das Artes tem se apresentado como uma dessas portas. Verificamos várias tentativas de trabalhos nas áreas plásticas, dramática e na dança, sendo propostos com o objetivo de integrar essas pessoas em sua comunidade. No entanto, quando analisamos alguns desses trabalhos que vêm sendo divulgados pela mídia, começamos a nos perguntar para que e para quem serve esse tipo de trabalho (Freire, 1999). Nesse sentido, procuraremos apresentar aqui a nossa contribuição sobre essas e outras questões que gravitam em torno do tema: a dança e o corpo diferente.

Quando falamos em dança, cada um de nós pode pensar em vários tipos de dança, por exemplo: dança de salão, samba, forró, pagode, do “tchan”, *jazz*, sapateado, balé clássico, afro, moderno, contemporâneo, entre outros. Quando nos referimos à dança para pessoas cujo corpo apresenta uma deficiência, a primeira idéia que talvez passe pela nossa cabeça é a dança terapêutica, ou a dança expressiva ou livre, usada geralmente para se “soltar”. Mas, perguntamos: será que o corpo diferente está destinado a dançar só certos tipos de dança? Será que, por detrás da dança livre, não se esconde o fato de não termos formação adequada para ensinar dança para essas pessoas, ou, ainda, a nossa falta de convicção de que esse corpo com tantas limitações possa realmente dançar? (Freire, 1999)

Uma análise sobre a pessoa categorizada como deficiente no contexto da dança é apresentada por Ann Cooper Albright. A autora elabora paulatinamente sua crítica embasada no que ela própria atesta: a desorganização do real que a deficiência simboliza pode nos levar a pensar de maneira diferente sobre a relação entre representação e história atual do corpo. A questão da deficiência está associada com o masculino e o feminino, com as noções de representação de belo e grotesco, saúde e doença, alienação e comunidade, autonomia e interdependência (Albright, 1997 p. 75).

O mundo da dança, até pouco tempo atrás, era um território só para os corpos perfeitos, “perfeitos” tanto no que se refere à ausência de deficiência física, quanto aqueles corpos definidos a partir do padrão exigido pelo balé clássico. Versando entre o comentário de Théophile Gautier (1838), a respeito do corpo perfeito da romântica bailarina Marie Taglione, e o de Steve Paxton, descrevendo Emery Blackwell na década atual, Albright (1997) atenta para os trabalhos na dança contemporânea que estão revendo o paradigma tradicional, perguntando-se que tipo de movimento pode constituir a dança e que tipo de corpo pode constituir um dançarino. E é

nesse contexto que o corpo diferente tem-se apresentado e novas propostas de trabalho vêm sendo elaboradas de modo a explorar e respeitar cada corpo.

Considerando que a deficiência significa a antítese cultural do corpo saudável e apto, o que acontece quando uma pessoa com deficiência apresenta-se no papel de dançarino? É preciso aqui ressaltar que é esse papel que vem sendo historicamente reservado para a glorificação de um corpo ideal. Pode a integração de corpos deficientes na dança contemporânea resultar de uma ruptura com as pré-concepções das habilidades sobre o profissional da dança? Ou será, ainda, que o corpo deficiente “transcende” sua deficiência para tornar-se um dançarino? O que está em jogo nessas questões não é meramente uma definição física do corpo do dançarino, mas a ampla estrutura (metafísica) da dança como forma de representação (Albright, 1997, p. 58).

A relação da dança com a deficiência é um extraordinário campo, por meio do qual podem ser exploradas as construções sobrepostas da habilidade física do corpo, subjetividade e visibilidade cultural. Um modo de examinar as pré-concepções das habilidades do mundo da dança profissional é confrontar tanto os significados simbólicos e ideológicos que o corpo deficiente detém em nossa cultura como também as condições práticas da deficiência. Uma vez mais, estamos numa posição de negociar entre a representação teatral do corpo dançante e a atualidade de suas experiências físicas. Assistir a um corpo deficiente dançando nos força a ver com uma dupla visão e ajuda-nos a reconhecer que, enquanto uma *performance* de dança é calcada nas capacidades físicas de um dançarino, essa não é limitada por ele (Albright, 1997, p. 58).

Para Albright (op. cit., p. 63-75), as questões da deficiência eventualmente afetam a nossa vida. Embora possa ser familiar para nós que algumas pessoas com deficiência, explica a autora, sejam escritoras, artistas ou músicos, os dançarinos com deficiência ainda são vistos em termos de contradição. Isto porque a dança distingue-se de outras formas de produção cultural como um livro ou uma pintura, fazendo o corpo visível com a representação de si mesmo. De modo que, quando olhamos a dança, observamos tanto a coreografia quanta a deficiência. A inserção de corpos com desafios físicos reais pode ser constrangedor tanto para a crítica como para a audiência que estão comprometidas com a estética de beleza ideal. De algum modo, a deficiência simboliza uma tentativa de nos lembrar como é tênue o modelo do “mito do corpo perfeito”. Albright

acredita que essa dissolução do real que a deficiência pode provocar nos conduz a pensar diferentemente sobre a relação entre a representação e a atual história do corpo.

