

Universidade Federal do Rio de Janeiro

NOS LIMITES DA COMUNICAÇÃO E DA EXPRESSÃO

histórias possíveis... corpos urgentes

Alice Mary Monteiro Mayer

2004

NOS LIMITES DA COMUNICAÇÃO E DA EXPRESSÃO

histórias possíveis... corpos urgentes

por

Alice Mary Monteiro Mayer

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ECO/UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Comunicação e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila de S. Kuperman.

Rio de Janeiro
Março de 2004

FOLHA DE APROVAÇÃO

NOS LIMITES DA COMUNICAÇÃO E DA EXPRESSÃO

histórias possíveis... corpos urgentes

Alice Mary Monteiro Mayer

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila de S. Kuperman.

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Comunicação e Cultura.

Aprovada por:

Presidente, Prof.^a Dr.^a Priscila de S. Kuperman

Prof.^a Dr.^a Conceição Aparecida de Jesus

Prof.^a Dr.^a Ilana Strozenberg

Prof.^a Dr.^a Inacyra Falcão dos Santos

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Rego Junqueira

Rio de Janeiro
Março de 2004

FICHA CATALOGRÁFICA

MAYER, Alice Mary Monteiro

Nos limites da Comunicação e da Expressão: histórias possíveis... corpos urgentes /
Alice Mary Monteiro Mayer. Rio de Janeiro: UFRJ / ECO, 2004.

xi, 160 f.; 29,7 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila de S. Kuperman.

Tese (doutorado) – UFRJ / Escola de Comunicação / Programa de Pós-Graduação em
Comunicação e Cultura, 2004.

Referências Bibliográficas: f. 144-154.

1. corpo fenomenológico. 2. Globalização. 3. Comunicação. 4. Dança. I.
Kuperman, Priscila de S. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura. III. Nos limites
da Comunicação e da Expressão: histórias possíveis... corpos urgentes.

RESUMO

MAYER, Alice Mary Monteiro. Nos limites da Comunicação e da Expressão: histórias possíveis... corpos urgentes. Orientadora: Priscila de Siqueira Kuperman. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2004. Tese.

Estudo sobre a inserção do corpo fenomenológico no enredo civilizatório da Globalização, a fim de efetuar um processo de verificação sobre a realidade semântica desta inserção. Reflexão estruturada em uma abordagem transdisciplinar, como forma de aproximação ao campo de estudos sobre os fenômenos comunicacionais, entendendo a Comunicação como embasadora dos processos sociais. A Fenomenologia foi utilizada como método, procedimento científico e, prioritariamente, como temática - atitude frente ao objeto de estudo. Por fim, a partir da tese de que este corpo necessita ser *realocado* em seu lugar de origem, que é a nossa própria existência, a Dança foi apresentada como instrumento na dialética “homem no mundo” e “para o mundo” - recurso lúcido para a *redescoberta* do corpo nas existências essenciais dos homens.

Palavras-chave: corpo fenomenológico; Globalização; Comunicação; Dança.

RESUME

MAYER, Alice Mary Monteiro. Dans les limites de Communication et d'Expression: histoires possibles... corps urgents. Professeur orienteur: Priscila de Siqueira Kuperman. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2004. Thèse.

L'étude sur l'insertion du corps phénoménologique dans l'enchevêtrement civilisateur de la Globalisation, afin d'effectuer un processus de vérification sur la réalité sémantique de cette insertion. Réflexion structurée en une approche transdisciplinaire, comme mode d'approximation du champ des études sur les phénomènes communicateurs, dans le sens de communication comme base de processus sociaux. La Phénoménologie a été utilisée comme méthode, procédé scientifique et, prioritairement, comme thématique - attitude en face de l'objet d'étude. Enfin, à partir de la thèse de ce que ce corps a besoin d'être replacé dans son lieu d'origine, qui est notre propre existence, la danse a été présentée comme instrument dans la dialectique «l'homme dans le monde » et «pour le monde » - recours lucide pour la redécouverte du corps dans les existences essentielles des hommes.

Mots-clé: corps phénoménologique, Globalisation, Communication, Danse.

ABSTRACT

MAYER, Alice Mary Monteiro. In the boundaries of Communication and Expression: feasible stories... desirable bodies. Adviser: Priscila de Siqueira Kuperman. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2004. Thesis.

Study on the insertion of the phenomenological body in the civilizatory scenario of Globalization, in order to develop the process of verifying the semantic reality of such insertion. Reflexion based on a transdisciplinary approach, as a way of addressing the field of studies on communicational phenomena, ranking Communication as the basis of social processes. Phenomenology has been used as method, scientific procedure and, primarily, as theme - attitude towards the object of study. Finally, starting from the thesis that this body needs to be *re*-placed in its original spot, which is our very existence, Dance has been shown to be a tool in the dialectics “man in the world” and “man to the world” - useful resource for the *re*-discovery of the body in the primary existence of man.

Kew-words: phenomenological body; Globalization; Communication; Dance.

*“Olhem meu corpo e pensem:
Quanto espaços alcançam meus braços?
Quanto metros andam minhas pernas?
Talvez, aí estejam meus limites.
Talvez, aí estejam minhas finitudes.
Bem se falam de altitudes e latitudes.
Estes chegares da ciência e do avanço.
Eu estou no lugar que posso.
Eu estou no lugar que alcanço.”*

Ulisses Tavares

***A meu “pequeno e lindo” filho,
João Gabriel Mayer Delgado, por
ter “caído do céu” como uma
benção em minha trajetória,
dedico esta experiência de vida,
não como exemplo a ser seguido,
mas como momento a ser
compartilhado.***

Agradecimentos

A Deus, por mais este momento de vida.

A meus pais, pelo exemplo de fé.

A meu marido, pelo amor conquistado dia a dia.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos, pela cumplicidade.

Aos meus amigos, verdadeiros, quase irmãos, pela vida compartilhada.

À Priscila Kuperman, pela enorme gentileza.

À Inacyra, pelo reencontro.

A «Zé Ribeiro», pela energia.

A Paulo Roberto Bassoli, por estar, sem estar.

À Ilana, Conceição, Maria Helena, Ieda, Marise, pela reciprocidade.

À Nelma Fróes, pela oportunidade.

À Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF, especialmente ao departamento de Ginástica e Arte Corporal, pela confiança e pelo apoio.

Aos professores do curso de Doutorado da ECO/UFRJ, pelo ensinamento e pela troca.

Aos funcionários da Pós-Graduação da ECO/UFRJ, nas pessoas da Valéria e do Laércio, pela atenção.

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS NOÇÕES.....	12
1.1	PROPÓSITOS	12
1.2	ELUCIDANDO E JUSTIFICANDO	14
2	PROCEDIMENTOS TEMÁTICOS E METODOLÓGICOS	17
2.1	FENOMENOLOGIA – O SER PARA A CONSCIÊNCIA.....	19
2.1.1	<i>Percorrendo o método fenomenológico.....</i>	24
2.1.2	<i>Pesquisa fenomenológica: tracejando novos rumos para a formação humana</i>	29
3	VISITANDO E REVISITANDO FUNDAMENTOS ACADÊMICOS – COMPODO IDÉIAS, SONHOS.....	36
3.1	“RUPTURA HISTÓRICA”	36
3.1.1	<i>Performatividade midiática</i>	40
3.2	A INSERÇÃO DO CORPO NO “ENREDO GLOBAL”	46
3.2.1	<i>“O corpo que somos, história que vivemos”</i>	46
3.2.2	<i>O corpo fenomenológico no trecho pós-moderno da História</i>	52
3.3	DANÇA: REALOCANDO O CORPO EM SEU LUGAR DE ORIGEM	71
3.3.1	<i>Dança e Cultura Corporal.....</i>	74
3.3.2	<i>Dança: nos limites da informação/formação/sensibilização</i>	77
3.3.2.1	Arte-Educação e Dança-Educação	78
3.3.2.2	Dança-Educação e democratização do acesso às artes	86
3.3.2.3	A Dança enquanto um fenômeno	90
3.3.2.4	A Dança como um fenômeno formativo/emancipador.....	94
3.3.3	<i>O fazer artístico e as bases estéticas dos processos de informação/formação/sensibilização social</i>	99
3.3.3.1	Criatividade - “dar existência ao que não existia antes”	106
3.3.4	<i>Corpos fluando pela Dança.....</i>	116
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA SÍNTESE A SER RECOMEÇADA....	152
5	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
6	ANEXOS	166
6.1	PROGRAMA DA DISCIPLINA “APERFEIÇOAMENTO EM DANÇA”	166
6.2	PROGRAMA DA DISCIPLINA “PROCESSO CRIATIVO E METODOLOGIA EM DANÇA” – (PÓS-GRADUAÇÃO)	169

1 PRIMEIRAS NOÇÕES...

1.1 Propósitos

Na tentativa de explicitar ou de, ao menos, estabelecer um processo de aproximação ao sentido depositado sobre os principais objetivos traçados para esta tese, este texto é iniciado, revelando-os como faróis que iluminaram os caminhos deste trabalho. Assim, **verificar** a realidade semântica da inserção do corpo fenomenológico no “enredo global”, enquanto ponto a ser sublinhado na pauta de discussões do campo da Comunicação e da Cultura; e **arriscar** algumas alternativas “prognósticas” tornaram-se alvos a serem alcançados no desenvolvimento desta dinâmica de estudo, pesquisa, suor, alegria, dúvida, vida... Tudo isto se deu na tentativa de que este trabalho, em sua estrutura e na esfera de seu conteúdo, não seja encastelado em uma produção hermética, em uma equivocada miopia acadêmica.

Em uma postura fenomenológica, este sistema de verificação se deu, direcionando-se um “olhar”, uma “visada” frente ao fenômeno observado de maneira consciente sobre o fato de que a sua essência¹ jamais seria desvelada em sua íntegra e de que não se poderia aproximar do mesmo sem estar liberto de pressupostos e preconceitos. Bebeu-se das palavras de Marcel Proust, quando o mesmo nos afirma “(...) a verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos.”

¹ De acordo com MARTINS & BICUDO (1994, p.85), o termo essência, quando fenomenologicamente abordado, não pode ser visto, por exemplo, como um conceitual universal que exprime aquilo que um determinado número de pessoas têm em comum. O indivíduo traz para sua experiência a verdade do fenômeno que vivencia, enquanto realização da sua intenção. Desvendar a essência deste fenômeno não

Não se teve, então, a intenção de resolver algum problema do conhecimento na área em questão, mas, sim, de ser conduzido à presença deste problema. Desta forma, o conhecimento foi tratado como algo que significa uma relação entre um sujeito e um objeto que entram, por assim dizer, em contato **mútuo** - o sujeito apreende o objeto. Sendo que, especificamente neste estudo, esta relação ocorre entre as essências existenciais dos indivíduos/sujeitos/pessoas² e o processo de Globalização - ou seja, esta relação se dá quando estes indivíduos se inserem ou são inseridos no mencionado processo. Assim, neste contexto, a experiência deste aspecto da realidade - a Globalização - é tomada enquanto uma união entre aquilo que é experienciado³ e um sujeito que o experiencia.

O objetivo maior é o de interrogar o mundo diretamente; interrogar a Globalização de forma direta; investigar, diretamente, este fenômeno⁴ experimentado pela consciência⁵ dos sujeitos em questão, em uma posição sem hipóteses sobre a sua explicação causal e longe de pressupostos e de preconceitos, buscando compreender o seu significado.

se trata, aqui, de colocá-lo em evidência com o fim específico de realizar uma inspeção intelectual sobre o mesmo; trata-se, de fato, de desvendar indícios de seus possíveis significados.

² Para um acompanhamento das idéias da autora desta tese, sugere-se que os termos INDIVÍDUO, SUJEITO e PESSOA sejam considerados, respectivamente, como se segue: *aquela* que não se divide / unidade motora, cognitiva, social e afetiva / “entidade” que carrega oposição à idéia de generalizações; *aquela* que utiliza sua possibilidade de agir frente ao que lhe é submetido; *sinônimo* de indivíduo.

Vale, com fins didáticos, esclarecer que, no desenvolvimento deste trabalho, estes três termos serão utilizados aleatoriamente, não estando ligados, necessariamente, a estes seus significados, mas apenas sendo apresentados, no sentido de alicerçar a estrutura do texto.

³ Segundo MARTINS & BICUDO, “(...) na experiência vivida, diz-se que o mundo, enquanto unidade, está dirigido para aquele que a experiencia. Isso quer dizer que quem experiencia se sente na presença de coisas que lhes são dadas dentro da unidade cujos horizontes vão além do mundo presente da experiência.” (1994, p. 82).

⁴ Fenômeno, de acordo com MARTINS & BICUDO (1994, p.22), é considerado como uma “entidade” que se mostra em um local situado; ou seja, onde “alguém” a vivencia, a experiencia.

Fenômeno, aqui, diferencia-se de “fato”, que pode ser objetivado, tratado pelo Positivismo.

⁵ Consciência, aqui, fenomenologicamente entendida como expansão, abertura para o mundo e que se diferencia de “recipiente”, “coisa”. Tratada, ainda, como o estender-se a algo, ao movimento de efetivação ou de desejo de efetivação de um ato, de análise do sentido deste ato.

O mundo não é criado pela consciência; a consciência não cria o que há, mas busca o seu significado.

1.2 **Elucidando e justificando**

Cabe, neste momento, elucidar sobre o mérito e a importância deste trabalho, no perfil da Comunicação e da Cultura, enquanto determinantes de comportamentos, evidenciando um sentido de pertencimento do mesmo ao referido campo de estudos. É prioritário que se evidencie, enfim, a relevância deste estudo para a construção do conhecimento, para a prática profissional e para a formulação de políticas.

A questão fundamental que se levanta é a de que existe uma realidade impactada pela ressurgência da discussão ausência/presença corporal e pela ingerência midiática e, enfim, pelo poder civilizatório da Globalização, que fazem retornar a temática sobre a essência do homem – ou, nos rumos desta tese, do corpo fenomenológico – quando inserido nesta realidade. Percebe-se a premência em se reconhecer e responder a estas transformações.

A expectativa é de uma aproximação à significação deste fenômeno – vivência já experimentada por muitos. No entanto, esta “abordagem” se dá, pensando-se em um corpo que se confunde com a própria “humanidade”; um corpo que não é ora sujeito, ora objeto, mas que é o próprio ser humano em toda a sua complexidade e polissemia; um corpo que não é reduzido a um ente físico ocupante de espacialidades – sejam elas virtuais ou não; um corpo que não é o local de toda existência, porque é a própria existência.

Para nivelamento das idéias sobre a Globalização neste texto e considerando-a em toda a sua abrangência, a mesma é percebida enquanto uma ruptura, um divórcio entre Estado e Sociedade. É flagrante a noção de que existe um processo de reestruturação da “ordem social”, não gerenciado exatamente pelo Estado e tratando-se

de um “reformismo” não necessariamente revolucionário: nos campos social, político, econômico, cultural, buscando a “igualdade”, a padronização de comportamentos – motores, cognitivos, afetivos – a fim de atender a interesses econômicos “mundiais”. Neste universo de “controle”, a *mídia* explora seu poder de determinar “posturas” em todos os níveis da ação humana, estabelecendo relações de *consumo* que se dão, inclusive, em *nível simbólico*⁶...

Refletindo sobre este fenômeno comunicacional – o ingresso do corpo fenomenológico na “Pós-Modernidade” - no âmbito da cultura em geral e das Ciências Humanas⁷ em particular, foi possível incluir-se em uma dinâmica dialógica com a estrutura do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e com o campo de estudos da Comunicação e da Cultura como um todo.

Norteando-se por estes parâmetros, é mister frisar que, para o desenvolvimento deste trabalho, apoiou-se sobre a premissa de que Comunicação não é somente uma concepção, uma idéia ou um instrumento que se presta à experiência e ao conhecimento. Nutri-se, aqui, da idéia de que “ela” é elemento que embasa os s sociais - Cultura, Tecnologia, Mercado e outros – influenciando, de maneira significativa, o desenvolvimento humano, em toda e qualquer atividade.

