

O OLHAR COREOLÓGICO SOBRE AS COREOGRAFIAS DE DANÇA DE ESCOLARES POTIGUARES

Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio
Emanuelle Justino dos Santos

RESUMO

Buscamos refletir sobre o uso espaço-temporal da dança escolar, discutindo sobre o ensino desta nas aulas de Educação Física. Utilizamos como método a coreologia para analisar imagens coreográficas de escolares potiguaras. Nelas, identificamos expressões estéticas que ampliaram as possibilidades de movimentação dançante, seja para expressar a valorização de nosso patrimônio cultural, seja para mostrar alguma realidade humana. Percebemos que estas apreciações dançantes permitiram melhor reconhecimento das estruturas dos movimento, bem como a possibilidade de subsidiar coreografias a serem tecidas nas aulas de modo mais sistemático.

Palavras-chaves: Dança. Coreologia. Coreografia. Educação Física.

ABSTRACT

We tried to reflect on the use of space-time's dance scholl, discussing about the teaching of the classes of it at Physical Education classes. We used choreology as a method to analyze choreographical images of “potiguaras” students. In these, we identified an esthetics expressions that expands the possibilities of dancing movements, either to express the appreciation of our cultural heritage, or to show some human reality. We realize that these dancing appreciations allowed better recognition of the strutures of the movement, as well as the possibility of subsidizing choreographies to be made in class in a more systematic way.

Key words: Choreology. Choreography. Dance. Physical Education.

RESUMEN

Reflexionamos sobre el uso del espacio-tiempo en la escuela de danza, hablando sobre la enseñanza en las clases de Educación Física. Utilizamos la coreologia como un método para analizar las imágenes coreográficas de escuelas “potiguaras”. En ellas, hemos identificado expresiones estéticas que expande las posibilidades de movimientos, sea para expresar la valoración de nuestro patrimonio cultural, sea para mostrar alguna realidad humana. Estos resultados dan cuenta de que la valoración de la danza permite mejor reconocimiento de las estructuras de los movimientos, y la posibilidad de subvencionar la coreografía para que sean hechas en la clase de forma más sistemática.

Palabras clave: Coreologia. Coreografía. Danza. Educación Física.

INTRODUÇÃO

A dança no contexto atual é pensada numa multiplicidade de estudos que com ela dialogam, tendo diversas tendências, nuances e focos, firmando-se em suas próprias

áreas de investigação deixando de amparar-se em outros campos. Nessa trajetória construtiva de seus próprios saberes, a dança, surgida com a vida social humana, foi e continua inserindo-se no campo escolarizado, situando-se em fronteiras que a levam a ação cultural e a outras possibilidades de desenvolvimento no campo da Educação, da Arte e da Educação Física.

Nosso estudo busca analisar as imagens de alguns produtos coreográficos dos escolares partindo do estudo coreológico, reconhecendo as estruturas de movimento e a articulação entre o espaço e o tempo no qual o fenômeno da dança acontece. Neste sentido, buscamos reconhecer o modo como o espaço e o tempo vêm sendo vivenciados nas coreografias elaboradas no contexto escolar, refletindo sobre o ensino de dança ministrado pelo professor de Educação Física, no que se refere aos processos de construção coreográfica.

Segundo Nóbrega (2005), a Educação, em geral, fundamentada no racionalismo científico, incorporou a fragmentação entre o saber sensível e lógico, privilegiando o saber lógico no processo de conhecimento. Neste sentido, o campo das artes, da dança e da Educação Física, por tratarem de ações pedagógicas genuinamente sensíveis que se contrapõem à imobilidade corporal, vão de encontro com a valorização exacerbada do intelectualismo na escola.

Originalmente, como fruto da modernidade européia na qual surgiu, a Educação Física legitimou-se e fundamentou-se exclusivamente nos conhecimentos das ciências biológicas e dos valores militares, assumindo os códigos destes e expressando, ainda hoje, de modo geral, a aplicabilidade e utilidade de exercitações corporais disciplinadoras, que visam o aprimoramento eficiente do físico e da moral das pessoas, ou seja, adestrando o corpo através de ações padronizantes de submissão e aceitação da ordem vigente, desconsiderando a intencionalidade do movimento e/ou quaisquer subjetividades humanas (BRACHT, 2003; NÓBREGA, 2005); enfim, reduzindo e amesquinhando sua ação pedagógica e importância na escola.