Ainda conforme Albright, algumas companhias de dança contemporânea como “*Candoco and Light motion*” estão produzindo trabalhos que não disfarçam a deficiência, pelo contrário, usam a diferença na habilidade física para criar coreografias novas e inventivas. Embora diferentemente incorporadas, as concepções culturais de graça, velocidade, força, agilidade e controle ainda estruturam a estética dessas companhias. Albright finaliza o texto apresentando o *Contact-Improvisation* como uma possibilidade de movimento para outros tipos de danças e para outros tipos de corpos. O *Contact-Improvisation* representa o corpo com deficiência de um modo diferente no mundo da dança, porque, explica Albright, esse não tenta recriar a moldura estética do corpo clássico ou o contexto de uma dança tradicional (Albright, op. cit., p. 83-90).

O texto de Albright está nos ensinando a ver a complexidade do corpo diferente. Analisar a questão da deficiência e relacioná-la com a questão de gênero e discuti-la com base nas noções de representação de belo e grotesco, saúde e doença, alienação e comunidade, autonomia e interdependência, foi algo que nos proporcionou muitas informações. A seguir, apresentaremos como algumas propostas da dança contemporânea contribuí para revisão de alguns paradigmas, como sugere a autora, o que nos facultaria reconhecer outras formas de apreciar a dança que não passariam somente por aquilo que é agradável apenas aos olhos. A dança para um corpo diferente estaria nos propondo um conhecimento mais amplo do conceito de beleza e ao mesmo tempo o desafio de apreendermos uma estética da própria existência.

Rudolf Laban: o movimento como experiência de vida

Introduziremos esse item citando um trecho do livro de Laban, possibilitando que este fale por si só acerca da relação entre arte e ciência.

É essencial àqueles que estudam o movimento no palco cultivarem a faculdade de observação, o que é de muito mais fácil consecução do que geralmente se acredita. Os atores, bailarinos e professores de dança usualmente possuem tal capacidade como dom natural, a qual, no entanto, pode ser refinada a tal ponto que se torne inestimável para os objetivos da representação artística. É obvio que

o procedimento do artista ao observar e analisar o movimento e depois ao aplicar seu conhecimento difere em vários aspectos do procedimento do cientista. Mas é muitíssimo desejável que se dê uma síntese das observações artística e científica do movimento já que, de outro modo, a pesquisa sobre o movimento do artista tende a especializar-se tanto numa só direção quanto a do cientista em outra. Somente quando o cientista aprender com o artista o modo de adquirir a necessária sensibilidade para o significado do movimento, e quando o artista aprender com o cientista como organizar sua própria percepção visionária do significado interno no movimento, é que haverá condições de ser criado um todo equilibrado. (Laban, 1978, p. 154)

Interessante como Laban busca em sua obra vincular a ciência e a arte, e faz isso com muita propriedade, por meio do seu procedimento de análise e observação do movimento. Concordamos plenamente com ele sobre a necessidade tanto do saber como do aprender do artista e do cientista e a contribuição que cada um pode oferecer ao outro, com vistas à construção de um conhecimento, tal como ele sugere: “um todo equilibrado”. Nosso trabalho tenta, por meio da educação, fazer essa aproximação. Vejamos como alguns estudos estão aplicando seus referências teóricos e metodológicos.

A contribuição de Laban na área da educação pode ser evidenciada nos trabalhos de duas de suas discípulas, Marion North e Veronica Sherborne. Buscando esclarecer a origem da aplicação da dança e do movimento como proposta educativa e terapêutica, North (1990) explicita que esse trabalho se pauta na Arte, ou seja, em um processo simbólico, sistemático e elaborado, contrariando aquelas propostas denominadas de “liberdade de expressão”. Esse é um aspecto muito importante e acreditamos que o trabalho com essa população deve ser estruturado, de qualidade, e que possibilite avaliar os benefícios. Nesse sentido, o uso da análise do movimento proposto por Laban, explica Sherborne (1995), proporciona a estrutura que o professor necessita para entender o que deve ser observado no movimento humano. Como resultado desta observação, o professor pode decidir o que deve ser ensinado.