⁶ Talvez, esteja, nesta situação, a aparentemente inócua, mas relevante e principal característica deste processo... O fato das relações de consumo serem determinadas até mesmo no nível simbólico denuncia a idéia de que as pessoas são conduzidas, inclusive, no modo de semantizarem suas existências consigo mesmas, com os “outros”, com as “coisas” e, enfim, com o mundo. Isso as faz definir, de maneira também estereotipada, o que lhes é imprescindível ou não para vivenciarem os fenômenos que são as suas próprias vidas.

⁷ Dentre as Ciências Humanas, são temáticas tratadas neste texto: *Filosofia/Fenomenologia* - “todo ser humano é um filósofo”, na medida em que busca sempre a verdade - semantização do processo histórico em íntima relação com os projetos humanos - demonstrando seu “amor”, afinidade pela mesma; *Educação* - como um processo amplo e não condicionado à instituição escolar apenas e como aprendizagem da cultura.

A esta luz, o texto estruturou-se sobre uma aproximação qualitativa às formas transdisciplinares de ação, percebendo a Comunicação como elo entre homem e sociedade, sendo estes orientados pela força cultural alavancada pelo poder midiático.

Quanto à atitude transdisciplinar frente aos fenômenos comunicacionais, a mesma integra ações que se dão *entre, através e além* de si mesmas – Piaget, em 1970, afirmou que chegaria um período em que não haveria mais contentamento com a interação e/ou reciprocidade entre os estudos, mas uma necessidade em se situar as relações em um campo sem limites determinados e estáveis entre uma disciplina e outra.

Compreende-se, então, neste estudo, que a transdisciplinaridade não é apenas um método científico, investigativo, um procedimento de pesquisa, ela é inseparada de uma postura filosófica congruente, ela é uma atitude que busca abordar, aqui, o fenômeno comunicacional da inserção do corpo fenomenológico no processo civilizatório da Globalização.

Atendendo a esta perspectiva de ação, evidenciou-se, neste trabalho, a Fenomenologia como uma nova possibilidade de aproximação ao fenômeno comunicacional: atitude esta que se afina com a idéia de transdisciplinaridade, divulgada nos meios de estudos comunicacionais. Anuncia-se, desta forma, a inclusão da Fenomenologia como postura transdisciplinar no campo de investigação da Comunicação e da Cultura.

2 PROCEDIMENTOS TEMÁTICOS E METODOLÓGICOS

E por falar em procedimentos metodológicos... Para aqueles que têm no corpo e nas questões referentes a este corpo a sua base primordial de trabalho e que estão em busca de recursos metodológicos para refletirem sobre suas práticas, vale iniciar este capítulo, citando FREIRE⁸:

Quem investiga no campo da motricidade⁹ humana tem que começar por desmistificar a ciência. Tem que começar por romper com quaisquer obstáculos a uma visão de complexidade (...) vencer as tentações da ciência clássica, dos procedimentos mais confortáveis, da idéia de certeza, do reducionismo simplista. Não será mais difícil investigar a complexidade que a simplicidade.

Com base na constituição da matéria, inclusive daquela que somos nós, considerando que a mesma é extremamente complexa, e sem a tentativa de negar esta verdade, não cabe semantizar os acontecimentos de maneira simplista. Assumir, sem medo, a idéia de que tudo, inclusive a vida, nasce da desordem e do caos, é o primeiro passo para assumir a complexidade. Para trabalhar, pesquisar no campo da motricidade - “um fenômeno exponencial da vida humana”, como considera João Batista Freire e, portanto, extremamente complexo – é preciso percorrer caminhos complexos, chegando a soluções igualmente complexas.

⁸ FREIRE, João Batista. O sensível e o inteligível: novos olhares sobre o corpo. São Paulo: 1991. Tese (Doutorado) - USP. p. 79.

⁹ Pode-se considerar a motricidade como o processo/estado **complexo** de constituição de habilidades motoras, a partir de potencialidades preexistentes e por meio da dinâmica de interação com o “meio”. A motricidade se dá por meio da determinação de novas coordenações, partindo da *desordenação* de coordenações anteriores e, também, a partir da *combinação* de coordenações já existentes. A motricidade humana é o modo pelo qual a vida se realiza. Através da motricidade, é que nos realizamos como seres vivos. A motricidade se caracteriza enquanto um fenômeno complexo por se constituir na intersubjetividade e na busca de um sentido para o “existir”, estruturando a consciência. Assim, age a fim de permear a totalidade, age de maneira holística, buscando a transcendência. Tudo isso vem evidenciar a complexidade da existência humana e tem muito em comum com a própria vida.

Compartilhando com estas posições, Chizzotti¹⁰ menciona que a necessidade desta mudança de postura em relação à complexidade é justificada pelo próprio processo de desenvolvimento do conhecimento humano:

o desenvolvimento da física atômica, a teoria da relatividade, da termodinâmica e da cosmologia revelaram (...) a complexidade imprevisível dos fenômenos, a mutabilidade, a fluência e a instabilidade dos eventos naturais; (...) tanto o desenvolvimento da física quanto o da matemática puseram em crise o edifício de certezas seguras do cientificismo, questionaram a infalibilidade de previsões absolutas e recuperaram a validade da interpretação dos fenômenos.

No caso específico deste trabalho, como mencionado no momento da explicitação de seus objetivos, pretendeu-se refletir teoricamente sobre o corpo fenomenológico.

Com vistas ao alcance deste objetivo, o Método de Pesquisa utilizado foi a PESQUISA DESCRITIVA - qualitativa, com base na **Temática** tratada pela Fenomenologia.

De acordo com RUDIO¹¹, na Pesquisa Descritiva, “(...), o pesquisador procura conhecer e interpretar a realidade, sem nela interferir para modificá-la”.

Observa-se que, no conteúdo desta afirmação, pode-se discriminar elementos semelhantes a alguns princípios fenomenológicos, como o que diz respeito ao fato de que aquilo que é estudado e vivenciado “se mostra a si mesmo”, não sendo determinado por variáveis experimentais.

Ainda nas palavras de RUDIO¹², “(...), a pesquisa descritiva está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, (...) e interpretá-los.”

¹⁰ CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo, Cortez, 1991. p. 77-78.

¹¹ RUDIO, Franz Victor. Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 55.

¹² *Ibid.* p. 56.

Segundo este autor: “Estudando o fenômeno, a pesquisa descritiva deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam.”¹³ E completa, dizendo que: “Os dados obtidos devem ser analisados e interpretados e podem ser qualitativos, utilizando-se palavras para descrever o fenômeno (como por exemplo, num estudo de caso) (...)”¹⁴

Com o intuito de estabelecer um entendimento sobre o uso, neste trabalho, de uma pesquisa qualitativa, cabe direcionar a atenção para o fato de que, não obstante, a escolha pela pesquisa qualitativa não implica em uma rejeição da pesquisa quantitativa. Caso seja necessário, as medidas, os números, as equações estarão na pesquisa humana; números, medidas e equações humanizados. Em muitos casos, as medidas não poderão dar conta da análise do fenômeno, ora por não se prestarem a tais tipos de análise, ora por não sabermos ainda como bem utilizá-las em certos campos das ciências humanas.¹⁵

2.1 Fenomenologia – o ser para a consciência

Cumpre, aqui, apresentar a Fenomenologia enquanto método científico, mas, antes de tudo, como maneira de tematizar a vida e o mundo, traçando o seu pertencimento ao elenco de procedimentos de pesquisa no campo da Comunicação e da Cultura e evidenciando, por esta razão, a sua adequação, enquanto *tema e método*, ao desenvolvimento deste estudo.

Vale, então, tecer alguns comentários sobre a Fenomenologia, enfatizando a sua **temática...**

¹³ RUDIO, Franz Victor. *op. cit.* p. 57.

¹⁴ *Id.*

¹⁵ VENÂNCIO, Silvana. Educação Física para portadores do HIV. Campinas: 1994. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP. p. 51.

De acordo com MARTINS¹⁶ :

Fenomenologia é, neste século XX, principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos.

Desta forma que a Fenomenologia “(...) é uma ‘fenomenologia’, quer dizer, estuda a *aparência* do ser para a consciência, em lugar de supor a sua possibilidade previamente dada (...)”¹⁷

FIGUEIREDO¹⁸ apresenta a Fenomenologia dizendo que a mesma, desde a sua gênese, apareceu como tentativa de resolver um problema, problema que desvelasse a crise entre as ciências humanas e as outras ciências. Deste modo, o aparecimento do pensamento fenomenológico veio preencher uma lacuna, a qual abordaria as ciências humanas à luz de outros contextos e, sobretudo, no séc. XX, a fenomenologia veio reorganizar e tentar cooperar junto com o pensamento entre a filosofia e as ciências humanas.

Fenomenologia, na visão de Merleau-Ponty, é o estudo das essências; a essência do homem, do mundo e das coisas...

Parafraseando ainda este autor, antes de tudo, é preciso considerar a práxis fenomenológica como um estilo de pensar e de viver.

¹⁶ MARTINS, J. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis. Apresentado por Maria Aparecida V. BICUDO. São Paulo: Cortez, 1992. p. 50.

¹⁷ MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 96.

¹⁸ FIGUEIREDO, Valéria M. C. de. Olhar para o corpo que Dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual. Campinas: 1997. Dissertação (Mestrado em Artes) - UNICAMP. p. 36.

Outro fato a ser ressaltado é o que diz respeito à compreensão sobre a evolução do estilo do pensamento fenomenológico, o qual gerou melhor entendimento do método e temática relacionados a este pensamento. Segundo REZENDE¹⁹ :

Por vezes se disse que a fenomenologia é antes de tudo um método. Pode ser verdade, mas só na medida em que se trata de um método inseparável da atitude filosófica correspondente: não é um método indiferente aos conteúdos (...), mas decorrente da própria essência do fenômeno, (...). Digamos que a fenomenologia pretende ser um método adequado ao estudo do fenômeno, entendido da maneira como ela o compreende.

Isto significa que podemos considerá-la como sendo, ao mesmo tempo, método e tema.

O discurso fenomenológico nos serve para nos aproximarmos o máximo possível da densidade semântica da “humanidade” e, como nos diz REZENDE²⁰, ele “pretende corresponder à encarnação do sentido em seus diversos lugares de manifestação, através da história.”

Pode-se, então, falar, até mesmo, da polissemia da essência existencial do fenômeno.

E este significado é o foco para o qual está direcionada a pesquisa fenomenológica.

O ponto chave, essencial da estrutura fenomenal é reunir, dialeticamente, a estrutura do ser e a estrutura do mundo e “(...) a fenomenologia não ensina uma dialética unidimensional (...), mas polissêmica, incompatível com todas as formas de dogmatismo”²¹, inclusive com o dogma da dicotomia entre homem e mundo.

A Fenomenologia é, além de método, uma corrente filosófica.

¹⁹ REZENDE, A. M. de. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990. p. 13.

²⁰ *Ibid.* p. 18.

²¹ *Ibid.* p. 38.

(...) ela se manifesta como filo-sofia, amor e desejo da verdade. Mais, ainda, ela reconhece, nesse sentido, que todo homem é filó-sofo, aspirando existencialmente pela verdade. E não seria descabido dizer, finalmente, que, como ser-ao-mundo, o homem é um ser para a verdade. Esta é uma das dimensões mais profundas do humanismo da fenomenologia.²²

Desta forma, a pesquisa fenomenológica, enquanto pesquisa qualitativa, envolve o seguinte: “(...) a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto (...).”²³

E, ainda, a Fenomenologia parte da própria concepção de conhecimento, de possíveis abordagens do fenômeno estudado, de modos de compreender e tratar a verdade.

Ela contrapõe-se às formas de pesquisa de acordo com pressupostos quantitativos, os quais estão nos fundamentos da compreensão positivista da ciência, uma vez que o Positivismo coloca o sujeito fora do sistema de referência do conhecimento, caracterizando-se como uma ciência factual que exclui, em princípio, principalmente as questões referentes ao homem e à sua existência.

Pode-se, assim, afirmar que o Positivismo trabalha com fatos, entendidos “como sendo tudo aquilo que pode se tornar objetivo e rigorosamente estudado enquanto objeto da Ciência.”²⁴ Isto revela a idéia básica do Empirismo que diz que “todo conhecimento precisa ser provado através do sentido de certeza e de observação sistemática que asseguram a objetividade.”²⁵

²² REZENDE, A. M. de *op. cit.* p. 44.

²³ LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de educação e ensino). p. 13.

²⁴ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1994. p. 21.

²⁵ *Id.*

Já a Fenomenologia, pesquisa qualitativa, lida com fenômenos, cuja tradução “vem da expressão grega *phainomenon* e deriva-se do verbo *phainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo.”²⁶

Phainomenon, diz-nos Heidegger em *O ser e o Tempo*, significa ‘aquilo que se mostra, o manifesto, o revelado.’ *pha* é semelhante ao grego *phos*, significando luz ou brilho, ‘aquilo em que algo pode tornar-se manifesto, pode tornar-se visível.’ *Phenomeno*, portanto, é ‘o conjunto daquilo que se revela à luz do dia, ou que pode ser revelado.’ *Logos*, é aquilo que é transmitido na fala, portanto, o sentido mais fundo de *logos* é deixar que algo apareça. A combinação de *phainestai* e *logos*, enquanto fenomenologia, significa ‘deixar que as coisas se manifestem como o que são, sem que projetemos nelas as nossas próprias categorias.’²⁷

Assim, “à medida que um certo número de formas qualitativamente diferentes de *experienciar* fenômenos vai se desenvolvendo, a realidade social vai sendo construída.”²⁸

Pode-se, ainda, perceber uma outra diferenciação entre as pesquisas qualitativas e as quantitativas: a pesquisa qualitativa questiona e põe em dúvida, o valor da *generalização*. Com isso, diferencia-se da pesquisa comum feita em ciência, ou seja, da pesquisa realizada em moldes científicos tradicionais, que é quantitativa e que tem como alvo chegar a princípios explicativos e a generalizações sobre o objeto estudado.²⁹

Este questionamento frente à questão das generalizações se dá, uma vez que a pesquisa qualitativa busca uma **compreensão** particular do que situa como a ser estudado. Desta forma, a “(...) generalização é abandonada e o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados.”³⁰

²⁶ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *op. cit.* p. 21.

²⁷ ESPÓSITO, O. V. *A escola: um enfoque fenomenológico*. São Paulo: Escuta, 1993. p. 45.

²⁸ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *op. cit.* p. 24.

²⁹ *Id.*

³⁰ *Ibid.* p. 23.

Na pesquisa qualitativa fenomenológica, o pesquisador “(...) substitui as correlações estatísticas pelas descrições (...) e as conexões causais objetivas pelas interpretações subjetivas oriundas das experiências vividas.”³¹

Outro aspecto a ser destacado é o fato de que:

Exatamente como ocorre na pesquisa de ordem geral, também na fenomenológica o sujeito estudado vivencia e comunica mais do que o pesquisador sabe. O pesquisador (...), todavia, está capacitado a discernir alguns significados mais profundamente do que o próprio sujeito, por causa da sua perspectiva em pesquisa. O efeito principal do procedimento metodológico é sistematizar o que é vivido, de forma mais rápida.³²

MERLEAU-PONTY³³, reconhecendo as modificações que a história produziu na Fenomenologia, comenta que será necessário que a Fenomenologia se ponha em questão, como põe em questão os outros conhecimentos. Ela se redobrá indefinidamente, e será, como disse Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita, e, na medida em que permanece fiel à sua própria intenção, nunca saberá para onde vai.

Assim, vale reforçar que a idéia de Fenomenologia desenvolve-se gradualmente e permanecerá a transformar-se de maneira contínua.