Nesse contexto, a dança, filha da ginástica, surgiu com o perfil de atividade física suave destinada à mulher, pautando-se pelo referencial da regeneração racial e garantia da função social da procriação, buscando manter a graciosidade e a delicadeza do corpo maternal; constituindo-se através dos elementos artístico, rítmico e pedagógico, se articulando com a música e a ginástica, trazendo ainda para esse contexto referências importantes, tais como Rudolf Laban (PORPINO, 2005). Segundo a autora, foi graças a Educação Física que a dança entra no espaço universitário no Brasil a partir de 1949.

Compreendemos a dança como linguagem, que comunica e recria saberes culturais para além dos limites escolarizados, suscita o movimento na sua forma mais ampla de existir e de viver, e permite a expressão estética e artística de diversas emoções humanas na sociedade. A dança como forma de saber sócio-cultural, elemento fundamental para a formação do ser social comunica as inscrições do mundo que estão nos movimentos corporais no espaço-tempo, os quais expressam diferentes sentidos, podendo transformar e ser transformada na escola, como uma das vias de educação do corpo criador e crítico (MARQUES, 2001; 2005; NÓBREGA, 2000).

Para Tibúrcio (2006), a dança habita o sensível, contendo a potencialidade de entrelaçar todos os sentidos, embelezando o viver e colorindo o existir humano, possibilitando uma apreensão sensível da realidade, a qual transfigura o real. Para esta autora, é no dançar que os sentidos e significados são recriados e revividos a cada instante, transformando uma forma simbólica de organização da cultura, ampliando a

percepção de mundo e mobilizando a produção de saberes, seja para aqueles que dançam ou para aqueles que a apreciam.

Neste sentido, as autoras Porpino e Tibúrcio (2005a;2005b;2007) consideram a dança como uma linguagem artística e como parte da cultura de movimento produzida pelos diversos povos, se constituindo como saber simbólico das diversas culturas, que constrói outros sentidos ao viver humano na sociedade, partindo da experiência estética do dançar.

Atualmente, de acordo com os PCN's de Arte (1997) e de Educação Física (1998), a dança está inserida como uma das manifestações do bloco de conteúdos das atividades rítmicas e expressivas desta última e como linguagem artística da primeira, enfim, sendo um saber cultural a ser abordado no contexto escolar por estas duas áreas de conhecimento. É importante destacar que não só na dança há presença de ritmo e expressão, mas em toda gestualidade do corpo podemos perceber a construção de sentidos nas diversas práticas corporais da cultura de movimento¹ (PORPINO; TIBÚRCIO, 2005a; MELO, 2006). Assim, compreendemos que todas as práticas corporais da cultura de movimento – jogos, esportes, lutas e danças - são como obras artísticas, se configurando em expressões belíssimas de movimentos os quais devem ser abordados na prática pedagógica da Educação Física escolar. Dentre elas, focamos nossa reflexão na dança considerando-a como um saber sensível que deve ser tratado de modo sistemático no contexto da escola.

Não diferentemente da Educação Física, na dança “há uma carência de estudos sistematizados sobre essa área de conhecimento. Não é apenas a pesquisa para a criação coreográfica que carece de incentivos, mas também a pesquisa que produz reflexão, discussão, conhecimento e conteúdos teóricos” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 17-18).

Buscando superar os analfabetismos teórico e reflexivo destes saberes, no sentido de efetivar a valorização das riquezas educativas que envolvem a dança e a Educação Física na escola; consideramos importante incluir a possibilidade do ensino da dança abordada pela Educação Física considerando as contribuições de Rudolf Laban (1990) como uma das possibilidades de melhor compreensão e organização pedagógica do dançar em si e das combinações dos seus elementos estruturais do dançar: o espaço, o tempo, o peso e a fluência, além disso, este grande estudioso do movimento considera a riqueza das formas do movimento liberado nos gestos e nos passos da vida cotidiana.

Estudos atuais mostram que o estudo coreológico é uma possibilidade significativa de abordar o ensino de dança, haja vista que este parte do (re)conhecimento das estruturas do movimento e da articulação entre os diferentes elementos que configuram o fenômeno coreográfico do dançar, possibilitando a consciência das ações realizadas na dança em si, tais como: as direções, as trajetórias, as partes do corpo mais solicitadas, as dinâmicas de movimento, as intensidades e durações de tempo, o peso, a força e a fluência que se imprimem aos movimentos; a fluência dos mesmos e os relacionamentos entre aqueles que se movimentam além da identificação do dançarino (PORPINO; TIBÚRCIO, 2005a; 2005b; 2007; TIBÚRCIO, 2006).