A análise de movimento de Laban consiste num sistema de estudo que reconhece o movimento como nossa primeira linguagem. Essa análise proporciona um meio através de símbolos e uma terminologia padronizada, para definir e identificar os aspectos efêmeros da linguagem não verbal. Tal sistema define quatro aspectos do movimento que são interrelacionados – corpo, esforço, espaço e relações – e que servem como lentes pelas quais

se observa e se apura o foco da experiência do movimento (Scott, 1996 e North, 1990).

A observação e a análise do movimento de Laban (North, 1990 e Sherborne, 1995), pautadas nos quatro aspectos acima mencionados, podem ser assim explicitadas:

I) O corpo: Que parte do corpo se move? – Fluência centrípeta/centrífuga ou... uso do corpo de maneira ampla ou restrita ou ampla; consciência de qual parte do corpo está se movendo; unidade entre as partes superiores e inferiores do corpo; unidade entre o centro e as extremidades do corpo; movimentos do tronco iniciados em diferentes partes; formas do corpo e destreza manual.

II) A qualidade ou “esforço”: Como o corpo se move? – Frases: habilidades rítmicas, movimento mecânico ou métrico; resistência; reações imediatas ou demoradas; frases crescentes e decrescentes. Elementos do movimento: 1. atitude da pessoa frente ao peso do seu corpo; 2. atitude da pessoa frente ao tempo; 3. atitude da pessoa frente à fluência do movimento; 4. atitude da pessoa frente ao espaço. habilidade para alternar entre atitudes opostas;

Combinações de três elementos apresentados ao mesmo tempo: (a) peso, tempo e fluência; (b) peso, espaço e fluência; (c) espaço, tempo e fluência;

Combinações de dois elementos apresentados ao mesmo tempo: (1) fluência/tempo; (2) peso/fluência; (3) peso/tempo; (4) peso/espaço; (5) tempo/ espaço; (6) espaço/fluência;

III) O espaço: Onde o corpo se move? – Gestos (*shaping*); localização das formas; planos do movimento; níveis do espaço que são utilizados pelo indivíduo.

IV) Relações: Com o que ou quem o corpo se move? – Relações da pessoa em movimento com objetos ou com outros indivíduos são notadas em associação com um particular movimento que está sendo observado.

A contribuição de Laban para este trabalho diz respeito ao modo premente com que ele apresenta a educação no contexto dança. O autor considera o movimento como um aspecto central tanto para a educação, em geral, quanto para a educação por meio da Arte, em particular (Preston-Dunlop, 1998). Em sua obra intitulada *Dança educativa moderna*, Laban

(1978) apresenta o contexto e as características dessa nova técnica, escrevendo:

La nueva técnica de la danza, que estimula el dominio del movimiento en todos sus aspectos corporales y mentales, se aplica en la danza moderna como una nueva forma de danza escénica y de danza social. El valor educacional de esta nueva técnica puede atribuirse en gran medida a la universalidad de las formas de movimiento que se estudian y dominan en el aspecto contemporáneo de este arte.

(...) La riqueza de movimiento en la danza moderna exige un enfoque diferente de su maestría. Es, en realidad, imposible abarcar en su conjunto el flujo del movimiento humano, estudiar las variaciones casi infinitas de los pasos y el porte del cuerpo de la misma manera que se puede hacer con el restringido número de movimientos utilizados en las formas estilizadas de danza. En lugar de estudiar cada movimiento particular, se puede comprender y practicar el principio del movimiento. Este enfoque de la materia de la danza implica una nueva concepción de ésta, es decir del movimiento y sus elementos. (Op. cit., p. 20)

A aplicação da dança educativa moderna no contexto escolar é assim dimensionada pelo autor:

(...) El instrumento esencial que se puede ofrecer al educador en la danza moderna es la perspectiva universal sobre los principios del movimiento. El uso práctico de la nueva técnica de la danza en la educación es múltiple. El impulso innato de los niños a realizar movimientos similares a los de la danza es una forma inconsciente de descarga y ejercitación que los introduce en el mundo del flujo del movimiento y robustece sus facultades espontáneas de expresión. La primera tarea de la escuela es alentar y concentrar este impulso, y hacer que los niños de grupos de mayor edad tomen conciencia de algunos de los principios que gobiernan el movimiento.