2.1.1 Percorrendo o método fenomenológico

Com relação, especificamente, a este trabalho, nossa trajetória metodológica, no que concerne a recursos básicos, foi a seguinte:

◇ descrição do fenômeno estudado

³¹ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *op. cit.* p. 24.

³² *Ibid.* p. 95.

³³ MERLEAU-PONTY, Maurice. *op. cit.* p. 16.

◇ análise, discussão, interpretação dos “dados”³⁴

◇ conclusão e projeção

Sobre estes recursos, seguem alguns esclarecimentos...

A Descrição

Conforme bases fenomenológicas, nas quais se baseia este trabalho, a descrição diz respeito a uma fase denominada de “fase da constatação”.

Trata-se de constatar a realidade com um levantamento adequado dos dados, do sentido dado, em vista de uma descrição suficiente e significativa da situação de mundo que foi escolhida como objeto de pesquisa. Aqui, mais do que os dados simplesmente estatísticos, importa saber o que eles significam, num questionamento da realidade.³⁵

No quadro temático desta tese, a descrição foi considerada como ponto fundamental da pesquisa e entendida como forma de ir às coisas mesmas o que “(...) quer dizer focalizar, situar o que desejo conhecer no mundo.”³⁶

REZENDE³⁷ afirma que a descrição supõe, ela própria, uma situação especial de presença, fora da qual não há possibilidade de percepção fenomenal. Neste sentido, uma verdadeira descrição, supondo a consciência perceptiva, só pode ser feita por alguém que seja sujeito do seu próprio discurso e entre em contato com um mundo complexo tanto em sua constituição como em sua história.

³⁴ Análise, discussão e interpretação, entendidas, respectivamente, da seguinte forma: exame de cada parte de um todo; questionamento; busca de significados.

³⁵ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 58.

³⁶ MARTINS J. *op. cit.* p. 55.

³⁷ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 18.

Assim, a percepção³⁸ fenomenal, acima mencionada, constitui-se enquanto elemento da descrição e assume uma primazia no processo reflexivo.

A descrição é tida como um modo de revelar a natureza da aprendizagem, mas sua intenção não é a de “(...) saber sobre o que o indivíduo aprendeu, mas sim compreender a própria experiência do aprender.”³⁹

Para MARTINS & BICUDO, a descrição “(...) tem como (...) característico, a experiência de que haja alguém que não conhece o que está sendo descrito. Ela tem o significado de *des ex-crivere*, isto é, de algo que é escrito para fora.”⁴⁰

A descrição será tão melhor quanto mais facilitar o leitor ou o ouvinte a reconhecer o objeto descrito. O seu mérito principal não é sempre a exatidão ou o relato dos pormenores do objeto descrito, mas é a capacidade de criar, para o ouvinte (ou para o leitor), uma reprodução tão clara, quanto possível, do mesmo.⁴¹

Ainda de acordo com estes autores, é possível descrever pessoas, coisas, acontecimentos, acidentes, processos e técnicas. Mas um fato, que é apenas do domínio do pensamento ou da imaginação, dificilmente pode se constituir objeto de descrição. Tal fato pode ser relatado, posto em proposições e sentenças, sem que se constitua descrição. Há uma diferença entre descrever objetos, acontecimentos ou situações

³⁸ Percepção vista, aqui, de acordo com as idéias de MERLEAU-PONTY, enquanto constitutivo do ser humano que é primazmente percepção. A primazia do homem é perceber.

Conforme as palavras deste mesmo autor, a percepção “(...) torna-se uma ‘interpretação’ dos signos que a sensibilidade fornece conforme os *estímulos* corporais, (...)” (1994, p. 61-62).

Segundo MARTINS, *apud* PICCOLO, “(...) a percepção é uma modalidade original da consciência, onde se dão presenças e não verdades; a percepção não tem a preocupação com certo e errado, não há atributos de valores; eu apenas percebo e a atribuição sou eu quem faço.” (1993, p. 48)

³⁹ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *op. cit.* p. 34.

Para que não se torne impertinente, aqui, o uso dos termos “aprendeu/ aprender”, cabe frisar que os mesmos estão associados, no contexto desta tese, à idéia do processo de percepção, conforme fora apresentada no parágrafo anterior.

⁴⁰ *Ibid.* p. 45.

⁴¹ *Ibid.* p. 46.

vividas que se situam em um plano real e um conjunto de proposições que constituem apenas um relato imaginário.⁴²

Por alguns pesquisadores, este momento é considerado como uma das fases mais complexas e laboriosas do método de pesquisa descritivo, conforme se pode observar nas palavras de ZINDELUK⁴³: “a comunicação linear da escrita me parecia um meio difícil para expressar a dinâmica dos atos e dos eventos.”

A Análise dos dados

É preciso, antes de tudo, comentar sobre a ausência de uma teoria científica para analisar as descrições obtidas:

Embora a descrição seja o instrumento de acesso ao mundo-vida (...), não há uma teoria cientificamente orientada com a qual se pode contar na análise dessas descrições. (...). Necessitam-se de descrições por ser essa a forma de poder-se saber o que ocorre de modo concreto antes que se realize a análise de um tipo qualquer.⁴⁴

Isto observado, vale afirmar que nenhum tipo de análise qualitativa deixa de requerer cuidados especiais; ou seja, todos esses cuidados a serem tomados não são piores ou melhores do que aqueles da pesquisa de ordem geral.

Cabe ressaltar que, apesar da análise se fazer mais sistematicamente presente e de maneira mais formal após o término da coleta de dados, ela precisa estar ocorrendo em todos os outros estágios da investigação.

Além disso, partindo-se da análise para a teorização, tem-se que:

⁴² MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *op. cit.* p. 45.

⁴³ ZINDELUK, Ruth L. A professora de 1º grau frente às normas e à prática da avaliação. Rio de Janeiro: 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/RJ. p. 37.

⁴⁴ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *op. cit.* p. 98.

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. (...). Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros.⁴⁵

A Interpretação dos dados (Semiose)

O objetivo maior da interpretação é alcançar a essência, a natureza própria daquilo que é interrogado; mas deve se referir à essência existencial, um envolvimento com o mundo, o que implica “estar aberto”, com o intuito de facilitar a comunicação com este mundo.

As descrições são tratadas de forma interpretativa, mas tomando-se uma noção diferenciada de interpretação, ou seja, tendo-a como um modo de **compreender** e aclarar os sentidos e significados.

Vale ressaltar que esta fase interpretativa é limitada, passível de ressemiotização, o que revela a “vulnerabilidade” essencial do fenômeno estudado. Nenhuma Semiose é “predizível”; os processos que a produzem são previsíveis, mas seus produtos não. Trata-se, assim, da polissemia daquele fenômeno para o qual se direciona um olhar.

Não há mais certezas, há olhares diferentes...

A Projeção

Ao fim das análises, deve existir, então, um momento denominado como “Momento de projeção-prospectiva”⁴⁶. Momento este caracterizado pelo fato de

⁴⁵ LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *op. cit.* p. 49.

⁴⁶ Os termos “projeção” e “prospectiva” foram entendidos, aqui, respectivamente, como repercussão, alcance; e como o que faz ver ao longe ou adiante.

“evidenciar, à luz do projeto, como as contradições e possibilidades podem ser exploradas, em vista de uma outra realidade, de uma outra situação histórica, julgada preferível e desejada (...).”⁴⁷

Desta forma, neste citado momento, percebe-se a importância da **imaginação**, enquanto componente da análise projetiva da estrutura do que fora estudado.

Em síntese, temos que, através da descrição, estabelecemos um contato com o presente, com a vida que temos e não com aquela que queremos. Pela interpretação, conseguimos ter um sentido da vida vivida para que possamos nos posicionar para a vida pretendida e este possível posicionamento nada mais é do que o momento da projeção prospectiva.

2.1.2 Pesquisa fenomenológica: tracejando novos rumos para a formação humana

Importa, na tentativa de se manter um processo de contextualização teórica, indicar a Fenomenologia como esfera propícia ao encadeamento de ações rumo à formação dos indivíduos, em detrimento dos caminhos da Comunicação de Massa⁴⁸ e, portanto, como *temática* deste trabalho.

A pesquisa de forma geral, até a pouco tempo e, em alguns casos, ainda numa época mais recente, vem se fundamentando em correntes que não vislumbram o destino

⁴⁷ REZENDE A. M. de. *op. cit.* p. 58.

⁴⁸ Apesar de alguns autores como O’Sullivan e outros tecerem alguns comentários a ponto de considerarem que a Comunicação de Massa “(...) não é um conceito que pode ser definido, mas uma categoria do **senso comum**, (...)”, uma vez que este processo de definição ora se dá de forma muito restritiva, ora se manifesta de maneira a se tornar muito amplo, e, respeitando-se tais considerações, cabe frisar que, neste trabalho, o entendimento que se tem é o da possibilidade de apresentar alternativas ao processo narcotizante e alucinante destes veículos de massa.

humano, a individualidade e o aperfeiçoamento das condições propriamente humanas e que, assim, definem o homem a partir da descrição de seu comportamento de forma empirista e o mais objetivamente possível.

Correntes estas que não atentaram para o fato de que compreender o indivíduo em processo e em projeto de vida significa compreender a sua consciência e as suas crenças.

Pode-se, então, justificar esta ênfase dada por estas correntes ao comportamento, em detrimento da compreensão da consciência dos indivíduos, a partir das palavras de MARTINS⁴⁹:

(...) Estamos diante de um problema, porque a ciência lida somente com aquilo que é publicamente observável e a consciência do indivíduo, não sendo factual e observável, fica fora da região ontológica da ciência. A afirmação de que *consciência* não é tão importante, exceto quando se mostra na expressão observável como comportamento, descarta a idéia de consciência e permanece como idéia de *comportamento*, sem, contudo, compreender a idéia deste portar-se.

Porém, alguns campos de pesquisa vêm passando por um complexo momento de evolução, ampliando seu foco de interesse e instrumentos, ultrapassando os estudos tradicionais de modelo experimental, sobre os quais se basearam profundamente durante muitos anos. Atualmente, procuram abranger, também, a dinâmica do fenômeno de formação, de vivência, de desenvolvimento e crescimento e a sua complexa realidade. Isto implica no auxílio de outras técnicas de pesquisa, pouco exploradas, embora muito necessárias, como são as da perspectiva das abordagens qualitativas; e, entre as mesmas, pode-se discriminar a fenomenológica.

⁴⁹ MARTINS, J. *op. cit.* p. 48.

Para iniciar o entendimento sobre este enfoque temático e a sua forte ligação com o fenômeno acima exposto, vale ressaltar um comentário de REZENDE⁵⁰ : “(...) nenhum dos grandes autores⁵¹ da Fenomenologia redigiu um ‘tratado sobre a educação’.” Diante disso, cabe-nos determinar “(...) uma filosofia da educação⁵² em moldes fenomenológicos. Interessa, portanto, compreender e assimilar semelhante estilo, tanto na teoria como na prática.”⁵³

No entanto, como se verificou anteriormente, a Fenomenologia, como filosofia, não apresenta uma temática reduzida. E isto implica em dizer que:

(...) se a educação não foi explicitamente tratada pelos grandes nomes da fenomenologia, nem por isso ela deixa de ser um *fenômeno* que *aparece* sob uma determinada luz e pode ser abordado dentro do estilo desta corrente filosófica no estudo de todos os outros fenômenos.⁵⁴

⁵⁰ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 13.

⁵¹ Vale ressaltar que, quando se faz menção a estes “grandes autores”, há uma referência a estudiosos e precursores da Fenomenologia, como Edmund Husserl, Martin Heidegger, Max Scheler, Maurice Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre, Paul Ricoeur.

⁵² É mister alertar para o fato de que a educação, nas trilhas deste trabalho, é compreendida em um leque de possibilidades de manifestações, os quais ultrapassam os limites da instituição escolar. Ela é percebida enquanto fenômeno que abarca toda a complexidade humana, fenômeno vivenciado pelo homem e para o qual o mesmo se encontra intencionalmente aberto. Educação, aqui, entendida enquanto um processo e, considerando-a assim, não se tem a intenção de restringir a sua ocorrência à escola, enquanto instituição educacional por excelência, mas, sim, direcioná-la e ampliar suas possibilidades de manifestação em todo e qualquer espaço e situação que sejam meios educacionais em potencial; enfim, aplicá-lo em nosso MUNDO-VIDA.

MUNDO-VIDA, segundo MARTINS & BICUDO (1994, p. 80-82), diz respeito ao mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo, onde se realizam imaginação e experiência. O mundo, tal como é experienciado, não é simplesmente construído pelo pensamento apenas. Na experiência de *estar-no-mundo*, há a presença de uma *consciência intencional operativa*, que é o fundamento sobre o qual as intenções articulares se sustentam, pois ela fornece a unidade natural da consciência experienciando este mundo. Aqui, a imaginação instala o ser que experiencia no sensorial e além dele. Nesta conjuntura, então, que a experiência vivida pode ser relacionada a outros conceitos como o de sentimento, linguagem e pensamento, que se encontra o fundamento básico da criatividade.

Existe, ainda, neste *estar-no-mundo* a interseção da minha experiência com a do outro; a intersubjetividade...

“(...) eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável.” (Merleau-Ponty, 1994. p. 14).

“(...) É por isso que a fenomenologia é a única entre todas as filosofias a falar de um *campo* transcendental. Esta palavra significa que a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo inteiro (...), que ela só dispõe de uma visão parcial e de uma potência limitada (...)” (*Ibid.*, p. 95).

⁵³ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 13.

⁵⁴ *Ibid.* p. 14.

É preciso atentar para o fato de que, no próprio método da Fenomenologia, há uma esfera extremamente voltada para o processo de aprendizagem da cultura.

REZENDE⁵⁵ afirma que o método da fenomenologia é, afinal, um método de aprendizagem, diretamente relacionado com a experiência cultural, e em essência atento ao problema do sentido da existência. Todos nós somos aprendizes, em relação a ele, constantemente desafiados a tornarmo-nos mais plenamente sujeitos de nossa própria história, sujeitos de nosso próprio discurso cultural. A fenomenologia provoca-nos, precisamente, a fazermos a experiência de um discurso assumido, de maneira humana, na primeira pessoa, tanto do singular como do plural.

Considerar esta esfera implica em algumas questões:

Quer falemos em modelos, hipóteses e dados, sentimos que pode haver, pedagogicamente falando, um risco de acomodação a certas exigências técnicas em detrimento da consciência cultural, isto é, em detrimento da percepção do que esses dados realmente significam no interior da complexa experiência existencial. O artificialismo dos métodos científicos faz com que o rigor de certas pesquisas nos distancie lamentavelmente de sua significação, pertinência e relevância. E a questão se coloca: que sentido tem fazermos pesquisas insignificantes e irrelevantes para a conscientização cultural?⁵⁶

Um aspecto que envolve muitas das pesquisas, ainda hoje, é a crença numa clara separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo. Sobre isto, comentam LÜDKE e ANDRÉ:

(...) Acredita-se então que em sua atividade investigadora o pesquisador deve manter-se o mais separado possível do objeto que está estudando, para que suas idéias, valores e preferências não influenciem o seu ato de conhecer. Assim se procura garantir uma perfeita objetividade, isto é, os fatos, os dados se apresentam tais quais são, em sua realidade evidente. O conhecimento se faz de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador.

Também nesse ponto a evolução dos estudos de educação, assim como de outras ciências sociais, tem levado a perceber que não é bem assim que o conhecimento se

⁵⁵ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 32.

⁵⁶ *Ibid.* p. 70.

processa. Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto - portanto, em toda a teoria acumulada a respeito, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. (...). Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.⁵⁷

Assim, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.”⁵⁸ ; o existir de um homem que é SER-NO-MUNDO e ser-ao-mundo; um ser que vai às coisas mesmas.