De modo geral, existe um predomínio da construção coreográfica pautada numa abordagem pedagógica muito diretiva no ensino de dança na escola. Segundo Marques (2001), as coreografias produzidas na escola são muitas vezes produtos “inocentes” e “fofos” de uma construção pré-determinada, que sequer valorizou uma postura mais

¹ Cultura de movimento é expressa por esses autores como um conteúdo cultural, que corresponde ao comportamento de movimento específico de uma cultura, que se guia por determinados sentidos, expressando diferentes compreensões e usos do corpo numa dada cultura humana.

participativa, consciente, crítica e inovadora do dançar. Neste sentido, considerando que a elaboração da coreografia de dança pressupõe uma análise profunda de seu significado semântico em diversas abordagens pedagógicas para o ensino de dança na escola (Marques, 2005), faz-se importante o estudo coreológico como uma maneira de ensinar e compreender as danças que estão presentes em nosso contexto social.

Partindo dessas considerações iniciais, pretendemos discutir nesse escrito sobre o modo como vem sendo pensada a coreografia produzida nas aulas de Educação Física na escola ao tratar do conteúdo da dança, destacando a maneira como se estruturam as relações espaço-temporais nessas composições. Nesse intuito recorreremos aos estudos de Rudolf Laban (1990) como interlocutor central para compreender esses elementos estruturais da dança.

Neste sentido, traçamos como objetivos identificar a partir da análise de imagens, a configuração das relações espaço-temporais na composição das danças produzidas em escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino básico da cidade do Natal; e refletir sobre o uso do espaço e do tempo nas composições produzidas pelos professores de dança a partir de DVD's de dança disponibilizados pelos professores das escolas.

Esta pesquisa, de abordagem metodológica qualitativa, partiu da análise de imagens (FELDMAN; LEITE, 2002) de DVD's de coreografias produzidas por professores de Educação Física, que trabalham com o ensino da dança por mais de dois anos, em escolas do ensino básico na cidade do Natal.

Seguindo o critério de acessibilidade, conseguimos acessar alguns produtos coreográficos de dois professores de Educação Física. É importante frisar que a escolha das coreografias analisadas ficou a critério desses respectivos professores que se dispuseram a colaborar com o estudo.

A primeira professora indicou como significativo o recorte do repertório coreográfico da Sociedade Araruna de Danças Antigas e Semi-desaparecidas: Xote, Araruna, Camaleão e Caranguejo; tal repertório é parte do Espetáculo “Paisagem do Interior” dirigido pela professora, que dirige o grupo de dança-educação do CAIC de Lagoa Nova. Já o segundo professor indicou como significativa uma coreografia de dança contemporânea, denominada “Mesa”, tal dança faz parte de um projeto de dança e ginástica, que é coordenado por esse educador na Escola Municipal Terezinha Paulino, localizada no bairro Parque dos Coqueiros.

Foram analisadas as imagens de uma coreografia de cada escola, partindo do referencial de Rudolf Laban (1990). Entretanto, havíamos pensado numa amostra maior na qual envolvesse a participação de produções coreográficas de uma escola particular também, mas como a professora responsável pelo trabalho com a dança na instituição de ensino contactada teve por motivos de doença que estar ausente das aulas durante um espaço de tempo considerável, não conseguimos acessar o material para análise nessa escola que tínhamos inicialmente definido como integrante da nossa amostra.

As leituras da organização do espaço nas coreografias assistidas foram realizadas a partir de seus elementos constitutivos que incluíram: os planos e os níveis que o corpo percorre o espaço no tempo rítmico dançante; as tensões espaciais, as progressões, as projeções, as formas que o corpo desenha no espaço. A leitura do tempo foi efetivada a partir da identificação de suas variações de andamento nas sequências coreográficas.

Dando prosseguimento ao estudo descrevemos os dados coletados nas imagens coreográficas das danças elaboradas pelos professores; construindo os metargumentos para apresentar os resultados do estudo por meio da tessitura de um texto interpretativo,

buscando perceber os múltiplos sentidos que comportam as produções coreográficas observadas, estabelecendo um diálogo com a bibliografia acessada.