La segunda tarea es fomentar la expresión artística en el ámbito del arte primario del movimiento, en donde há de perseguirse dos objetivos: Uno es ayudar a la expresión creativa de los niños representando danzas adecuadas a sus dones naturales y a la etapa de su desarrollo. El otro es alentar la capacidad de tomar parte en la unidad superior de las danzas colectivas dirigidas por el maestro. Una tarea adicional en el despertar de una amplia perspectiva de las actividades humanas consiste en observar el flujo de movimiento que en ellas se emplea. (Idem, p. 22)

Esse e outros aspectos são aprofundados no estudo de Marques (1999), quando essa propõe um olhar contemporâneo nas propostas

educacionais de Laban. Ao aduzir que “*toda* criança/adolescente tem o direito de dançar” como um dos princípios da “dança criativa” ou “Dança-Educação”, a autora explicita que, por trás dessa afirmação, está a justificativa da inclusão da dança como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Não mais para os “eleitos”, pertencentes a uma elite (referência de muitos autores ao ensino do balé clássico), a “dança criativa” seria para *todos*, por direito humano. Explica a autora que:

Um dos argumentos principais que embasam estes princípios comuns da “dança criativa” é a afirmação implícita ou explícita da universalidade de movimento: como seres humanos, todos teríamos a capacidade biológica de mover nossos corpos e expressarmos criativamente nossos sentimentos e idéias através deles. Um dos expoentes máximos dessa afirmação foi sem dúvida Laban que, tendo desenvolvido seu trabalho educacional na Inglaterra da primeira metade do século, foi amplamente divulgado em praticamente todo o mundo ocidental. O discurso educacional de Laban está enraizado tanto na filosofia da dança moderna do início do século quanto na idéias da Escola Nova difundidas por John Dewey na Inglaterra. Para essa escola, os ideais de expressão interior e emoção humana são entendidos como os princípios edificantes da criação artística/educacional.

A aplicação dos estudos de Laban em nosso contexto atual não deve ser feita de modo ingênuo, recomenda a autora: “As discussões contemporâneas em torno do corpo como objeto de estudo obriga-nos a repensar conceitos de dança e de educação praticamente inquestionáveis na época de Laban.”

Marques indaga:

a naturalidade, a espontaneidade, a totalidade e capacidade de *auto-tudo*, sugeridas como essenciais e objetivos primeiros da “dança criativa” não se distanciam muito tanto como possibilidades educacionais quanto um ideal a ser perseguido na contemporaneidade. Ou ainda, (...) se hoje as propostas educacionais de Laban seriam ainda – se algum dia foram – apropriadas a *qualquer* cultura, classe social, raça, etnia gênero e, principalmente, aos diversos corpos/movimento existentes e construídos em/por nossas sociedades. Seu trabalho, na realidade, poderia se entendido hoje, propõe a autora: “como *uma* das múltiplas vozes do mundo da dança e da educação.” Portanto, alerta ela: “não representaria a *base fundadora* dos princípios educacionais para dança criativa da criança e do adolescente, mas uma *possibilidade* de desenvolver trabalhos e análises de dança que sejam também educacionais.”

Se por um lado a ausência de alicerces fundadores unificadores para o ensino da dança permite que trabalhe com a diversidade e a multiplicidade de corpos em movimento de/em nossa sociedade, por outro, também poderia estar colocando em xeque uma ação social emancipadora e a crença nas possibilidades transformadoras da educação; pois não garante, por exemplo, uma das premissas básicas da “dança criativa”, também contida no trabalho de Laban, de que “*toda criança/adolescente tem direito de dança*”. A meu ver esta questão postula a necessidade de liberdade, justiça e igualdade social para que todos os cidadãos possam ter acesso à educação/dança. (1999, p. 89)

Esses argumentos indicam a necessidade de estarmos atentos aos nossos referenciais teórico-metodológicos. Observamos e, analisando os nossos próprios corpos em movimento e de nossos sujeitos, ora diferentes, ora deficientes, indagamos, primeiramente, porque esse corpo não pode dançar; após experimentarmos outros movimentos, redefinimos nossa pergunta em: que movimento é esse que tal corpo pode dançar. Dentro desse contexto, apresentamos a seguir outros sistemas, a saber: *Body-Mind-Centering Contact-Improvisation*, que, como o de Laban, são aqui aduzidos como *uma possibilidade*.

Body-Mind Centering: a relação entre o conhecimento e o sensível

O outro sistema que buscamos para fundamentar o trabalho de Dança-Educação intitula-se *Body-Mind Centering*, definido por Cohen (1997) como uma jornada experiencial dentro do vivo e cambiante território do corpo. O explorador é a mente, nossos pensamentos, sentimentos, alma e espírito. Através dessa jornada, caminhamos para o entendimento de como a mente é expressa por meio do corpo em movimento.

Nosso corpo, explica Cohen (op. cit, p. 1), move-se como nossa mente se move. As qualidades de qualquer movimento são as manifestações de como a mente é expressa através do corpo que está em movimento. As mudanças nas qualidades do movimento indicam que a mente mudou o foco sobre o corpo. Ao contrário, quando dirigimos nossa mente ou a atenção para diferentes áreas do corpo e iniciamos o movimento a partir dessas áreas, mudamos a qualidade do nosso movimento. Então, achamos que o movimento pode ser um modo de observarmos a expressão da mente por meio do corpo; isso também pode ser uma maneira de produzir mudanças na relação mente-corpo.