Quando o pesquisador “(...) compreende que a dialética pesquisador-sujeito pode ser compartilhada e repetida, então descobre um sentido da objetividade que é humanamente realizável e cientificamente significativo.”⁵⁹

Sobre isto, ainda temos as palavras de SANTOS:

O reconhecimento do educador e do educando a partir de suas experiências e mundos seria uma das formas sadias do trabalho educacional criativo, fazendo com que esta realidade possa levar o educando cômico a criar o seu próprio caminho de autodescoberta (...).⁶⁰

Vale, porém, diante destas afirmações, ressaltar algumas observações de MARTINS⁶¹ :

Em geral, a pergunta que é feita por todos aqueles que estão acostumados à pesquisa de ordem geral é: ‘qual é o referencial teórico sobre o qual situar minha interrogação?’. Não há referencial teórico nos mesmos moldes da pesquisa empírica em que temos problemas e hipóteses calcadas numa teoria. A trajetória, na fenomenologia, é outra. O pesquisador considera aqui o seu mundo-vida, isto é, uma

⁵⁷ LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *op. cit.* p. 4-5.

⁵⁸ *Ibid.* p. 11.

⁵⁹ MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *op. cit.* p.78.

⁶⁰ SANTOS, Inacyra F. dos. Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de Dança-arte-educação. São Paulo: 1996. Tese (Doutorado em Educação) - USP. p. 26-27.

⁶¹ MARTINS, J. *op. cit.* p. 57.

experiência que é sua e que lhe permite interrogar o mundo e os fenômenos que deseja interrogar. Já foi dito anteriormente que a trajetória na fenomenologia inicia-se com uma ida às coisas mesmas, e este ir às coisas mesmas só é possível ao pesquisador através de seu mundo-vida.

Trata-se, portanto, de buscar o significado da existência, de maneira a combinar a consciência e a experiência num sentido de realidade.

Diante disso, vale ressaltar que a pesquisa se caracteriza como uma pesquisa “participante”, na busca da construção coletiva. E esta participação se dá de forma a não estabelecer interferências diretas em decisões, mas a gerar discussões, levantar questionamentos e, enfim, problematizar.

Desta forma, o processo se faz de modo a caracterizar-se enquanto meio de formação, uma vez que há troca, interação; se assim não fosse, não seria formativo e, por isso, a necessidade desta participação.

Como consequência, tem-se que a observação é um instrumento de investigação característico nas abordagens qualitativas de pesquisa em Educação. Esta experiência direta, observacional, se faz como um dos melhores meios de verificação da ocorrência de um dado fenômeno, além de permitir maior alcance da *perspectiva dos sujeitos*, ou seja, da percepção do que significa o próprio fenômeno estudado para as pessoas.

Se os processos educacionais forem pensados como produtos de situações sociais e culturais das quais se derivam, a pesquisa empírica sofrerá certas consequências significativas. Os enfoques referentes ao ensino, às estratégias de aprendizagem, e a outros aspectos da comunicação que se realizam dentro e fora da sala de aula e que têm o propósito de produzir (...) capacidades, habilidades e competências são transformados em fenômenos culturais. Esses fenômenos refletem os modos de acumular conhecimentos e de organizar a educação própria de uma sociedade. (...). Esses aspectos, (...) dão forma ao contexto educacional. São concebidos como construções sociais que espelham tradições e negociações com o passado.⁶²

⁶² MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. *op. cit.* p. 62.

Tudo isso leva a crer na Fenomenologia enquanto um método extremamente adequado às questões das dinâmicas de formação de consciência dos indivíduos, exatamente porque trata sobre uma **temática** fortemente ligada às mesmas. E ainda sobre esta adequação do método fenomenológico, afirma ESPÓSITO⁶³ :

Acredito que se os educadores souberem romper com as amarras das verdades pré-dadas e se dispuserem a mergulhar dentro de si mesmos, deixando que emirjam suas próprias verdades, encontrarão aqui os fundamentos de uma percepção de (...) educação (o acréscimo é nosso), vista agora como uma nova possibilidade: trajetória a ser vivida pelo humano na produção de cultura.

As instâncias máximas representativas do processo de formação dos indivíduos não são “templos”, mas, sim, locais de desejos, sonhos, como um outro qualquer. Em suas “bases”, há uma verdade que é preciso ser também vivida. É um mundo que se move cheio de significados, de vida. A introdução da Pesquisa Qualitativa nestas instâncias pode ter surgido não apenas como um método alternativo e diferenciado, mas, prioritariamente, por causa de toda esta “humanidade”.

⁶³ MARTINS, J. *op. cit.* p. 12.

3 VISITANDO E REVISITANDO FUNDAMENTOS ACADÊMICOS – COMPONDO IDÉIAS, SONHOS...

Este capítulo caracteriza-se pela mesclagem de idéias, pelo diálogo com autores, na expectativa de delinear, simultaneamente, os procedimentos de diagnóstico, interpretação e prognóstico da realidade observada, percebida.

3.1 “Ruptura histórica”

Aqui, coube mencionar a Globalização (ou Planetarização ou Mundialização ou tantos outros termos...) enquanto uma das grandes rupturas históricas, uma vez que revolucionou a maneira pela qual as sociedades ou “tribos” têm se organizado e se desenvolvido.

Partindo-se da Globalização, entendida enquanto um fenômeno cultural e organizacional, antes de ser um fenômeno econômico; percebida, ainda, como período de percepção TEMPORAL do mundo e de DESESPACIALIZAÇÃO das relações neste mundo – Dietmar Kamper refere-se à “condensada planta do espaço” e à “ampliada seção vertical do tempo” - inicia-se a busca de entendimento da significação do **corpo**, quando inserido neste contexto - em que o espaço se amplia e o tempo se estreita - e enquanto elo da presença significativa do indivíduo no mundo.

É preciso enfatizar, primeiramente, que a temática da Globalização está grandemente difundida e, na qualidade daqueles que não compreendeu inteiramente a abrangência deste processo, apresenta-se difícil a tarefa de trazer inovações, como

afirma Sérgio Costa⁶⁴, afastando-se das palavras-chave tecidas para tratar sobre tal tema. Talvez, o que seria mais próximo de uma realidade possível é estabelecer um sistema de REorganização das idéias já estruturadas, aproximando-as a outras “histórias” e a outros “enredos”, momento em que possam passar a ter outras essências e significações.

A idéia sobre a Globalização vem sendo atrelada aos rumos tomados pelo capitalismo mundial. Parece óbvio o fato de que, ao se mencionar a Globalização do capitalismo, se está reproduzindo uma idéia bastante clara, aprazível ou não. Porém, não é aqui que reside o problema. Simultaneamente, “(...) o capitalismo é um processo civilizatório, isto é, ele revoluciona o modo de as pessoas organizarem sua relação consigo mesmas, com os outros, com a natureza, com Deus e com o diabo. E isso é muito sério(...)”.⁶⁵ Desta forma, uma nova era de revolução, de mudança, de ruptura, com alcance sócio-cultural e não apenas econômico, está sendo orquestrada pelo capitalismo. A questão social se faz emergente não apenas nos limites do nacional, mas carrega seus impactos para os terrenos mundiais.

A conjuntura histórica atual é excepcional, denominada por Octávio Ianni⁶⁶ “(...) abreviadamente de ruptura histórica ou de um terremoto que está em marcha, e que tem um ‘caráter revolucionário’ porque revoluciona as condições sob as quais estão se organizando e se desenvolvendo as atividades de indivíduos, coletividades e grupos e classes sociais.” O autor menciona, ainda, que este ciclo do que ele nomeia como Mundialização, Planetarização, Transnacionalização ou Globalização é

⁶⁴ COSTA, Sérgio. “A Globalização e as políticas sociais.” Conferência organizada pelo Conselho Regional das Assistentes Sociais de Santa Catarina em maio de 1998.

⁶⁵ IANNI, Octávio. A grande ruptura. **Problemas Brasileiros**, São Paulo; ed. 318, nov./dez. 1996.

⁶⁶ *Id.*

simultaneamente um ciclo de integração e de fragmentação. Por ser evidentemente humano, é, naturalmente, contraditório.

A Transnacionalização é exigente... A ponto de requerer à nação que se transforme, de maneira extremamente mais acelerada – pois, em outras ocasiões, já havia sido solicitada quanto a isso - em província da economia mundial. O Estado está sendo reformado, de modo bastante noticiado para a sociedade civil e para se tornar mais eficaz, mais eficiente. Muitos crêem na veracidade deste fato, mas a maioria reconhece, “no fundo”, a fragilidade do mesmo. Mas, para IANNI⁶⁷, uma idéia se faz óbvia: a de que essas “(...) exigências estão estabelecidas pelos parâmetros transnacionais e não mais pelos parâmetros que correspondem às possibilidades e exigências dessa ou daquela nação. Agora as decisões são adotadas em conformidade e em intimidade com os grupos técnicos de corporações transnacionais do FMI, e do Banco Mundial.”

Dialogando com Ianni, podemos apontar para o fato de que o processo determinado pela Globalização “(...) corrói e desestabiliza as mais velhas formas estabelecidas de cultura nacional e identidade.”⁶⁸ Assim, o crescimento e o desenvolvimento desta estrutura se dá de maneira a se caracterizar como mais complexa e total que o próprio “Imperialismo Cultural⁶⁹”, sendo os seus “frutos” menos previsíveis e menos organizados.

Questões poderiam surgir a respeito da integração regional que tem se orquestrado nos limites da Globalização, rumo a uma tendência de superação deste

⁶⁷ IANNI, Octávio. *op. cit.*

⁶⁸ O’SULLIVAN, Tim *et al.* Conceitos-chave em estudos de comunicação e cultura. Trad. Margaret Griesse & Amós Nascimento. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001. 118.

⁶⁹ Caracterizado por O’Sullivan *et al.* como componente e, ainda, como resultado de um processo maior de imperialismo, no qual valores, ideologias e cultura em geral são determinados pelas nações “poderosas” e absorvidos pelos mercados dependentes ou nações subdesenvolvidas.

quadro de tensões, de tentativas de empreendimentos sociais na busca de uma reaproximação a aquilo que lhes é próprio. Na perspectiva de que tentar solucionar tais questões não se afigura enquanto uma fácil tarefa, ressurgem as palavras de Octávio Ianni, elencando algumas preciosas informações⁷⁰:

Creio que o regionalismo, isto é, a integração regional, que está se desenvolvendo no caso do Mercosul e que se desenvolve em escala diferente em outros termos na Europa, com a União Européia, ou então ao norte com o Nafta, sem esquecer que também há no Pacífico, o regionalismo é evidentemente um artifício econômico, financeiro e também jurídico-político, é claro, para acomodar as aflições nacionalistas com as imposições do globalismo. Não nos esqueçamos, e isso para mim é evidente, que quem está orquestrando a integração regional não são os governos, mas as corporações. Aliás, na Europa começou com a Comunidade Européia do Carvão e do Aço. O acordo era explícito, havia um diagnóstico que caminhava. Esse processo caminhou em escala acentuada na Europa. Quer dizer, a orquestração da integração é uma exigência da lógica do mercado, da lógica da reprodução, dos empreendimentos, da comercialização, etc. Os governos nacionais fazem um certo esforço para se acomodarem a essas exigências, mas se defrontam com problemas. É preciso abdicar de certos requisitos de soberania, é preciso redefinir certos dispositivos jurídico-políticos. Só que a integração não é uma solução, é apenas uma intermediação entre o nacional e o global. É provável que alguns blocos regionais venham a se consolidar mais, venham até a ser notáveis no cenário mundial. Mas em que termos? Em termos das exigências desse processo mais geral de desenvolvimento da economia em escala mundial.

Toda esta dinâmica gera um fenômeno espetacular que é o aumento do hiato entre a sociedade civil e o Estado; algo de anormal tem se instituído expressivamente em meio à Planetarização: Estado e sociedade civil não têm se entendido. “A sociedade civil está órfã” (...) ⁷¹ O Estado tem lutado para colocar a “casa” dentro da “ORDEM”; na verdade, um sistema de reformas, reorganizações não exatamente renovador e inovador.

⁷⁰ IANNI, Octávio. *op. cit.*

⁷¹ *Id.*

3.1.1 Performatividade midiática

“Os três poderes são um só: o deles.”

Nicolas Behr

Nesta teia de situações, enquanto uma consequência deste divórcio “ESTADO e NAÇÃO”, surgem indagações para quem deseja situar a Globalização nos campos da Comunicação e da Cultura, por exemplo. Terreno fértil para discussões produtivas e criadoras de idéias menos estandardizadas; ambiente propício para identificar e delimitar a abrangência do processo surpreendente de evolução das tecnologias de informação/formação/sensibilização⁷². Uma destas idéias ocorre com relação à mídia, no que se refere ao seu papel ideológico, formativo ou deformador:

Por que os partidos não estão demonstrando eficácia? Por que os partidos estão em crise? E não é só neste ou naquele país. Segundo alguns estudos, os partidos estão vivendo uma situação crítica no mundo todo. Algo semelhante se pode dizer, em outros termos, com relação aos sindicatos. A meu ver, é porque o hiato, o divórcio entre Estado e sociedade civil cresceu demais e embaralhou muita coisa. Isso é um aspecto muito evidente. Mas eu diria algo que é uma hipótese que resta demonstrar. O grande partido no mundo de hoje, o grande partido de verdade é a mídia. Quem faz as mentes e os corações dos povos é a mídia. E a mídia é independente dos partidos, a mídia está ligada aos grupos que não são os partidos, são corporações. Como vamos sair dessa? Se Bill Gates é um poderoso magnata da mídia e tem capacidade, ele e Berlusconi, de definir a maneira pela qual os indivíduos são informados, são postos em contato com interpretações e são, portanto, mistificados, porque a mídia pode tanto informar bem como informar mal, então estamos vivendo um quadro extremamente complicado. Quem faz os candidatos hoje é o marketing político, não são os partidos. Aliás, mais do que isso, a propaganda política, até

⁷² Diferencia-se estes termos aqui, única e exclusivamente, a fim de atender a uma função didática, a uma necessidade de esclarecimento sobre o fato de que, para a autora, FORMAR está associado à idéia de capacitar, instrumentalizar com o objetivo de se ver cumprir, de maneira mais próxima da considerada integral, as fases previstas de crescimento e desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem, e os estágios de amadurecimento de suas **consciências**; INFORMAR pode se referir ao processo ou efeito de transmissão pura ou recepção de conteúdos, conhecimentos, mensagens, interferindo nas formas pelas quais o sujeito se adapta à sua realidade; e, finalmente, SENSIBILIZAR diz respeito ao processo de facilitação da percepção por parte do indivíduo de seu potencial em construir novos conhecimentos, novas significações diante da realidade que lhe é apresentada.

numa eleição municipal, é uma caricatura de programas de auditório. É o cúmulo, é a barbárie. A mídia tomou conta. O político, para ter vigência como político, precisa transformar-se em imagem. Ele não precisa representar as suas bases, a sua corrente de pensamento. Ele precisa atender à lógica, à dinâmica e ao jogo dos elementos que atuam na mídia.⁷³

É particularmente relevante discutir, então, a questão sobre “(...) o desenvolvimento espetacular das recentes tecnologias da informação e a extensão da sua performatividade a todos os domínios da experiência (...)”⁷⁴. Tal manifestação gera, por seu turno, tamanha influência, a ponto de delimitar ações e discursos. Os “mídia” têm apresentado significativa eficácia em produzir e difundir a cultura, sendo, desta forma, considerados importantes agentes de socialização. Ferreira nos elucida, ainda, sobre a confirmação efetiva da mídia enquanto quarto poder, nos arredores dos poderes político, judicial e econômico. Octávio Ianni, à luz de Ferreira e importando idéias gramscianas, comenta que “(...) a mídia se transformou num intelectual orgânico das classes dominantes no mundo. Notem que a mídia é uma coleção de intelectuais.”⁷⁵

A presença midiática, desta maneira, não é livre de responsabilidade; ao contrário, “(...) representa diversos interesses em jogo e, conseqüentemente, a correlação de forças entre os diversos grupos organizados segundo interesses do momento.”⁷⁶ Em um sentido mais amplo, pode-se afirmar que, mesmo que negado em grande escala, a comunicação apresenta, de forma considerável em muitos casos de sua aplicabilidade, um potencial de engendração, o qual determina ações, sentimentos e pensamentos.