RESULTADOS

A leitura das imagens esteve apoiada nas referências de Laban (1990) acerca do estudo coreológico. Na apreciação do grupo de dança-educação do CAIC de Lagoa Nova, foi possível identificar no espetáculo “Paisagem do interior” a expressão estética das danças populares, advinda de um recorte do repertório coreográfico da Sociedade Araruna de Danças Antigas e Semi-desaparecidas. Segundo Monteiro (2007), este grupo, que surgiu a partir das tradicionais danças aristocráticas de salão, apresenta em seu repertório 15 números de dança.

Os dez escolares dançavam aos pares num palco de teatro, tipo italiano, vestidos elegantemente, os jovens rapazes usavam cartola e sapatos pretos; enquanto que as garotas usavam vestidos brancos, longos e rodados; estavam com cabelos presos, segurando um leque com a mão direita.

As danças se configuravam através de narrativas em formas espaciais curvilíneas, ou seja, dançando em círculo, através de uma fluência controlada de movimentações, no tempo sustentado, através de movimentações lentas e suaves sem contorção de tronco, utilizando predominantemente o nível alto no espaço.

A primeira dança foi o Xote, na qual os dançarinos estavam formando um único círculo. Em seguida, soltavam as mãos para balançar ao passo rítmico quaternário. Depois, os casais se deslocavam de um lado para o outro deslizando suavemente os pés no chão. A segunda dança foi a Araruna. Inicialmente, com passos curtos e binários de um lado para o outro, na qual os casais se olhavam no decorrer da dança. Depois, os pares ao balançar formam duas rodas se distanciando, homens no centro e mulheres nas extremidades. Em relacionamentos de afastamento com giros e aproximação com toque de ombros, girando, eles projetavam seus olhares para suas parceiras e para o centro da roda, elas realizavam estas mesmas ações, exceto no que se refere a seus olhares que se projetavam para as extremidades do palco e plateia. Em seguida, havia cumprimento dos pares respectivos e vizinhos, numa relação cortês de troca de casais. Enquanto os rapazes ficam se movimentando com as mãos postas na região lombar do corpo, fazendo pequenos movimentos com pés de um lado para o outro nos seus espaços pessoais; as garotas se deslocam em volta deles, com a mão esquerda no vestido e a outra abanando o leque. Depois há novamente relacionamento de distanciamento e aproximação entre os casais.

A terceira dança foi o Camaleão, a qual foram realizados deslocamentos de um lado para outro enfatizando a batida de um dos pés e também batidas de mãos. Em seguida foi realizado o balançado ao ritmo da música. Neste momento, a narrativa musical incluiu outro personagem: o Caranguejo, sendo misturados estes dois repertórios no dançar, sendo ainda utilizado pelos rapazes o nível médio para que as garotas se deslocassem em torno deles. A coreografia segue com a narrativa do Camaleão e o uso do nível médio ao girar cada um individualmente a frente de seu respectivo par e cumprimentando-o, girando, em seguida, balançando. Ao final da coreografia, foi desfeito o círculo, formando-se uma linha ao fundo do palco para a saída dos dançarinos.

Ao realizar a análise desse recorte, foi possível identificar que este repertório coreográfico da Araruna expressou a valorização do patrimônio cultural de nosso estado (MONTEIRO, 2007), de modo (re) significado, na apresentação de dança, configurando

uma estética própria do dançar no tempo e espaço de palco, (re) configurando o espaço-tempo dessas danças em relação a sua versão original.

Na apreciação do grupo de dança da Escola Municipal Terezinha Paulino do bairro Parque dos Coqueiros foi possível identificar na coreografia denominada “Mesa” a expressão estética de dança contemporânea, a qual foi interpretada no espaço do palco da própria escola, por três jovens escolares que dançaram com os cabelos soltos, usando vestidos de nosso cotidiano, de cores fortes: vermelho, azul e verde. A narrativa da dança se tecia na necessidade de saciar a fome, fome esta que extrapola a necessidade orgânica de comer, considerando a necessidade de afeto, configurando uma escrita coreográfica que consistiu em diversas possibilidades de movimentação corporal partindo de muitos momentos de contato com uma mesa, esta se configurando como o próprio espaço vivido e de interação na dança.