O estudo *Body-Mind Centering* inclui a aprendizagem tanto experiencial como cognitiva dos sistemas do corpo humano como, por exemplo, esqueleto, ligamentos, músculos, nervos, gordura, pele, órgãos, glândulas endócrinas, fluidos, respiração e vocalização; os sentidos e a dinâmica da percepção e o desenvolvimento do movimento tanto ontogenético como filogenético; a arte do tocar e a responsividade. Os fundamentos dessa técnica estão alicerçados nos vinte anos de experiências de Bonnie Bainbridge Cohen e seus colaboradores e têm sido aplicados por pessoas de diferentes áreas, como dança, atletismo, trabalho corporal, educação física, terapias da fala, do movimento, ocupacional, psicoterapia, medicina, desenvolvimento infantil, educação, arte visual e musical, yoga, artes marciais, meditação e outras disciplinas, envolvendo corpo-mente, assegura a autora (1997, p. 2).

A seguir, apresentaremos sinteticamente como se estrutura o *Body-Mind Centering*. Primeiramente, descreveremos os sistemas do corpo. Cohen elige dez sistemas no corpo humano, a saber: **1. Sistema esquelético:** formado por ossos e juntas, oferece ao nosso corpo a forma básica por meio da qual podemos nos locomover no espaço. Por esse meio, a mente também se organiza, promovendo suporte para nossos pensamentos. **2. Sistema de ligamentos:** os ligamentos mantêm os ossos unidos, guiam a reposta muscular e suspendem os órgãos nas cavidades torácica e abdominal. Esse sistema proporciona clareza e eficiência para o alinhamento e movimento dos ossos e órgãos. **3. Sistema muscular:** os músculos estabelecem uma rede tridimensional para o suporte equilibrado de movimento da estrutura esquelética, proporcionando a força elástica que possibilita a mudança dos ossos pelo espaço. Por meio desse sistema, incorporamos nossa vitalidade, expressamos nosso poder e nos engajamos num diálogo de resistência e resolução. **4. Sistema orgânico:** os órgãos mantêm as funções de nossa sobrevivência interna – respiração, nutrição e alimentação. Além disso, nos proporcionam o senso de volume, saciação e autenticidade orgânica. São também os *habitats* primários ou ambientes naturais das nossas emoções, aspirações e as memórias de nossas reações internas para nossas histórias pessoais. **5. Sistema endócrino:** a secreção produzida pela glândula endócrina passa diretamente pela corrente sanguínea e seu equilíbrio ou desequilíbrio influencia todas as células do corpo. Isso se caracteriza em um sistema de silêncio interior, ondas ou explosões de caos/equilíbrio e a cristalização de energia dentro da experiência arquetípica. **6. Sistema nervoso:** alinhados com o sistema endócrino, os nervos recebem e passam informações para

todas as células do corpo, coordenam essas informações em controle específico ou em centros de retransmissão por todo corpo, pela coluna vertebral e pelo cérebro. **7. Sistema de fluidos:** os fluidos são os celulares, sanguíneos, linfático, sinovial e cérebrospinal. Esse sistema medeia a dinâmica da fluência entre descanso e atividade. **8. Sistema Facial:** por meio desse sistema conectamos nossos sentimentos internos com nossa expressão externa. **9. Sistema gorduroso:** a gordura estática é armazenada como potencial desconhecido ou represado e cria um senso de peso e letargia. A gordura que é mobilizada expressa força, poder primordial e um senso de graça e fluidez. **10. Sistema dérmico:** por meio da pele, tocamos e somos tocados pelo mundo exterior, somos invadidos e protegidos, fazemos contatos e somos contatados pelos outros. Cohen argumenta que, embora cada sistema apresente separadamente suas próprias contribuições para o movimento do corpo-mente, eles são todos interdependentes, juntos proporcionam uma completa rede de apoio e expressão.

O **desenvolvimento do movimento** é outro aspecto relevante no sistema *Body-Mind Centering*, que é trabalhado por Cohen (op. cit., p. 4), tanto em termos filogenéticos como ontogenéticos. O desenvolvimento, explicita a autora, não é um processo linear, mas ocorre através de ondas sobrepostas, com estágios, contendo elementos de todos os outros. Em virtude de cada estágio estabelecer e apoiar o seu sucessivo, qualquer salto, interrupção ou falha para completar o estágio de desenvolvimento pode levar a problemas no movimento e alinhamento na percepção, seqüência, organização, memória e criatividade. O desenvolvimento material inclui reflexos positivos, reações ajustadas e equi-libradas e o padrão neurológico básico que é pautado por padrões de movimentos pré-vertebrados e vertebrados. O primeiro dos quatro padrões pré-vertebrados é a respiração celular, seguido da irradiação umbilical para a boca e movimento pré-espinhal. Os doze padrões de movimentos vertebrados são baseados nos movimentos: espinhal, homólogo, homolateral e contralateral.