⁷³ IANNI, Octávio. *op. cit.*

⁷⁴ FERREIRA, Gil. A ideologia dos novos media: entre velhas e novas ambivalências. *Revista Agoranet*. Escola de Ciências e Tecnologia do Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa. s. ed.; 2003. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/ferreira-gil-ideologia-media-ambivalencias.pdf>. Acessado em: 16 de set. de 2003.

⁷⁵ IANNI, Octávio. *op. cit.*

⁷⁶ JARDIM, Marcos. O escândalo da notícia. *Olhar virtual UFRJ*, Rio de Janeiro, 07 out. 2003. Disponível em <http://olharvirtual.ufrj.br>. Acessado em: 07 out. 2003.

A produção e a difusão da cultura ideológica se dá por meio de um sistema⁷⁷ que visa capacitar as pessoas a fim de se tornarem potenciais consumidores, atingindo os seus mais profundos limites conscientes. Alguns autores vêm denunciar esta prática e criticá-la enquanto violência pela mídia estabelecida sobre as consciências individuais. Esta trama se orchestra através da determinação e socialização do que podemos denominar “**simulacro de desejos**”⁷⁸, que nada mais é do que a composição de determinações estandardizadas de *comportamento* – social, motor, afetivo, cognitivo, e de *posse* – produtos efêmeros são fabricados por uma indústria que produz relações de consumo até mesmo no *nível simbólico*⁷⁹, que são estabelecidas enquanto verdade e necessidades supremas, as quais devem, obrigatoriamente, ser respeitadas e supridas, mesmo que a grandes custos e sacrifícios.

Neste contexto, menções podem ser feitas ao que se denominou “REBANHO GLOBALIZADO”. Termo este encontrado em um artigo de revista, cujas referências bibliográficas são desconhecidas, mas cujo conteúdo encontra uma identificação e pertinência ao assunto aqui tratado.

Segundo o autor desconhecido - e/ou repórter: na atualidade, para cada mandamento bíblico, existe, no mínimo, um enunciado novo. Fanáticos de hoje amam o

⁷⁷ Tim O’Sullivan – *op.cit.*, juntamente com outros autores, convida a considerar este “sistema” como sendo o que denominam de “Indústria de consciência”, “Indústria cultural” - termo este também apresentado por Rabaça & Barbosa e que se caracteriza como sendo o processo gerado pela difusão de mensagens pelos Meios de Comunicação de Massa (MCM - termo considerado por Morgan como impróprio, pois comunicação é via em dois sentidos e, nestes casos, diz o autor, há uma função narcotizante exercida por estes meios. Aqui, mesmo a audiência não poderia ser considerada como um feedback no esquema comunicacional. Assim o autor indica a expressão “veículos de massa”).

Adorno e Horkheimer sugerem o termo indústria cultural p/ substituir a expressão cultura de massa, uma vez que esta última pode sugerir uma forma atual de arte popular, o que não é o caso.

⁷⁸ Por que denominar esta composição de “simulacro”? Na gênese deste sistema referido, nota-se um processo de substituição das diferenças individuais pela padronização dos seres humanos, da pluralidade pela uniformização de comportamentos: os desejos se tornam comuns e, nem sempre, correspondem ao que os indivíduos seriam capazes de desejar efetivamente; o próprio desejo é vendido e comprado... aprende-se a desejar o que deve ser desejado.

⁷⁹ O escândalo da notícia. Olhar virtual UFRJ. Rio de Janeiro, 07 out. 2003. Disponível em <http://olharvirtual.ufrj.br>. Acessado em: 07 out. 2003.

dinheiro sobre todas as coisas, trabalham domingos e feriados, não envelhecem jamais...

O código contemporâneo recebe obediência cega que vem não do temor a Deus, mas do temor aos outros. A punição não é mais o inferno e, sim, a exclusão. O decálogo do mundo “globalizado” é um retrato das compulsões modernas. Seus “*mandamentos*” são os seguintes:

- AMARÁS O DINHEIRO SOBRE TODAS AS COISAS
- COBIÇARÁS TODAS AS INFORMAÇÕES
- NÃO ENVELHECERÁS
- TERÁS ORGASMOS MÚLTIPLOS
- NÃO DEPRIMIRÁS
- SERÁS CONSUMIDOR VORAZ
- NÃO ENGORDARÁS
- TRABALHARÁS DOMINGOS E FERIADOS
- LEVARÁS VANTAGEM EM TUDO
- HONRARÁS O GRUPO E OS AMIGOS

É um roteiro perverso se seguido ao extremo. No entanto, as pessoas não são globalizadas, as pessoas não são homogeneizadas e, portanto, não precisam aceitar estes modelos. É preciso cumprir os “novos” papéis, mas mantendo a subjetividade, entendida, aqui, como equilíbrio nos valores dados ao que “vem de fora” e ao que “vem de dentro”.

Frente a este cenário, talvez grávido de tensões, cabe alertar, então, para a existência de um poder menos absolutista exercido pela mídia que gera uma capacidade

no “público” em negar a sua intervenção e buscar outras formas de ação sócio-cultural sem as influências nocivas dos “mídia”, encontrando, até mesmo, fortes meios de resistir... e/ou denunciar. No árido deserto da “cadeia midiática”, alguns oásis podem ser encontrados... É a forte tendência humana e, por consequência, complexa, de estar entre o individual e o geral, de estar no coletivo, mas garantindo a sua individualidade, de se aproximar ou negar certas “leis”, de situar-se entre submissão ou emancipação. Na verdade, trata-se do potencial polissêmico existente não só na complexidade humana, mas, por consequência, na cultura que esta produz e/ou consome. Esta propensão humana faz vir à tona o fato de que o indivíduo é capaz de direcionar-se em relação ao que é exequível, ao realizável, e não somente ao que é predeterminado, predefinido. Assim, a mídia, no “espectro globalizado”, se manifesta através das estruturas sócio-culturais, podendo, nos limites de uma “teia”, aprisionar seus “usuários”. Porém, a mesma não seria o que realmente é, caso o homem não possuísse o poder de renunciá-la e de transpô-la. O processo se dá sendo orquestrado pela teleologia, pela capacidade do indivíduo em projetar a sua intenção.⁸⁰

Esta característica teleológica se vê potencializada, prioritariamente, pelo fato de que os efeitos causados pela mídia não são diretos, como se a mesma inserisse, diretamente nas mentes individuais, as suas mensagens – que, por sua vez, seriam tratadas como “doenças” para os seus receptores. Seria falacioso negar que os indivíduos são, por excelência, socializados e que, portanto, a decodificação das mensagens recebidas passa pela influência social. O ser humano não é isolado, separado das relações e dos discursos e, por isso, responde de maneira mediada às influências da mídia. Os efeitos midiáticos não são particulares e de curto prazo e, sim, influenciam o

⁸⁰ Vale registrar, aqui, como exemplo, o “movimento” da “Nova Ordem Mundial de Informação”, estruturado, nos anos 60, com fins de estabelecer procedimentos de reformas nas relações culturais, como

processo de transmissão cultural e de semantização das coisas em longo prazo. A preocupação reside não apenas em saber que efeitos são gerados pela mídia nas pessoas, mas, igualmente, em verificar qual o posicionamento das pessoas frente às mensagens midiáticas.⁸¹

Ao se ligarem ao trabalho, à cultura, à vida, ao se relacionarem enfim, as pessoas se apropriam da possibilidade de questionar visões, apesar de predominância, da força e da agressividade dessas estruturas. Otávio Ianni⁸² diz que o “sistema” “(...) que predomina e domina o mundo de uma maneira avassaladora, não consegue monopolizar *integralmente* (o grifo é nosso) essa realidade. As inquietações de diferentes categorias sociais, de diferentes partes do mundo, estão rompendo com essas estruturas rígidas, (...)” Assim, nas palavras do professor, o que se tem “(...) é uma revolta da realidade social, do mundo social, contra modelos que são asfixiantes e inspirados numa visão sistêmica.”

Essa é a tendência para o futuro... É possível imaginar que a vida não será sempre moldada pelo capitalismo, pela injustiça e pela barbárie. Há uma grande possibilidade de que, no desenvolvimento do enredo de lutas, consolide-se um processo de socialização, ainda que de forma pouco veloz, não agressiva, gradual, podendo resultar, inclusive, de um embate mais radical, enérgico. Assim, não existem evidências, nem fundamentações sobre o fato de que o capitalismo é o único e definitivo modo de produção alocado universalmente. “Por que não imaginar que isso é possível? Trata-se

resposta e desafio à “velha ordem” estabelecida por nações desenvolvidas.

⁸¹ A respeito do assunto, vide as teorias sobre o “modelo de agulha hipodérmica”, sobre “efeitos”, sobre o “modelo de fluxo de dois passos” e, ainda, sobre o “modelo de fluxo multipasso” e, finalmente, sobre “líderes de opinião”.

⁸² IANNI, Octavio. Estamos vivendo uma ruptura histórica. Jornal da Unicamp. Campinas, 208 ed. 7 a 21 de abril de 2003.

de um sonho de toda a história do mundo moderno. Desde o Renascimento, isso é um grande sonho.”⁸³

A grande questão com a qual se depara está na consolidação ou não de um campo de possibilidades que favoreça a sensibilização – ou, ainda, conscientização, percepção - do indivíduo para a manifestação e concretização de seu potencial criador de realidades mais próximas daquelas concebidas como “humanas”.

3.2 A inserção do corpo no “enredo global”

3.2.1 “O corpo que somos, história que vivemos”⁸⁴

Face ao que foi acima exposto, é conseqüente e imperativo frisar que a Globalização é processual, cíclica, histórica e transitória; o velho ressurge como novo, o novo atormenta, fragmenta, une, destrói, reconstrói, aperfeiçoa...

Por seu turno, uma questão incontornável surge, como se não ponderá-la, não refletir sobre a mesma, não considerá-la, fermentasse a mutilação de todo este processo de “leitura” acerca da Globalização: a questão outrora apresentada – e pontuada como um dos fins específicos deste trabalho - sobre a inserção do **corpo** no enredo “global”. É emblemática a necessidade de se discutir a respeito da dimensão da corporeidade⁸⁵ que

⁸³ IANNI, Octavio. Estamos vivendo uma ruptura histórica. *op. cit.*

⁸⁴ Lema do projeto “Corporeidade – em busca da qualidade de vida na terceira idade”, realizado pelo Centro Cultural “Corpus Núcleo de Dança”, em Juiz de Fora/MG, em agosto de 1999.

⁸⁵ Ser contemporâneo desta época “de agora” significa ser conduzido pela tendência de abraçar o termo *corporeidade* enquanto elemento comum em nossa linguagem, mas, certamente, com um significado estruturado de modo a se distanciar de sua verdadeira essência. Não é tão simples assim... Corporeidade se refere a tudo aquilo que se caracteriza pelo preenchimento do espaço e pelo movimento e, prioritariamente, ao que situe o homem como um SER-NO-MUNDO. Ao ocupar espaços, o corpo, na sua unidade mecânica, afetiva, cognitiva e social, registra sua existência com os outros, o mundo e consigo mesmo. Érica Verderi comenta que o corpo como sujeito no mundo é criativo e se humaniza a partir de

se vive, que expressa e significa - característica primaz do humano - e que se insere neste cenário que revela a condição pós-moderna. É prioritário acenar sobre a importância de reflexões sobre a “humanidade do homem” que se confunde com a sua própria corporeidade inserida nesta “mixórdia” cultural. Enfim, é mister discutir o corpo e, conseqüentemente, identificá-lo como instrumento de comunicação ou como realidade existencial expressiva e comunicativa. O que se faz necessário, aqui, é evidenciar o corpo sobre o qual se pretende “debruçar” para esta análise; necessita-se esclarecer qual o entendimento que se tem sobre *este* corpo. Nos rumos da concretização desta tese, optou-se, então, por direcionar um olhar sobre este corpo essencialmente humano, que se faz enquanto este próprio homem, que é a história vivida por este homem, o corpo “fenomenológico”... E, quanto a isto, nos diz SANTIN⁸⁶:

É na corporeidade que o homem se faz presente. A dimensão da corporeidade vivida, significativa e expressiva caracteriza o homem (...). A própria divindade, em todas as tradições teológicas precisou tomar-se corporeidade para fazer-se visível, existencial. (...). Assim o homem, em todas as suas funções e vivências, precisa ser corpo, o que é bem diferente de dizer que precisa do corpo. Isto porque a humanidade do homem se confunde com a corporeidade.

Corporeidade é a “(...) condição de presença, de participação e significação do homem no mundo.” (SIMÕES In Projeto “Corporeidade”)⁸⁷.

sua existência, sendo expressão da corporeidade; formas preenchendo espaços e determinando um significado; movimentos ondulantes e corpos cheios de significados: suas vivências corporais fazem a história e mudam o rumo da humanidade. Myriam Protásio menciona a corporeidade enquanto espaço próprio do sujeito, o qual, nas palavras de Olga de Sá, manifesta o caráter que relaciona o sujeito humano e o mundo, sendo um conceito que exprime a totalidade do ser humano, enquanto um ser vivo que parte da criação e da natureza.

⁸⁶ SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. I. juí: Uni juí, 1987. p. 50.

⁸⁷ Regina SIMÕES foi uma das idealizadoras do projeto “Corporeidade – em busca da qualidade de vida na terceira idade”, mencionado anteriormente.

Pelo corpo, marcamos nossa presença no mundo... É o que nos afirma João Batista Freire.

O corpo é manifestação da própria existência – essencial, significativa e consciente; “ele” é “(...) um espaço recortado por práticas de poder, de prazer, de subjetivação, um palco de lutas, de conflitos, onde a vida se faz presente e se revela.”⁸⁸

O corpo não pode mais ser “(...) enfatizado como um instrumento utilitário para aprender a pensar e reproduzir as informações recebidas.”⁸⁹

As concepções sobre o corpo não podem mais considerá-lo apenas enquanto “(...) um tubo de ensaio e sim uma fonte inesgotável de sabedoria, (...)”.⁹⁰

A idéia de corpo não pode mais conter somente “(...) as sabedorias da anatomia, da fisiologia ou da bioquímica, mas sim um corpo como forma de presença no mundo, com uma estratégia de pulsação existencial que nos tira da terceira pessoa e nos coloca na primeira pessoa.”⁹¹

Assim, conforme nos elucida VIEIRA⁹², é preciso perceber o ser humano a partir de outros prismas:

(...), pensar neste homem como um ser dicotomizado, possuindo um corpo invólucro de uma alma, submisso a uma mente e objeto mensurável na sua constituição biológica não reflete o nosso entendimento sobre ele. Este corpo, longe de ser apenas um conjunto de ossos, músculos e nervos, efetuator de movimentos mecânicos é a própria existência do homem no mundo.

⁸⁸ FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: do discurso à prática. 2002. 331 p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação Especial, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 68.

⁸⁹ PORTO, Eline Tereza R. A comunicação corporal na pré-escola: caminhos e descaminhos. Campinas: 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP – p. 3.

⁹⁰ FERREIRA, Maria Zita. Do senso comum à linguagem corporal expressiva. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado) - UFF - p. 157.

⁹¹ VENÂNCIO, Silvana. Educação Física para portadores do HIV. Campinas: 1994. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP. p. 35.

A autora ainda faz referência sobre o termo “Primeira Pessoa” como “(...) a constituição existencial de ser anterior a postulados ou predicacões.” (p. 35).