Num tempo predominantemente súbito de contato com a mesa, as dançarinas enfatizaram a movimentação-contato de diversas partes do corpo: antebraços, mãos, pés, cotovelos, joelhos e cabeça. Projetaram seus pés e mãos para o nível alto para girar e, ao mesmo tempo, utilizar a tensão espacial entre os membros inferiores com relação à mesa. Depois, chutando o pé para trás, projetaram o olhar para o pé; outra ação foi manter o contato súbito com os membros superiores e cabeça com a superfície da mesa. Com uma mão em contato com a mesa, realizaram contorções de tronco, desenhando círculos em seus espaços pessoais, juntamente com a movimentação de cabeça. Em diversos momentos da coreografia ficaram duas escolares em contato com a mesa, uma terceira explorava movimentações de rolamento no chão, a frente da mesa, dentre outras movimentações mínimas; em seguida estabelecia relacionamento de contato com as outras através do toque da mão no ombro para trocar de posição. Foram explorados todos os níveis espaciais: alto, médio e baixo, sendo o segundo o nível que mais prevaleceu, pois foi o que estabelecia melhor contato com a mesa. Todo o repertório gestual da coreografia foi repetido. Ao final da coreografia, todas ficaram bem próximas umas das outras ficando na superfície da mesa. Tal configuração coreográfica não descaracterizou a ação cotidiana de se comer numa mesa, mas sim (re) significou para uma narrativa dançante muito bela e coerente com a narrativa musical de fome para além do orgânico.

Neste sentido, identificamos que esta coreografia infere num dos problemas existenciais humanos, a fome/vontade de comer, de modo a ser agente ativador do real através da estética simbólica do dançar na contemporaneidade social; desestabilizando e redefinindo nossa relação com o mundo, o outro e com o nosso próprio corpo (PORPINO; BEZERRA, 2008) no apreciar desta dança, a qual foi construída e apresentada na escola.

DISCUSSÕES

A leitura imagética das coreografias partindo da ciência coreológica do movimento possibilita uma análise mais profunda das movimentações das/nas danças, o que propicia uma ampliação do conhecimento em dança no contexto escolar. Dessa maneira, pensamos ser importante as contribuições dos estudos de Rudolf Laban, pensador pioneiro do movimento e da dança, que objetivava ampliar o repertório de movimentos como forma de saber perceptivo mais consciente, criativo e harmônico do humano. Além disso, ele se voltou mais para as questões estruturais do movimento, entre o corpo, o espaço e as diferenças rítmicas, tanto para profissionais quanto para amadores em dança (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006).

Laban (1990) aponta a importância do ensino da dança de um modo mais sistemático, contrapondo-se a rigidez do balé clássico e considerando o grau de desenvolvimento humano, enfim, como meio de atingir a consciência, a espontaneidade, a expressão artística, emotiva e criativa dos princípios que governam o movimento, partindo de um ensinar que considere as estruturas de movimento como fundamentais possibilidades de cada criança e adolescente completar seu impulso natural e ampliar seu raio do movimentar-se, mais ainda, de haver a repetição estética exata do movimento apreciado ou a elaboração coreográfica. Esse autor considera que as estruturas básicas de movimentos compõem a linguagem da dança, que transmite mensagens mais complexas a oralidade, afirmando ser importante saber das leis da harmonia do movimento no espaço e no tempo, relacionando ainda o peso corporal e a fluência de movimento, para a exploração das múltiplas possibilidades de variação do movimento e da dança.

Desse modo, com o olhar atual que considera a dança como uma linguagem e a escola um espaço significativo para seu ensino mais sistemático, relacionando com a vida, faz-se importante considerar Laban (1978;1990), quem primeiro realizou uma leitura profunda do movimento dançado, considerando a subjetividade dos integrantes no processo de composição coreográfica.

Marques (2001; 2005) considera importante o ensino de dança na atualidade partindo de uma ação pedagógica reflexiva e problematizadora, que abarque a dinamicidade, imprevisibilidade, indeterminação da vida humana; a qual possibilite a construção coletiva entre os sujeitos, havendo variedade de respostas e julgamento frente a uma construção artística em dança, valorizando as diversidades de interpretações sobre as especificidades do dançar na sociedade.