As **dinâmicas da percepção:** é por meio de nossos sentidos que recebemos informação do ambiente interno e externo. Como filtramos, modificamos, distorcemos, rejeitamos e aceitamos esta informação é parte do ato de perceber. Tocar e movimentar são as primeiras ações para nos desenvolvermos. Elas estabelecem a linha de base para a percepção futura por meio do olfato, gustação, audição e visão. Pela exploração do processo perceptivo, podemos expandir nossas escolhas para responder a nós mesmos, aos outros e ao mundo no qual vivemos (idem, p. 6).

A respiração e a vocalização: nossa respiração é influenciada pelo nosso estado fisiológico e psicológico e por fatores externos do nosso ambiente. A maneira pela qual respiramos também influencia nosso comportamento e funcionamento físico. No que diz respeito a nossa voz, por meios de suas qualidades expressivas comunicamos para o mundo exterior quem nós somos. Nossa voz reflete o funcionamento de todos os sistemas do nosso corpo e o processo de integração do nosso desenvolvimento (Idem).

A arte de tocar e ser responsivo: quando tocamos alguém, somos tocados igualmente. Isto é uma exploração da comunicação por meio do toque – a transmissão e a aceitação da fluência de energia dentro de nós mesmos e entre nós mesmos e os outros (idem) .

O trabalho de Cohen pode ser de bom proveito para o ensino da Dança-Educação, ao possibilitar aos estudantes um conhecimento tanto cognitivo como experiencial do próprio corpo. Veremos no próximo item como esse sistema tem sido aplicado em outras abordagens da dança contemporânea.

Contact-Improvisation: o outro como reconhecimento de si

Em nosso trabalho, temos experimentado o *Contact-Improvisation*. Tendo o *Body-Mind Centering* como um de seus sustentáculos, esse sistema tem sido apreendido por companhias, escolas e grupos que possuem como integrantes pessoas categorizadas como portadoras de deficiência (Kalterbruner, 1998, p. 32). Em nosso grupo, especificamente, sua aplicação tem sido profícua, em virtude das características abaixo descritas.

O *Contact-Improvisation*, criado por Steve Paxton, é definido como um processo criativo que ocorre quando duas ou mais pessoas se movimentam com apoio mútuo e jogam com a mudança de equilíbrio coletivo. É influenciado por técnicas da dança moderna, por componentes de acrobacia etc., tem seus próprios princípios característicos de movimento. Como se destina à relação entre o esqueleto, a musculatura e os reflexos, o *Contact-Improvisation* também atenta para as interações do corpo perceptivo com o organismo corpo-mente. Por meio da experiência direta e da percepção da dança, podemos conhecer novos caminhos que nos coloquem em contato com nós mesmos e com o nosso ambiente. Isto é o que poderia ser chamado de aspecto contemplativo.

O ponto principal desse sistema, conforme propõe Steve Paxton, é simplesmente o prazer de nos movimentarmos e o prazer de usar o nosso corpo. É o prazer de dançar com alguém de um modo não planejado e espontaneamente, em que cada pessoa está livre para inventar, uma não estorvando a outra. Esta é uma forma social muito prazerosa, no entender de Paxton (apud Kaltenbruner, 1998, p. 11).

O significado do movimento no *Contact-Improvisation* é proposto a partir da análise do movimento de Cynthia J. Novack (1990), pautada nos conceitos de Rudolf Laban e Irmgard Bartenieff. A primeira autora sintetiza e organiza as qualidades do movimento valorizadas no *Contact-Improvisation* da seguinte forma: geração de movimento por meio de pontos mutáveis de contato entre os corpos; sensibilidade através de pele; rolar através do corpo, focalizando o segmento do corpo e movendo-se em diferentes direções simultaneamente; experimentar o movimento a partir do espaço interno; usar o espaço 360°; ir no impulso, enfatizando a fluência e o peso; inclusão tácita da audiência; informalidade consciente de apresentação, modelada sobre uma prática ou *jam*; o dançarino é apenas uma pessoa; deixa a dança acontecer; todos são igualmente importantes.