⁹² VIEIRA, A. I. Deste corpo que Dança: o significado da Dança para o indivíduo portador de lesão medular. Campinas: 1997. Dissertação (Mestrado em Artes) - UNICAMP - p. 23.

VENÂNCIO complementa, dizendo que o corpo “(...) é o primeiro momento da experiência humana. O sujeito, antes de ser um SER que conhece, é um Ser que vive e sente, que é a maneira de participar, pelo corpo, do conjunto da realidade (...)”⁹³

Nossa corporeidade, “(...) em todos os seus aspectos, é criadora e fabuladora do ‘real’.”⁹⁴

Construímos nossa imagem do real, a partir do que nos vem “de fora” e, como afirma ASSMANN⁹⁵:

(...) Somos criadores do ‘nosso mundo’, inventores do ‘nosso mundo’, fabuladores e sonhadores do ‘nosso mundo’, transformadores do mundo real porque transformadores do ‘nosso mundo’(...). Não há mundo para nós a não ser mediante a ‘nossa leitura’ do mundo, corporalizada no sistema auto-organizativo que somos. Nosso ser é totalmente mundanal, sujeito a e desencadeador de espaço-temporalidades entrelaçadas no interior daquilo que percebemos como nosso ‘eu’ e ‘nosso mundo’.

No processo de criação de “nosso mundo”, então, o corpo se apropria da idéia de “ser histórico”, sendo um “(...) conjunto complexo, que guarda sentimentos, sensações, pensamentos os mais diversos, armazena e desvela uma trajetória de vida, conferindo à história consistência e densidade.”⁹⁶

⁹³ VENÂNCIO, Silvana. *op. cit.* p. 39-40.

MARTINS & BICUDO, citados, aqui, pela autora, afirmam que o SER: “é antes de tudo uma entidade que já-está-no-mundo e isso torna a situação Ser e mundo uma totalidade.” (1983, p. 39). Paulo Freire, completando o acervo de afirmações encantadoras e embaadoras das discussões atuais no mundo da Educação, disse que “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra.”

⁹⁴ ASSMANN, Hugo. A Corporeidade como instância de critérios para a Educação. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, 1993, Rio Claro – SP (Transcrição/palestra). p. 2.

⁹⁵ *Id.* p. 14.

⁹⁶ FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 79.

Assim, nada percebemos e nada transformamos do real a não ser que por meio de nossa unidade corpórea e, sobre isto, comenta Assmann:

(...) nada nos atinge como realidade, e nós tampouco nada atingimos do real, sem a constante mediação dos processos auto-organizativos corporais. É por isso que a corporeidade do nosso ser é a instância referencial de critérios para a educação, para a política, para a economia e inclusive para a religião. (...). Enfim, nenhum ideal se concebe como ideal, nenhum ideal se encaminha e nenhum ideal se cumpre a não ser enquanto ligado à mediação da corporeidade dos seres deste mundo.⁹⁷

Atemo-nos, ainda, às idéias de MERLEAU-PONTY⁹⁸ que confirmam a relação de nossas possibilidades de percepção com a nossa organização corporal. Segundo ele, perceber “(...) é tornar algo presente a si com a ajuda do corpo(...)”.

Quanto a isto, pode-se, acrescentar comentários de PICCOLO⁹⁹: “(...), é vivendo, experimentando a espacialidade *através do meu corpo (o grifo é nosso)* que percebo o fenômeno.”

O ser humano é uma realidade corpórea expressiva:

O homem é essa realidade que se manifesta e que se expõe diariamente às óticas abrangentes nos campos perceptivos, através da infinidade de suas possibilidades expressivas instauradas pela dinâmica da corporeidade. O homem é uma autoconstrução corporal.¹⁰⁰

Nosso corpo é motricidade, movimento..., mas se trata de uma motricidade intencional. Sempre nos movimentamos PARA... O movimento não é em vão; é consciente... E a consciência, segundo MERLEAU-PONTY¹⁰¹:

⁹⁷ ASSMANN, Hugo. *op. cit.* p. 14.

⁹⁸ MERLEAU-PONTY, Maurice. O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas. Trad. Constança M. Cesar. Campinas: Papirus, 1990. p. 92.

⁹⁹ PICCOLO, Vilma L. N. Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo na criança em movimento. Campinas: 1993. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP. p. 37.

¹⁰⁰ SANTIN, S. *op. cit.* p. 51.

¹⁰¹ MERLEAU-PONTY, Maurice. *op. cit.*, 1994, p. 193.

(...) é o ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu 'mundo', e mover seu corpo é visar às coisas através dele, é deixá-lo corresponder à sua solicitação, que se exerce sobre ele sem nenhuma representação. Portanto, a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele, (...)

E MERLEAU-PONTY completa:

(...) nosso corpo não é um objeto, nem seu movimento um simples deslocamento no espaço objetivo, (...). É preciso que exista, (...), um 'movimento gerador do espaço', que é nosso movimento intencional, distinto do 'movimento no espaço', que é aquele das coisas e de nosso corpo passivo. Mas há mais: se o movimento é gerador do espaço, está excluído que a motricidade seja apenas um 'instrumento' para a consciência constituinte. Se há uma consciência constituinte, o movimento corporal só é movimento enquanto ela o pensa como tal; (...). O movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinta do conhecimento. É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos. O 'movimento gerador do espaço' não desdobra a trajetória de algum ponto metafísico sem lugar no mundo, mas de um certo aqui em direção a um certo ali, (...). O projeto de movimento é um ato, quer dizer, ele traça a distância espaço-temporal atravessando-a.¹⁰²

Desta forma, estou atado a um certo mundo por Ser corpo e “(...), nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço.”¹⁰³

Exatamente pelo fato de eu ser corpo, é que me “desnudo” frente ao mundo, é que me torno existência para o outro, é que passo a ter uma aparência. Igualmente, a presença do mundo, dos outros, é permitida e a mim é mostrada por intermédio da corporificação: a partir dela, é possível se ter acesso a sensações - prioritariamente àquela que diz respeito à liberdade - e a compreensões sobre estas. A maneira de existir essencialmente no mundo vem envolvida pela corporeidade.

¹⁰² MERLEAU-PONTY, Maurice. *op. cit.*, 1994. p. 517-518.

¹⁰³ *Ibid.* p. 193.

Com base nesta evidência, é fácil perceber que o fato de existirem homens abstratos, não corporais é incompatível com a própria vida: o que há são realidades corporificadas, as quais surgem no “universo” repletas de significado e embutidas em um enredo de ganhos, perdas, vida, morte e plenitude: histórias únicas e intransferíveis. Corporeidade é peculiar ao ser humano e, definitivamente, excede os limites do físico, da matéria.

No trato com as coisas, com as pessoas e consigo mesmo, todo homem é passível de cometer enganos, equívocos, como o de abordar os corpos enquanto simples objetos, meramente funcionais e, conseqüentemente, ignorar as presenças que se apresentam na amplitude dos seres. Ao desfazer-se a interconexão das coisas com o ser-no-mundo, ao se afirmar, continuamente, a liberdade do mundo em relação ao indivíduo, ao se confirmar a apatia do mundo frente à missão dos homens, testemunha-se a afirmação de que o mundo se encastela aos olhos dos “outros” como algo inatingível, como um espetacular passe de mágica em fina sintonia com a ilusão.

Posicionar-se de forma contrária a esta acima elencada não implica em oferecer ao corpo um poder soberano e opressor ou uma característica hedonista; o corpo é o palco disso tudo: do prazer e da dor. “Ele” não deve ser abrangido enquanto espaço de cultos ou como entidade a ser cultuada, mas enquanto sinônimo das existências humanas.

3.2.2 O corpo fenomenológico no trecho pós-moderno da História

Inserindo-se o corpo fenomenológico no trecho pós-moderno da História, buscando-se uma proximidade com a essência desta inserção, depara-se com temas, tais

como: ausência/presença corpo; subjetividades (ganhos ou perdas?); consumo, inclusive no nível simbólico (simulacro de desejos)... e, enfim, dialoga-se com a significação do corpo no traçado real/virtual da Comunicação.

A fim de não se estabelecer uma posição periférica em relação a este “processo de semantização”, vale considerar que nossa existência está impactada pela “(...) era das imagens e, nesse contexto, estamos experimentando uma saturação de signos no tocante ao corpo ideal. Nesta ciranda de signos, o corpo fica reduzido a escravo de si mesmo, o corpo real é desprezado e descartado em prol do corpo desejado e imaginado. Esta valorização visual se impõe de forma drástica e direta.”¹⁰⁴

Por razões de “poder”, há uma opção vivenciada de escolha preferencial pela imagem, em detrimento do corpo. Está presente uma era em que se aprende a perceber o mundo enquanto imagem e o que surge diferentemente disso é insuportável. Como a imagem passa a se apoderar da capacidade de produzir sujeitos? “Esta é uma história de assassinato. O culto telemático da imagem funciona como veneração do Moloch¹⁰⁵ (poder insaciável), com o corpo como sucata e lixo.”¹⁰⁶

Viver paralelamente a esta época “planetarizada” tem muito a ver com o perceber de uma situação alucinada por enganos, pela ambigüidade imagem/realidade. Nesta linha, a sensação de autismo, de alienar-se do mundo não é vivificada somente por aqueles em situação enferma: é algo experimentado igualmente por quem, usual e socialmente, não é considerado como “portador de alguma necessidade especial”. A

¹⁰⁴ FERREIRA, Maria Elisa Caputo. *op. cit.* p. 70-71.

¹⁰⁵ “Moloch” diz respeito à denominação oferecida a uma divindade maléfica, para a qual rituais eram realizados de maneira sempre vinculada a sacrifícios humanos. Moloch fora adorada e cultuada por várias culturas antigas.

¹⁰⁶ KAMPER, Dietmar. Imanência dos media e corporeidade transcendental: oito postos de observação para um futuro medial. Trad. Ciro Marcondes Filho. Disponível em <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/traducao8.html>. Acessado em: 18 de fev. de 2004. p. 7.

alienação, aqui, assume um papel de retirada da possibilidade de significar pessoalmente qualquer circunstância; a imagem incorpora o significado de toda atividade, passando a referir-se a signos e construções pessoais, em contraste à existência material.

A reprodução mental daquilo que é o físico – a imagem – se sobrepõe à matéria e destrói ou mutila a realidade corporal, enquadrando-a em um nível inferior. Sob a ingerência da imagem, o corpo amputa seu potencial e fica à mercê da mesma e isto vem caracterizar a alienação sobre a verdade corporal e, mais profundamente, sobre o próprio existir humano. Assim, o corpo “orgânico” passa a ser profusamente valorizado, mas a unidade corpórea existencial do homem se torna cada vez mais esmagada:

- o corpo assume papel de destaque na mídia, que divulga “receitas” para cultuá-lo;
- as manchetes que anunciam o corpo são muitas e imensamente lidas ou ouvidas ou, ainda, vistas;
- os “templos” de culto ao corpo – academias, clubes - se proliferam, na mesma medida que seus “pastores” ou “mestres”, como os “instrutores pessoais” ou melhor, o “personal trainer”;
- o corpo ganha evidência emblemática no meio “artístico” e “cultural”¹⁰⁷, na medida em que estes meios se tornam “criadores e construtores” de instrumentos ritualísticos – “imagens” – para o culto do corpo e evidenciam a idéia de que estes cultos potencializam, supostamente, o caráter complexo do indivíduo;

¹⁰⁷ Os termos são assim colocados entre aspas, a fim de evidenciar a dúvida sobre a apropriação ou inadequação do uso desta terminologia ao se referir ao que tem sido construído e divulgado pela “indústria cultural” e consumido de maneira imensamente significativa.

- o belo do físico é cultuado, nos rituais estéticos;
- a cura do corpo através da alimentação alternativa é amplamente socializada;
- produtos de todas as variedades são comercializados e identificados com o corpo, cooperando, até mesmo, para a vulgarização do sexo;
- a procura pelos consultórios médicos e psicológicos, incentivada pela “descoberta” sobre a relação psicossomática existente no corpo, aumentou grandemente, mas as pessoas não foram alertadas sobre a idéia de que o psíquico está associado, também, ao cognitivo, ao social e ao afetivo e não apenas ao orgânico;
- as academias de dança, os grupos de teatro ganharam força enquanto potencializadores e meios de expressão corporal; porém, os indivíduos não foram informados de que este potencial simbólico parte de um corpo igualmente simbólico por natureza e não de um corpo “orgânico” e fragmentado.

Na estruturação deste complexo e poderoso “esquema”, foi cometido o equívoco de não se considerar que o acesso aos templos de culto ao corpo, aos instrumentos para tanto e aos mestres instrutores para este culto fosse democraticamente permitido a todos – mais um crime contra a dignidade corporal, contra o próprio homem... A procura incessante da satisfação, do conforto, da tranquilidade e da comodidade física e psicológica, a primazia do hedonismo da sociedade de agora intenciona resgatar para o corpo uma situação de evidência, mas, na verdade, o corpo tem sido afastado de seu local de origem - da nossa existência, e isso define as possibilidades de se concretizar aquilo que se intencionou, porque o que se tem é a agressiva e gritante realidade cotidiana, vista – e ignorada – a “olhos nus”: a doença generalizada, enquanto ausência

de saúde, mas tratando-se de um conceito amplificado de saúde, enquanto considerada em todos os terrenos de manifestação humana - ambiente não só orgânico, mas, ainda, ligado aos sentimentos, ao intelecto e às relações e, enfim, associado às encantadoras histórias que são todas as criaturas humanas.

Em sua essência, o corpo apresenta muitas possibilidades, mas a utilização que se tem oferecido às mesmas o coloca na periferia da sua complexidade, limitando a sua manifestação à sua própria imagem e dificultando o surgimento daquilo que “ele”, efetivamente, poderia ser.

E o que não está muito escondida, então, não havendo necessidade de ser identificada e retirada de sulcos muito profundos é a clareza sobre o fato de que o desejo mais almejado, hoje, não se relaciona mais com os tratos sociais, com as práticas políticas ou com os ajustes econômicos; na verdade, se refere à necessidade de SER PUBLICAMENTE RECONHECIDO. Os media seriam, por excelência, as alternativas mais viáveis de concretização desta tendência e, portanto, de facilitação do processo de alcance deste desejo.

A esta luz, cabe verificar algumas asserções de CHEBABI¹⁰⁸, o qual menciona a “espetacularização” do corpo, talvez como instrumento de realização deste desejo acima referido:

Vivemos uma época de glorificação de exibição do corpo humano, explorando-o de todas as maneiras que estimulem a sensualidade e exaltem a excitação sexual. Nunca contudo se conseguiu desvendar-lhe os mistérios. Não é o seu desnudamento físico nem seu uso mecânico para o sexo que o revela. Frequentemente, ao contrário, a nudez e a sua manipulação acentuam a consciência de sua inacessibilidade. Esta constatação implica necessariamente no empenho em estudá-lo, não para despojá-lo de sua mística, mas ao contrário, para desfazer as representações ilusórias de seu conhecimento cabal. Sartre criticou acerbamente Heidegger por não haver escrito em Ser e Tempo mais do que meia dúzia de linhas sobre o corpo. Respondeu Heidegger

¹⁰⁸ CHEBABI, W. “Corpo e Psicanálise”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). Que corpo é esse? Rio de Janeiro: Mauad, 1999. p. 76.

que isso só pode ser respondido com a constatação de que o corporal é o mais difícil e por isso não sabia mais o que dizer sobre o mesmo.