Nessa direção, a autora aponta o estudo coreológico como um modo mais democrático e sistemático do processo de criação e ensino-aprendizagem de dança, não podendo mais estar voltada apenas no aluno, nas formas mais básicas, espontâneas e universais de movimento; mas sim, hoje, na multiplicidade de relações sócio-culturais que podem se estabelecer entre a educação, o aluno e a dança, permitindo inclusive a criação coletiva, crítica e consciente dos próprios repertórios de dança.

As autoras Porpino e Tibúrcio (2005a;2005b; 2007) e Tibúrcio (2006) também apontam tais ensinamentos, considerando a escola como espaço aberto a múltiplas concepções estéticas de dança para se efetivar vivências, trocas e reflexões, considerando os múltiplos pontos de vista dos alunos para uma posterior organização do saber dança, bem como a sua aplicação na produção coreográfica. As referidas autoras apontam a coreologia e a coreografia como conteúdos específicos da dança na escola, de modo a (re) significar as possibilidades de fazer, de criar, de apreciar e contextualizar os vários estilos de dança existentes na sociedade. Consideram a linguagem artística do dançar como saber específico a ser abordado na escola como conteúdo de ensino tanto de Artes como de Educação Física, que ao ser desenvolvido nesse âmbito deve estar atento aos anseios dos alunos, respeitando e discutindo os múltiplos saberes sobre a dança que o aluno traz para a sala de aula, havendo re-interpretação de modo contínuo. Neste sentido, elas ressaltam a importância do estabelecimento de diálogos entre as referências populares e eruditas, tradicionais e contemporâneas, evitando assim a supervalorização de algumas formas de danças em detrimento de outras.

Castro (2007) afirma que é importante considerar a técnica de movimento no processo de aprendizagem e criação coreográfica, portanto, seu domínio aumenta o vocabulário gestual do dançante, tornando-o apto a manifestar-se num determinado código de dança; ao passo que se torna também um instrumento rico de trabalho com a

dança. Para Tiburcio (2006), torna-se interessante que o aluno se aproprie dos procedimentos técnicos necessários a capacitar o corpo para realizar as ações corporais contidas naquela dança, de modo a equilibrar o aprendizado técnico e a questão expressiva, cabendo o professor mediar o processo de construção coreográfica inserindo a participação de todos os envolvidos neste processo educativo do dançar.

Compactuando com a ideia de que a formação técnica e a expressividade estão imbricadas, ressaltamos que nosso estudo ao focar a análise das relações espaço-temporais construídas nas coreografias observadas contribui para o compreender do saber e do fazer dança como também com o interpretar de quem aprecia dança, partindo do olhar de Laban (1978; 1990), que deixou o legado de ressaltar a importância da preparação da consciência-ação cinesiológica mais expressiva e fluente do dançar para o pleno domínio do movimento.

Estudos afirmam que a coreologia se constitui numa gramática e sintaxe linguística, como o início de uma abordagem de ensino mais unificada, que articula movimento, dançarino, som e espaço geral, partindo da análise, da percepção-experimentação das movimentações corporais que podemos transformar e compreender a dança em si conscientemente. A exemplo, tem-se em Marques (2001; 2005) o apontar da coreologia como o subtexto da dança, o que está por baixo, estruturando o processo criador, a fruição e a compreensão da dança incluindo a improvisação e a composição coreográfica como saberes de dança a serem ensinados de forma contextualizada nas escolas.

A coreologia permite um estudo lógico minucioso do movimento, o qual possibilita uma interpretação mais aguçada e acessível da escrita coreográfica da dança, principalmente, ao nosso ver, no contexto escolarizado. Segundo Rengel (2003), esse saber significa a escrita da dança, na qual Laban aplicava este conceito tanto para tratar da notação como da criação de uma dança.

Este estudo permite a vivência de subsídios para improvisar, compor, fazer repertórios e comentários críticos sobre apresentações de dança, entretanto, não garante o ensino da dança por completo (MARQUES, 2001; 2005). Segundo a autora, o aprendizado coreológico tem o potencial de fazer com que o aluno melhor entenda, discrimine e avalie a qualidade daquilo que está sendo interpretado e/ou criado, sejam os repertórios, sejam as composições coreográficas, nas diversas danças. Para a referida autora, torna-se mais significativo, no contexto escolar, o processo coreográfico do que o produto final, a coreografia.