O *Contact-Improvisation* baseia-se na sensação do toque e no equilíbrio entre duas pessoas. Os parceiros em dueto tocam muito um ao outro e, por meio do toque, a informação sobre o movimento de cada um é transmitida. O treinamento pauta-se em seis aspectos: 1. Atitude; 2. Senso do tempo; 3. Orientação do espaço; 4. Orientação do parceiro; 5. Expansão da visão periférica e, 6. Desenvolvimento muscular (Matheson, 1993). Albright (1997, p. 90) vai eleger o *Contact-Improvisation* para representar o corpo com deficiência, argumentando que esse método o faz com precisão e diferentemente, porque não tenta recriar a moldura estética do corpo clássico ou o contexto de dança tradicional.

As três abordagens que apresentamos neste trabalho têm fundamentado a proposição de um programa de Dança-Educação dirigido a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e/ou não visuais. A seguir, indicaremos outros parâmetros que podem nos auxiliar neste trabalho.

Aspectos a serem considerados num programa de Dança-Educação

Um programa que busque desenvolver a educação através da dança e do movimento teria grandes chances de ser bem sucedido se atingir

metas tais como: a) desenvolver por meio do movimento a consciência de um indivíduo integral: corpo, mente e emoção centralizados; b) ampliar o repertório de movimento; c) facilitar o autoconhecimento corporal por meio da interação social; d) observar e analisar o movimento, e) promover a formação estética; f) favorecer que os participantes possam opinar sobre as atividades realizadas; g) buscar técnicas propícias, levando-se em conta a singularidade de cada corpo e h) produzir conhecimento a partir da experiência e divulgar.

Alguns estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem do movimento têm buscado sistematizar princípios básicos para sua aplicação, dentre eles estão Overby (1991), que apresenta informações teóricas e sugestões práticas a partir da revisão das pesquisas na área de aprendizagem motora, enquanto Sherborne (1996) propõe uma metodologia para o desenvolvimento de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, por meio do movimento e a partir dos estudos de Rudolf Laban.

O primeiro aspecto a ser considerado nestes estudos é o papel do *feedback*. Conforme explica Overby (1991), esse serve como fonte de informação, meio de reforçamento e motivação para continuar trabalhando. O *feedback* intrínseco pode ser derivado do nosso próprio sistema sensorial e o extrínseco, de uma fonte externa, como o professor ou uma gravação de videoteipe. Um professor que vai trabalhar com a educação do movimento e que gostaria de ter como resultado um ensino efetivo deve levar em conta certos aspectos instrucionais. Alguns pré-requisitos seriam: a) conhecimento pleno por parte do professor da habilidade motora a ser proposta para os alunos; b) ser capaz de descrever e relembrar (mentalmente) a atividade realizada pelo aluno; c) identificar os aspectos corretos e os incorretos da atividade desempenhada pelo aprendiz; d) sugerir correções a serem implementada na próxima vez que o aluno realizar a atividade. Em relação aos princípios instrucionais o professor deverá: a) observar o desempenho do aluno naquela atividade antes de qualquer comentário ou correção; b) observar a atividade além de um ângulo; c) solicitar ao aluno que descreva o que fez; d) tocar o aluno durante a atividade; e) sempre observe o aluno realizar a atividade após uma correção ter sido aplicada (Magill apud Overby, 1991).

Especificamente, Sherborne (1995, p. 106) sugere que os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais tenham ou desenvolvam as seguintes qualidades: a) estabilidade emocional; b)

capacidade de relacionar/respeitar o aluno com necessidades educacionais especiais; c) senso de humor e habilidade para jogar/brincar; d) franqueza e honestidade; e) resistência e vigor.

Um sistema que poderá nos auxiliar nessa busca de alternativas é a observação e análise do movimento. Fitt (1996) discute em seu artigo sobre *Movement behavior* as diferenças qualitativas do movimento. Explica a autora: a análise do *Movement behavior* propõe um sistema que focaliza sobre os elementos mais básicos do mover-se para a distinção entre os estilos de movimento. Esses elementos são: tempo, espaço e força. A análise qualitativa do movimento se pauta na identificação e análise de diferentes possibilidades de qualidades no desempenho de uma mesma ação de um indivíduo ou grupo. Essa análise tem quatro suposições: 1. O ser humano funciona como ser integral: mente, corpo e emoções não funcionam separadamente, mas são integrados com sinergia numa ação e reação humana; 2. Cada indivíduo tem uma característica e padrão único de movimento. 3. Há uma correlação entre movimento e outros modos de comportamento, tais como personalidade, expressão de emoção, padrão de processamento de informação cognitiva e todos os aspectos de comportamento; 4. É possível ampliar a extensão do modo característico de um indivíduo usar o tempo, espaço e força.