Na sequência destas afirmações, surgem indagações sobre a realidade determinante da tendência de se fazer do corpo uma mercadoria de consumo, mas, também, e, talvez, principalmente, um “ente” consumista. Paulo Vaz vem e nos elucida ao dizer que é “(...) nesta sociedade da fragilidade que o conceito de corpo-propriedade torna-se pertinente para descrever a forma da experiência de cada indivíduo com o seu corpo.”¹⁰⁹ Até então, o “corpo” participava do processo de sua autoconstrução, possuindo, inclusive, o poder de problematizar sobre sua própria identidade e modificá-la. O corpo-propriedade, por seu turno, passa pelo caminho de necessitar *adequar-se* a uma identidade. Seguindo as idéias de VAZ, vale assentar no fato de que se “(...) o capitalismo industrial erigiu o corpo como fonte de energia, o capitalismo da superprodução o requer como corpo que consome e que é capaz de ser objeto de consumo.”¹¹⁰. É a determinação de um corpo que produz, que consome e que carrega “imagens”.

Neste enfoque, a consciência deixa de ser atribuidora de significados sobre a essência existencial das coisas, dos homens, do mundo enfim. À consciência cabe apenas “(...) assegurar a boa gestão dos riscos e do potencial de sedução *corporal* (*a adição é nossa*). Eis porque os comportamentos compulsivos ganham destaque na mídia e nos profissionais de saúde mental: perturbam a boa gestão do corpo, são uma forma de sublevação do corpo que o arruína.”¹¹¹ É o caso daquilo que tem sido criticado e

¹⁰⁹ VAZ, Paulo. O corpo-propriedade: corpo-propriedade e limite-meta. Informativo da DHnet – Rede de direitos humanos e cultura. s. ed.; s. d. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/w3/paulovaz/P1C.html>. Acessado em: 26 de mar. de 2003.

¹¹⁰ *Id.*

¹¹¹ *Id.*

denunciado por muitos autores e já diagnosticado anteriormente neste trabalho: a violência exercida pela “indústria do consumo” sobre as consciências individuais.

Imaginando que o corpo não se completa apenas em sua estrutura material, é claro que o ser-no-mundo, igualmente, não se sustenta somente como imagem, mas como um ser na sua unidade corpórea, na motricidade, na corporeidade. Não se trata, aqui, de um corpo instrumental e acoplado aos vícios do egocentrismo, mas um corpo pleno, enquanto sinal da presença do homem no mundo.

O processo de reapropriação do corpo – de realocação do mesmo na existência essencial dos homens, enquanto seu lugar original – diz respeito a um fenômeno que incorpora muitas maneiras de negação e de quimeras e envolve, necessariamente, o corpo humano, como momento, estado da humanidade a caminho da “libertação”. É infindável a luta no desejo de realização da utopia; o corpo é palco célebre desta luta contra os impulsos mais primitivos do ser e a favor da sua plenitude, em detrimento de sua alienação – a qual resulta de profundas e significativas seqüelas de “opressão”. Libertar-se implica em permitir ao corpo, e, por igualdade, a si mesmo, plenificar-se em sua essencialidade e complexidade.

Na busca desta libertação, não se pode correr o risco, então, de cometer uma falácia ao ignorar que, nesta fase Pós-Moderna, pelo fato de as ligações motoras e perceptivas com o mundo e os outros estarem cada vez mais sendo mediadas pela tecnologia, há uma premência em se modificar a concepção sobre o que é corpo, quem é esse corpo e, ainda, sobre espacialidades e temporalidades.

Tanto na era Moderna, quanto, agora, na Pós-Moderna, o corpo é representado de forma claramente política: representação exercida pelo e para o “poder”. Atualmente, a força política que se exerce está atrelada ao fato de existir uma transformação das

coisas e dos valores de maneira extremamente veloz. E como habitar um mundo tão veloz e tão diferente?

Paulo Vaz¹¹² compartilha desta idéia, ao afirmar:

O processo de subjetivação supõe a capacidade de o indivíduo não apenas mudar a si mesmo, mas também a sociedade em que vive. O poder também interfere neste processo se consegue suscitar no indivíduo um sentimento de impotência diante das transformações sociais. Na Modernidade, a impotência tinha o contorno da modificação social almejada que não ocorre; em nosso mundo, a impotência está articulada à velocidade das transformações sociais.

Outros pensadores percebem a situação por um lado dito favorável, segundo eles mesmos. Carolina Borges¹¹³, por exemplo, vem anunciar que, por estas velozes transformações, pelo caráter anárquico e não linear do ambiente virtual – como situação destas ligeiras mudanças - torna-se impraticável acessar toda informação, o que, segundo a autora, significa uma transformação social sem limites. Ela considera que, se o controle da informação era uma estratégia de dominação, hoje, é a porta do abismo. Sendo impossível acessar toda informação disponibilizada, outras maneiras de agregações surgem, na tentativa de unir informações. Gerando a determinação de coletivos e modificando as formas de vida e de pensamento, as informações são compartilhadas. Nota-se, enfim, que, por ser impossível dominar toda a informação, agrupamentos surgem e, por consequência, diz a autora, novos hábitos sociais, menos segregadores, menos individualizantes.

Todavia, “(...) a Internet não vai resolver todos os problemas, inclusive o problema das diferenças sociais”, é o que nos afirma o filósofo francês Pierre Lévy – o

¹¹² VAZ, Paulo. “Corpo e risco.” In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *op. cit.* p. 165.

¹¹³ BORGES, Carolina. A Era dos coletivos, tribos e agregações. *Revista IColetiva*. s. ed.; s. d. Disponível em http://www.icoletiva.com.br/secao.asp?tipo=agora&id=40&n_page=7. Acessado em: 16 de fev. de 2003.

próprio difusor da idéia de “Inteligência Coletiva”. Para Manuel Castells, a Internet é um fenômeno econômico, social e político, mas não é um sistema que cria desigualdades sociais e, igualmente, não se trata de uma tecnologia que traz em si a solução global aos problemas da humanidade.¹¹⁴

O trabalho, o conhecimento e, em síntese, a cultura são constitutivos das existências humanas e compartilhá-los não implica em acessar os meios virtuais, embora sejam, potencialmente, ambientes férteis para tanto.

Além desta consideração, é válido comentar que, em um número significativo de circunstâncias, observa-se que, na verdade, ao se transformarem com uma velocidade arrebatadora, as coisas – informações – tornam-se bens preciosos e mantêm sua característica de poderem continuar sendo utilizadas para fins de domínio e “repressão”.

Configuram-se como “preciosas”, então, não por sua raridade, em termos quantitativos, mas por sua escassez, na perspectiva “qualitativa”, no sentido de que acessá-las depende de outros agenciamentos, nem sempre lícitos, éticos. Antes de se conseguir incorporar uma informação, outra surge imediatamente com outros “traços”, exigindo outros valores e diferentes comportamentos. Configura-se, desta forma, um palco de lutas, de concorrência, de corrida pela informação.

Nestes rumos, a informação, mediada pela ciência e pela técnica, permanece controlada e monopolizada por sistemas de poder, tão reconhecidamente constitutivos das elites de domínio. Organizações sistêmicas, como o Banco Mundial, continuam determinando e impondo a *informação*. Em síntese: a informação tem sido utilizada em escala considerável, como técnicas de poder e instrumento de dominação.

¹¹⁴ CASTELLS, Manuel. Construimos a Internet conforme sua própria imagem. Trad. Karla Vaz. Revista I-Coletiva. s. ed.; s. d. Disponível em <http://www.icoletiva.com.br/secao.asp?tipo=entrevistas&id=6>. Acessado em 12 de fev. de 2004.

É imprescindível que as pessoas tenham seu poder de acessibilidade aos “mídia” expandido, não sendo “marginalizadas” devido a aspectos geográficos ou monetários. Outros atores situacionais contribuem para que a “segregação” tecnológica esteja resistindo com tamanha força nesta época que nos é contemporânea, como é o caso da velocidade na Internet e nas transformações sociais como um todo.

É uma situação de relação direta: na medida em que a democratização tecnológica - científica, cultural - se estabelece com nítida morosidade, há proporcional desenvolvimento da técnica, da ciência e da arte em extremos não exatamente opostos, mas, também, não direcionados para os anseios da sociedade.

Difundir, universalmente, a cultura tecnológica - ou artística, ou científica - implicará na dissolução do hiato Estado/Sociedade - assunto sobre o qual já se debruçou neste texto – a partir da concretização de políticas a serem desenvolvidas igualmente em âmbito nacional e internacional.

Os “números” indicam e não negam as desigualdades e discrepâncias no acesso. Discrepâncias, anomalias causadas pelos “desvios” nos setores da cultura, da economia, da política e da sociedade como um todo. Assim, comenta Castells, o desenvolvimento da Web, por exemplo, que era exponencial, encontra, nessa realidade, o seu limite mais significativo.

Somente a partir da socialização dos meios de produção e, enfim, por intermédio de uma transformação radical da dinâmica social, é que a cultura estará à disposição da maioria da população e, igualmente, o uso que se pode fazer de recursos científicos, tecnológicos e artísticos. Se não há transformação social, não há informação que não domine o homem.

VILLAÇA acrescenta afirmações, apresentando algumas instâncias nas quais se dão outras velozes transformações:

Dissolvendo antigas fronteiras, o mundo virtual da comunicação conquista sempre mais espaço e as páginas do antigo Atlas de geografia prolongam-se em redes que fazem pouco dos rios, das barreiras alfandegárias, dos obstáculos naturais ou históricos, criando discurso sobre a desterritorialização e a perda das referências corporais.

(...)

Hoje, as redes de comunicação explicitam os espaços virtuais outrora deixados aos sonhos e às representações: mundo em construção onde, deslocalizados, nos localizamos como nossos antepassados o fizeram diante de outras inovações criadas pela técnica. Os mecanismos do hipertexto eletrônico e suas interfaces sem dúvida alguma multiplicam em muito os efeitos de virtualização e as conexões possíveis entre os imaginários, criando uma dimensão de inteligência coletiva que revoluciona mais uma vez as noções de espaço e tempo, os processos de subjetivação e as relações de poder entre indivíduos. Instala-se a discussão sobre a presença ou ausência do corpo e o confronto entre homem/máquina.¹¹⁵

Os “internautas”, por exemplo, inserem-se, também, em um espaço-tempo, mas seu diálogo virtualizado realiza-se no “(...) não-espaço geográfico e numa simultaneidade de tempos alheios ao âmbito físico que seu corpo habita.”¹¹⁶

Relevar a significativa dimensão que tem tomado a constituição da cadeia de Inteligência Coletiva é necessário e reforça o fato de que não se pode negá-la, exatamente pela abrangência que tem alcançado e pelo potencial que apresenta em ser um campo de transformação cultural.

Porém, cumpre frisar que a Sociedade da Informação, principalmente nos países em desenvolvimento, caminhará, talvez, a passos muito pouco velozes. Nestes países, ainda há muita dificuldade em se determinar uma política de distribuição dos “bens midiáticos”.

¹¹⁵ VILLAÇA, N. “Robinson Crusoé, Babel, Frankenstein e outros mitos: corpo e tecnologia”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *op. cit.* p. 15.

¹¹⁶ JAGUARIBE, B. “Paixões virtuais: corpo, presença e ausência”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *op. cit.* p. 22.

Considerando-se, por outro prisma, que a acessibilidade destes meios seja ampliada, haverá uma confrontação com uma realidade em que se flagra nos indivíduos a ausência de um mínimo de informação/formação/sensibilização necessárias para que os mesmos desenvolvam uma consciência interessada em buscar qualquer um destes canais como manancial de informações que, talvez pelo processo de construção coletiva, pudessem alicerçar a estruturação do conhecimento.

A técnica abre possibilidades: esse é o seu limite; é necessário que as pessoas ajam sobre “ela”, a fim de que se torne uma realização.

Nos moldes da Inteligência Coletiva, a intervenção, a participação se vê bloqueada muito mais por razões culturais do que, exatamente, pela oferta ou pela escassez dos meios materiais (ou virtuais...). Assim, percebe-se o caráter da necessidade de se fazer cumprir a tão idealizada conscientização popular, a democratização do acesso à vida plena e abundante de possibilidades de reconhecimento e de expressão.

As pessoas são, efetivamente, incluídas no meio digital, única e exclusivamente, caso a ampliação do acesso a todo e qualquer um dos instrumentos midiáticos se der de maneira paralela à inclusão, também efetiva, destas pessoas em uma dinâmica cultural mais consistente que as instigue a utilizar estes meios. Não basta oferecer o meio, é preciso que se tenha clareza sobre o que pode ser feito por intermédio dele e como isso deve ser feito. A busca de informação deve surgir de uma motivação, uma expectativa sobre o uso, o tratamento que se pode dar a ela.

O hipertexto eletrônico, na rede de comunicações, considerando o corpo como um dado natural, é visto como forma de desumanização, controle tecnológico e robotização.

Porém, afirma VILLAÇA¹¹⁷:

(...) O corpo deixa de ser apenas o lugar onde se instala a consciência como núcleo do humanismo. (...). Nesse contexto, o corpo não oferecia grande interesse, enquanto substância orgânica, aparência, desejo ou paixão.

(...)

Apesar de algumas visões apocalípticas, o corpo se multiplica, adquire dinâmica entre exterioridade e interioridade, força na própria ausência física, (...).

A atenção é urgente neste quadro... Para a Fenomenologia, a existência corporal não está limitada à consciência que se tem sobre ela. Neste cenário “fenomenológico”, consciência e existência são equivalentes. O corpo permite a dialética entre o mundo e a consciência e esta, por seu turno, possibilita ao corpo tornar-se humano, vivo, um corpo no mundo... Não se difere, nestes rumos, portanto, o que é objeto, o que é local da consciência. O processo de consciência do mundo é INTENCIONAL, não é aleatório; o movimento é intencional, não deve ser tido apenas como o deslocamento mecânico e puro no espaço. Isto seria apenas uma máquina se movimentando e não se referiria ao homem aberto ao mundo na sua intencionalidade de perceber e de estar... Trata-se da “consciência do corpo vivido”.

Como “adquirir força na própria ausência”? Como, então, fortalecer o corpo sem ser o corpo? Vale lembrar que a idéia divulgada de que ora sou matéria, ora sou consciência apresenta alguns elementos “deturpados”. “Sou tudo isso, simultaneamente... Se não tenho um, não tenho outro...” Nos caminhos de BOSS, é possível afirmar que *ser* e *estar* no mundo não se dão de modo abstrato, mas, ao contrário, de forma concreta. Para o autor, “(...) ser não é uma estrutura ontológica existindo em algum *supermundo* que se manifesta uma vez ou outra na existência

¹¹⁷ VILLAÇA, N. “Robinson Crusoé, Babel, Frankenstein e outros mitos: corpo e tecnologia”. In: VILLAÇA N.; GOÊS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *op. cit.* p. 19.

humana. Ser-no-mundo consiste na maneira única e exclusiva do homem existir, se comportar e se relacionar...¹¹⁸,”

É preciso que se tenha, no panorama de alguns estudos, uma determinada visão sobre a virtualização. Seguindo esta trajetória de pensamento, faz-se necessário perceber que o virtual não se dá enquanto avesso do real e, nem tampouco, como falso, ilusório ou imaginário; o mesmo não implica em perda de concretude do corpo. LÉVY¹¹⁹ – *apud* VILLAÇA, 1999 – afirma que a virtualização “(...) não seria uma desencarnação, mas uma reinvenção do corpo, uma reencarnação, uma multiplicação, uma valorização.”

O que está sendo valorizado afinal? Pensando-se no desenvolvimento cíclico do homem, parece-nos que um ciclo começa a se repetir, a retomar suas forças, a surgir com outras roupagens, mas, no entanto, com a mesma essência... A dicotomia entre corpo objeto e corpo sujeito, a contradição entre os mesmos, já tantas vezes questionada e colocada à prova, retorna. Volta-se, talvez, a cometer um já conhecido equívoco: aquele de reforçar a valorização de um extremo em detrimento de outro. Se não se perde a concretude corporal, multiplica-se, em síntese, o corpo **objeto**. O “olhar” desta afirmação não se direciona para o indivíduo, para a sua corporeidade, para a sua “inteireza”.