Consideramos interessantes as palavras de Strazzacappa (2006), que não desmerecendo educacionalmente a importância dos processos de criação coreográfica, aponta que não podemos deixar de lado o produto coreográfico, que tem igual importância como parte resultante do processo. Para esta autora, a coreografia é resultado do trabalho técnico e cênico da dança, que acontece num dado intervalo de tempo, num espaço específico com a finalidade de espetáculo. Tal fenômeno se constitui parte fundamental na formação artística, devendo ser levado a sério e estruturado com atenção, pois “a educação estética dos pais se faz nas apresentações dos filhos” (idem, p. 26). Cabendo assim ao professor conciliar projetos de dança nas escolas e o compromisso de realizar com qualidade um espetáculo de dança.

Para Laban (1990), existe uma dependência entre movimento/dança, tempo e espaço, todos estão intimamente ligados entre si, tornando visível o controle de esforços exercidos pelo corpo em movimento. Neste sentido, Guimarães (2006) afirma que Laban percebeu que muitos passos de dança podem ser contados, obedecendo a um ritmo métrico, o mesmo não ocorre com os gestos, pois as ações do corpo tanto as

posturas como os gestos, se originam de impulsos internos; estes por sua vez, possuem qualidades reconhecíveis nos fatores: espaço, peso, tempo e fluência.

De acordo com os estudos de Rengel (2003) e Lobo e Navas (2003) sobre Laban, o fator Espaço comunica a idéia de unidade entre espaço e movimento numa mesma realidade; revelando a intencionalidade do corpo em movimento, que projeta e percorre o espaço, seja de modo flexível (elasticidade e descoberta, caminhos circulares ondulados ou torcidos), seja de modo direto (seguir em linha reta, sem desvios). Já o fator Tempo ocorre através da experiência com o fator Espaço, com qualidades de esforços ligados a velocidade, desconsiderando a contagem métrica de tempo, engajando-se a aspectos da intuição dos sentidos, seja de qualidade sustentada (movimentos lentos), seja de qualidade súbita (movimentos rápidos), auxiliando na operacionalidade fluente do movimento.

CONCLUSÕES

O apreciar a partir da coreologia revelou coreografias que se configuram em produtos significativos e inspiradores do ensino de dança na escola. Identificamos riquezas de movimentos dançantes no contexto espaço-temporal, não havendo descaracterização das expressões dançantes, sendo uma realidade ímpar no contexto escolar, segundo escreve os autores supracitados. Sugerimos a inserção da coreologia como facilitador educativo do observar das estruturas coreográficas para ampliar o saber das relações espaço-temporais e os seus usos nas danças.

No repertório coreográfico de uma das escolas pesquisadas e que abordou a dança popular, percebemos que as relações espaço-temporais construídas mantêm características gestuais das danças da Sociedade Araruna, mesmo havendo essa semelhança, essa dança extrapola os modos de movimentação se constituindo numa releitura estética do uso espaço-temporal coreográfico, a exemplo temos relacionamentos com toque de ombros; projeção de olhares entre os pares e para as extremidades do palco; o uso do nível médio para girar e deslocar. Já na dança contemporânea, vimos diversas formas de movimentação na coreografia Mesa, a exemplo de giros, chutes, rolamentos, entre outras; sendo exploradas também as movimentações de diversas partes do corpo: antebraços, mãos, pés, cotovelos, joelhos e cabeça. Enfim, se constituindo numa releitura estética da vontade/fome de comida/afeto de nosso cotidiano expresso numa rica fonte de observação das formas de dançar no espaço-tempo.

Dessa maneira, o estudo possibilitou identificar a existência de educadores que abordam o ensino da dança de modo mais significativo, expresso nas coreografias de dança. Neste sentido, compreendemos como importante para o ensino da dança a apreciação dos produtos coreográficos partindo da coreologia, (re)conhecendo e melhor explorando as estruturas de movimento coreográfico e a articulação espaço-temporal no qual o fenômeno da dança acontece como possibilidade de ser abordada nas aulas de Educação Física, de modo crítico, sensível e sistemático.