Um aspecto muito importante a ser considerado na dança educação está no reconhecimento de que nenhum padrão de movimento é bom ou ruim. Em seu estudo, Fitt (1996) explicita que todos os padrões de movimento têm um valor potencial pelo próprio fato de poder se mover em certas circunstâncias. No trabalho com pessoas com necessidades educacionais especiais, um programa que busque ampliar o repertório de movimento deve ser pensado como uma contribuição para o desenvolvimento daquela pessoa, à medida que esse trabalho vai possibilitá-las usar com mais eficiência e qualidade o seus movimentos.

Finalmente, esse trabalho cujo objetivo foi fazer uma reflexão sobre a Dança-Educação, partindo de uma experiência intercultural, nos possibilitou perceber que um dos desafios para os professores no contexto britânico está em manter a dança como uma atividade curricular relevante e intensificar o seu desenvolvimento. Enquanto no contexto educacional brasileiro o desafio pode ser incluir a dança como uma atividade curricular e capacitar o professor para ensiná-la a todos os alunos, inclusive às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais. Esperamos que as idéias

aqui apresentadas possam incentivar a efetivação da Dança-Educação como uma área de conhecimento.

DANCE-EDUCATION: THE BODY AND MOVEMENT
IN THE SPACE OF KNOWLEDGE

ABSTRACT: The aim of this paper is to reflect on Dance-Education in the context of an intercultural experience, involving teachers and researchers from both Brazil and Britain. It will show the dance as area at knowledge, comparing the teaching and teachers training between these two respective countries. It will explain the relationship between creation, performance, observation and dance appreciation. It will discuss the video as a strategy for dance education teaching. It will recognise its spaces of learning as well as the possibilities of cultural exchange and the new meaning single and multiple bodies, through the contemporary dance perspective.

Key-words: Dance-Education, Teaching, Different body.

Referências bibliográficas

- ALBRIGHT, A C. Moving across difference: Dance and disability. In: ALBRIGHT, A.C. *Choreographing the difference: The body and identity in contemporary dance*. New England: Wesleyan University Press, 1997.
- COHEN, B.B. *Sensing, feeling, and action: The experiential anatomy of body-mind centering*. Northampton: Contact Editions, 1997.
- CORDEIRO, A., HOMBURGER, C. & CAVALCANTI, C. *Método Laban*. São Paulo: Laban Art, 1989.
- FREIRE, I.M. & ROLFE, L. Dançando também se aprende: O ensino da dança no Brasil e na Inglaterra. In: CABRAL, B. (Org.). *O ensino de teatro: Experiências interculturais*. Santa Catarina: UFSC, 1999.
- FREIRE, I. M. Compasso ou descompasso: O corpo diferente no mundo da Dança. *Ponto de Vista*, vol. 1, Florianópolis: UFSC/NUP-CED, 1999.

- _____. O belo e o movimento: Um estudo sobre Dança-Educação para pessoas não-visuais. Monografia: Especialização, CAC/Udesc, 2000.
- FITT, S.S. Movement Behaviour: Qualitative differences in dance Performance. In: S.S. Fitt (ed.) *Dance Kinesiology*. New York: Schirmer Books, 1996.
- HUMPHEY, J. *Child development and learning through dance*. New York: AMS Press. 1987.
- LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. *Danza educativa moderna*. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- KALTENBRUNNER, T. *Contact Improvisation: Moving-dancing Interaction*. Transl. by Nick Procyk. Germany: Meyer und Meyer, 1998.
- MARQUES, I. A. *Ensino da dança hoje: Textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MATHESON, K. Breaking boundaries. In: COHEN, S.J. e MATHESON, K. (eds.). *Dance as theatre art*. Princenton/NJ: Dance Horizons Book, 1992.
- NOVACK, C. J. *Sharing the dance: Contact improvisation and american culture*. Madison/Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1990.
- NORTH, M. *Movement e dance education: A guide for the primary e middle school teacher*. Plymouth: Northcote House, 1990.
- OVERBY, L. Principles of motor learning applied to the teaching of dance technique. *Kinesiology and Medicine for Dance*, vol. 14, nº 1, 1991.
- PRESTON-DUNLOP, V. *Rudolf Laban: An extraordinary life*. London: Dancebooks, 1998.
- ROLFE, H. & HARLOW, M. *Let's dance*. London: BBC Enterprises, 1992.
- _____. *Let's look at dance*. London: David Fulton, 1997.

- SCOTT, M. Laban movement analysis and Bartenieff fundamentals.
In: FITT, S.S. (ed.), *Dance Kinesiology*. New York: Schirmer Books, 1996.
- SHERBORNE, V. *Developmental movement for children: Mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- VECCHI, A.M.B. Sobre o autor. In: LABAN, R. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1987.