Compreendemos que a experiência deste estudo proporcionou aprendizagens significativas sobre a coreologia e a composição em dança no contexto de aulas de Educação Física na Educação Básica; abrindo perspectivas para outros estudos que intensifiquem as questões educativas nos quais podem permitir uma leitura da linguagem da dança na escola que extrapole o âmbito dos produtos coreográficos, contemplando a leitura dos processos de criação e construção coreográfica para uma contextualização mais profunda das danças. Neste sentido, consideramos estarem aberto

outras possibilidades de reflexão sobre a dança na escola, fomentando o compromisso educativo do professor de Educação Física em buscar diferentes formas de abordar os saberes da dança na escola, as quais sejam mais coerentes com as realidades educativas e sociais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Brasília: MEC/SEB, 1997.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - Educação Física. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- CASTRO, Daniela L. O aperfeiçoamento das técnicas de movimento em Dança. In: Movimento: revista da escola de Educação Física. Vol 13/n1/jan-abr – 2007.
- FELDMAN, Bianco B; LEITE, M. L. M. (Org.). Desafios da imagem: formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.
- GARAUDY, Roger. Dançar a vida. 7 ed. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1980.
- GUIMARÃES, M. C. A. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. In: MOMMENSOHN, M. & PETRELLA, P. Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento. São Paulo, Summus, 2006
- LABAN, Rudolf. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.
- _____. Domínio do Movimento. São Paulo: Summus, 1978.
- LOBO, L. & NAVAS, C. Teatro do movimento: um método para um interprete criados. Brasília: LGE, 2003.
- MARQUES, Isabel A. Educação Artística - visão da área 2/7 – Dança. Documento 5. Movimento de reorientação curricular; Prefeitura do Município de São Paulo, 1992.
- _____. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELO, José Pereira de. Educação Física e critérios de organização do conhecimento. In: NÓBREGA, T. P. (Org). Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física. João Pessoa: EDUFPA, 2006.
- MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento. São Paulo, Summus, 2006
- MONTEIRO, Neijane de A. Um olhar sobre o Araruna: perspectivas para a dança na educação física. Monografia de graduação. Natal/RN: UFRN, 2007.
- NÓBREGA, T. P. Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 2 ed. Natal-RN: EDUFRN, 2005.
- _____. Dançar para não esquecer quem somos: por uma estética da dança popular. Anais do II Congresso Latino Americano e III Congresso Brasileiro de Educação Motora. Natal, 2000.
- _____; TIBURCIO, Larissa K. de O. M. A experiência da dança Butô: indicadores para pensar a educação. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acessado em: 01 de ago. 2005.
- _____; VIANA, R. N. A. Espaço e tempo das danças populares: uma abordagem coreológica. Paidéia: revista brasileira de ensino de artes e educação física. Natal. v.1. n.1. p. 5-220, dez, 2005.

PORPINO, Karenine de O. Interfaces entre Dança e Educação Física: reflexões sobre o corpo e a dança no cenário educativo. Anais do II Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física. Natal, 2005.

_____; BEZERRA, L. T. P. A estética da dança contemporânea para pensar a educação. Texto disponibilizado na disciplina “Dança”, no Departamento de Educação Física – UFRN. Em maio/2008.

_____; TIBURCIO, L. K. de O. M. Atividades rítmicas e Expressivas na Educação Física. In: NÓBREGA, Terezinha P. (org). Livro didático 3: o ensino de Educação Física de 5ª a 8ª séries. Natal/RN: Paidéia, 2005a.

_____. A dança e seus elementos constitutivos. In: PONTES, Galvânia M. D de (org). Livro didático 4: o ensino de artes de 5ª a 8ª séries. Natal/RN: Paidéia, 2005b.

_____. Cenas urbanas e cenas de dança: compondo novos repertórios pedagógicos no contexto do ensino superior. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Janeiro, 2007.

RENGEL, L. Dicionário Laban. São Paulo: Annablume, 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. In: STRAZZACAPPA, M. & MORANDI, C. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. Campinas-SP: Papirus, 2006.

TIBURCIO, Larissa K. de O. M. Refletindo sobre o ensino de dança na escola. Anais do III Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física. Natal/RN: Paidéia, 2006.

Larissa Kelly de Oliveira Marques Tibúrcio

Endereço: Rua Estefânia Dias de Melo, nº 11, San Vale. CEP: 59066420. Natal-RN.

Contato: lari@natal.digi.com.br.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – GEPEC.

Emanuelle Justino dos Santos

Endereço: R. Visconde de Sabóia, 103, Pajuçara. CEP: 59131210. Natal/RN.

Contato: elly.justino@gmail.com.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento – GEPEC.

Recurso tecnológico: Data show.