E a subjetivação? Como se enquadra neste “novo” ciclo? VILLAÇA comenta:

Os atuais movimentos de identificação e representação se dão paradoxalmente por meio da transmutação do corpo. Segundo Guattari, a subjetivação não se apresenta mais como coisa em si, ou essência imutável, mas depende de agenciamentos, ou seja, contém componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, “maquinica”, gnosiológica ou imaginária.
À medida em que se altera o paradigma que orientou a racionalidade moderna, quando o corpo humano era considerado uma exterioridade a ser controlada, ele

¹¹⁸ BOSS, M. Na noite passada, eu sonhei. São Paulo: Summus, 1963. p. 34.

¹¹⁹ LÉVY, P. Qu’Est-ce que Le Virtuel? Paris: La Découvert, 1995 *apud* VILLAÇA, N. “Robinson Crusoe, Babel, Frankenstein e outros mitos: corpo e tecnologia”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *op. cit.* p. 20.

assume, lado a lado com as mais variadas instâncias pessoais, interpessoais ou coletivas, seu papel na produção da subjetividade. Um paradigma estético parece desenhar-se, no qual singulares devires e configurações inesperadas são produzidas e no qual o corpo surge como carne e imagem, matéria e espírito simultaneamente. Agencia o desejo através de seus órgãos, mas estes podem segundo José Gila resultar de uma conexão dos órgãos corporais com outros elementos e dispositivos. O corpo desejante comporta todo o virtual do seu desejo, ultrapassando o corpo anatômico da medicina e o corpo fantasma da psicanálise, acentua ainda o autor na esteira de Deleuze. A idéia do corpo deleuzo/guattariano desfaz a unidade psicofísica clássica e a unidade somática do organismo, sendo profusamente virtual, inconsciente, propiciando devires não humanos, vegetais, minerais e não apenas virtuais. O corpo é poder de metamorfose que desorganiza a unidade da consciência. Nesta perspectiva, desconstroem-se os imaginários que foram sendo construídos a propósito do corpo no contato direto da oralidade na textualização do livro impresso e na virtualização da era eletrônica. O texto eletrônico apenas explicita a interação complexa da corporalidade.¹²⁰

Na teia desta discussão, vale frisar que, talvez, o texto eletrônico, o virtual, realmente, somente deixa explícita, clara, expressa a complexidade da corporeidade, sem, na verdade, permitir que a mesma ocorra: afirmar que “o corpo desorganiza a unidade da consciência” não seria bastante próximo de se declarar firmemente que, assim, há, então, um processo de *autodesorganização*? A unidade corre, aqui, o risco de se polarizar, de se unilateralizar, de se fragmentar...

O corpo é uma unidade e toda fragmentação o *aliena*. O corpo é o registro da história de cada um; vive-se a história sendo corpo, *unidade* corpórea presente na realidade. Qualquer metamorfose que ocorra em função de minha existência essencial nesta realidade – “virtual”/*potencial* ou não – é produtiva e determinante de novas realidades, mas, necessariamente, precisa alcançar minha unidade corpo/consciência e, não ao contrário, fazer com que um desorganize o outro. Mesmo que haja uma desorganização – que, muitas vezes, é mais fecunda que a própria organização ou que reorganização – esta deveria se dar, de maneira simultânea, no corpo e na consciência;

¹²⁰ VILLAÇA, N. “Robinson Crusoe, Babel, Frankenstein e outros mitos: corpo e tecnologia”. In: VILLAÇA N.; GOÊS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *op. cit.* p. 20.

somente por este prisma, referenciaria a complexidade corporal, ou seja, a dinâmica entre ordem e caos que somos todos nós.

Ademais: em que reside a vantagem de se ter “devires inconscientes”, “não humanos”? Já nos é ofertada uma limitada possibilidade de agirmos conscientemente em direção à nossa história; de termos consciência sobre os outros, sobre as coisas e sobre nós mesmos... Por quê a insistência neste tipo de postura, qual a razão desta contumaz busca pelo agir inconscientemente que muito se difere de ter acesso ao *nosso* mundo inconsciente e não a um mundo - mesmo que virtualmente - criado?

Esta discussão passa pela possibilidade de perder-se nas “noites do tempo”... Se a estruturação da mesma é complexa, a sua “solução” não se apresenta facilmente...

No palco pós-moderno da tecnologia, discriminam-se dois aspectos: o ingresso da tecnologia no corpo, reconfigurando seu espaço interno e, também, a sua relação com o externo; e a ramificação, extensão e ampliação do corpo por computadores no espaço externo. Uma nova topologia e uma nova espacialidade do corpo vêm sendo delineadas por estes processos de “intrusão” tecnológica. Em certos casos, é o poder expressivo corporal que se potencializa como, por exemplo, ser capaz de ouvir e ver o ritmo de sinais musculares quando acoplados a dispositivos de tecnologia.

Mas... O que seria este “poder expressivo corporal”? Será, de fato, que o mesmo se fortalece apenas por sinais mecânicos amplificados, ampliados? O corpo é uma manifestação exposta constantemente aos olhares da percepção própria e daquela dos outros, por meio da sua abundante possibilidade de expressão, configurada pela dinâmica da corporeidade. Esta dinâmica traduz a construção corporal. Seria toda esta complexa realidade alterada por um único estímulo físico, sonoro, visual? Será,

realmente, a força expressiva que se vê potencializada neste caso ou não seria a potencialização de algo apenas físico, estrutural?

Fernanda BRUNO¹²¹ contempla este quadro de discussão e colabora, afirmando:

(...) A possibilidade de experimentar sem corpo-presente, de prescindir do espaço-tempo natural para perceber e sentir paisagens, objetos e corpos faz retornar o problema do *corpo-próprio*, já levantado na prática de intrusão tecnológica. Tais experiências de ramificação e ampliação do corpo diluem a oposição entre corpo-objeto, passível de ser conhecido do exterior por analogia ao corpo do outro, e o corpo-sujeito, experimentado do interior e indisponível à exploração objetiva, pois não está jamais diante do sujeito, mas é o próprio sujeito como condição de toda exploração do mundo, corpo que não se possui, mas corpo que se é *corpo-próprio*. O corpo-objeto acoplado e interfaceado com a tecnologia pode perceber, sentir e tocar prescindindo em parte do corpo-sujeito que se encontra, pois, parcialmente destituído do lugar de condição de toda experiência. As experiências do *corpo-próprio*, que testemunhava a ancoragem no mundo e constituía a condição de acesso aos objetos exteriores, perde seu privilégio de ser sempre presente e condição de toda presença. O corpo-objeto, por sua vez, também se acha modificado na medida em que suas propriedades materiais não apenas se oferecem ao olhar desencarnado do cientista que apreenderia suas características gerais e estáveis. O corpo-objeto, o corpo-orgânico-material, torna-se “ocasião” de experiência e espaço de transformação, (...). Diversificar o corpo em forma e função é potencializar as possibilidades de ser um corpo pela transformação dos meios de se ter um corpo.

As transições das possibilidades que determinam uma nova espacialidade corporal na era Pós-Moderna são percebidas de acordo com o que afirma BRUNO. Para a autora, conceber e construir corpos que não estão imediatamente presentes no espaço, mas sempre interfaceados por artefatos técnicos, abrir o corpo frente à mediação técnica, potencializar a capacidade de “sair” do corpo e, mesmo desta forma, poder sentir e explorar o mundo significa a transformação do *corpo-próprio* que é baseado na contradição entre corpo-objeto e corpo-sujeito.

Fiquemos atentos... O processo pode ser mutilado, caso algumas idéias sejam abandonadas... Fazendo um empréstimo do termo acima apresentado, é relevante afirmar que, o “corpo-próprio”, segundo a Fenomenologia - temática que orienta esta

¹²¹ BRUNO, Fernanda. “Membranas e interfaces”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *op. cit.* p. 108.

discussão - não se desfaz do corpo-objeto. Neste trajeto, o corpo-próprio não se constitui da oposição entre corpo-objeto e corpo-sujeito... “ele” é essência constituída pelas duas existências – corpo-objeto e corpo-sujeito. O *sujeito* é o corpo-objeto e o corpo-sujeito. O corpo-sujeito não é o lugar de toda experiência e, sim, o *sujeito* – considerado corpo-próprio então.

Não é novidade, nas abordagens fenomenológicas, que o corpo-objeto seja “ocasião de experiência e espaço de transformação”, porque, nesta perspectiva, “ele” o é por ser corpo-sujeito também e não por prescindir-se do mesmo; “ele” o é independente de estar no meio virtual: isso não pode ser considerado privilégio da realidade virtual ou de qualquer outro “engenho técnico”.

Mais uma vez... Arriscar-se à polarização, à unilateralização pode ser um equívoco. Só existe transformação no TODO. Como criar... ou rejeitar... ou ultrapassar verdades ou, enfim, metamorfosear-se, em partes e não na complexidade do “total” do ser humano? O potencial humano de criação e/ou superação se faz no todo e *com* o todo.

Estudiosos mais otimistas têm defendido a idéia de que os artefatos tecnológicos provocam a animação e o redimensionamento do corpo e, como consequência, reconfiguram o humano. Novamente, a imagem da relação entre homem, técnica e corpo não está longe de reflexões e práticas no cotidiano em nossa cultura. Pensando assim, afirmam que estes artefatos não mais se reduzem a objetos inertes; apresentam-se, em grande parte, como “espaços” de experiência de si, do outro e do mundo. Os computadores, a Internet e a Realidade Virtual, conforme advogam estes autores, modulam nossas capacidades físicas, sensoriais e cognitivas.

Vale, perante estas proposições, afirmar que a reconfiguração humana, acima referida e bastante denunciada aos que desta época é contemporâneo, se dá na medida em que atinge o “todo” corporal, sobre o qual já se alertou. Nesta mesma linha de raciocínio, cumpre dizer que só se tem experiência de si, do outro e do mundo no momento em que ocorre uma abertura a toda a polissêmica e *complexa* essência da unidade corpórea própria, do outro e do mundo.

Todo este quadro, ricamente causador de discussões, denuncia, talvez, uma situação de otimismo excessivo, conforme nos instiga a perceber o historiador inglês e autor de obras reconhecidas como “A era dos extremos”, Eric Hobsbawn¹²², frente às coisas, o mundo, os outros e a nós mesmos. Não se trata apenas de ter diagnosticada esta realidade, mas, prioritariamente, de reconhecer os riscos que são advindos dela.

Esta posição não deve ser tomada como contrária às iniciativas, às “causas” de luta “pela vida”, mas, sim, como oportunidade de estabelecer um processo de amadurecimento, de conscientização, de reconhecimento sobre limites, dificuldades, impedimentos para, a partir de então, projetar possibilidades...

Cabe, ainda, atentar para o seguinte: é perceptível a tendência de se fazer do meio digital o arcabouço material para o estabelecimento de uma nova realidade de mudanças de paradigmas, princípios e valores sociais; realidade na qual, a médio ou a longo prazo, as pessoas irão acordar, como de um anestesiamento, e passar a desejar uma vida compartilhada em harmonia... Urge relevar a idéia sobre o fato de que os meios para a REapropriação do mundo não são escassos e que propostas não se esgotam na tentativa de rever as estruturas, os dogmas da civilização sistêmica por opressão. O meio virtual, a Internet, o computador não são proposições extremamente originais;

¹²² Citado por PINTO, Maurício F. A paz e o amor da Noosfera de Lévy. Revista Novae. s. ed.; s. d. Disponível em <http://www.nova-e.inf.br/exclusivas/pierrelevy.htm> Acessado em 11 de nov. de 2003.

surgem, na verdade, dentre uma enorme gama de pretensões e como uma possibilidade a mais... A grande dificuldade está na democratização da vida como um todo e não apenas na inclusão digital.

Estas ressurgências de idéias são todas elas, então, reminiscências de problematizações pretéritas – o meio virtual, o “reinado” do consumo, a “trama” sobre o corpo humano... - mas estão, de maneira notável, de forma gritante, enveredadas em nosso presente e são, potencialmente, capazes de perturbar ou revolucionar nosso futuro.

3.3 Dança: realocando o corpo em seu lugar de origem

Todas estas efervescências, todo este cenário impelido *pelo restabelecimento* da “polêmica” ausência/presença corporal; *pelo* consumo advindo das “intervenções” midiáticas, determinando posturas e comportamentos em todos os domínios da experiência humana, compreendendo o próprio domínio simbólico; *e, em síntese, pelo* processo civilizatório da Globalização faz ressurgir a pauta temática sobre a essência do indivíduo - do “corpo fenomenológico” – introduzido ou introduzindo-se neste contexto.

Como reconfigurar, realocar o humano nesta estrutura com toda a sua complexa significância de sujeito aberto ao mundo, presente no mundo e, prioritariamente, capaz de renunciar, transformar, ultrapassar esta verdade, este mundo? Como fazer imperativa e urgente a valorização da característica humana de ter sua corporeidade vivida de forma expressiva e significativa, de se fazer presente em sua corporeidade e de ter sua humanidade confundida com esta própria corporeidade? De que maneira agir para que a

lógica da técnica não substitua, por inteiro, o discernimento crítico, ético e político? Como equilibrar, encontrar um híbrido entre efetividade e afetividade? Enfim, palavras utópicas demais, desejos na contra-mão da história, mas a busca do reencantamento do mundo e o testemunho da afirmação do potencial humano para o criar e o recriar... É preciso denunciar, mas anunciando algo novo...

Ao se pensar nesta questão, surge um espectro de possibilidades... Entre elas, a ênfase na idéia de que, na EDUCAÇÃO - seja ela institucionalizada ou não (a Globalização em toda a sua abrangência, a mídia, a escola, a família, grupos temáticos, comunidades e, enfim, os processos sociais/mundo do trabalho¹²³); entendida em sua amplitude de sistema de informação/formação/sensibilização dos indivíduos; e quando comprometida com a emancipação e não com o adestramento - reside ambiente fértil para potencializar o indivíduo a percorrer caminhos não percorridos, a guiar-se pelo sonho e, conseqüentemente, por projetos.

A Educação, em suas infinitas manifestações, incorpora a Dança - tema da Cultura Corporal e meio de expressão e comunicação dos seres humanos - como um de seus recursos auxiliares e, conseqüentemente, enquanto fenômeno “educacional”... a Dança como ferramenta na dialética “homem no mundo” e “para o mundo”; recurso lúcido na tentativa de REdescobrir o corpo nas existências essenciais dos homens, quando este tem sido intensamente associado a uma suposta potencialidade em ser ubíquo, em poder estar, ao mesmo tempo, em toda parte: estendendo-se a abrangência deste “todo” para todas as relações de consumo, para todas as situações reformistas e não revolucionárias, para todas as velozes mudanças das coisas, dos princípios e dos valores; e não se restringindo a idéia do “todo” apenas ao meio virtual, pois este é

somente uma das muitas verdades desta era Pós-Moderna, deste “duro” e mágico contexto histórico.

No *momento de projeção-prospectiva* deste trabalho - momento este cuja ocorrência está associada à finalidade de evidenciar o teor teleológico de nossa existência, o poder de questionar, recriar o que se criou - a Dança, enquanto meio de comunicação e instrumento de apropriação da expressão corporal¹²⁴ enquanto linguagem¹²⁵, é apresentada como uma realidade, como uma situação histórica, como um fenômeno rico de possibilidades em realocar o corpo na estrutura outrora diagnosticada e repleta de contradições e interrogações. Trata-se de uma tentativa de aproximação ao que, na consistência deste estudo, fora apresentado como uma “verdade” mais afinada com o que se julga como “humano”; um recurso, uma alternativa diferenciada de “remodelagem” transformadora do indivíduo: transformação permitida pela natureza que a Dança apresenta, pelas suas propriedades “técnicas” e mais pela sua existência do que pelo seu próprio conteúdo. Não importa, na verdade, a modalidade de Dança a ser trabalhada, mas, prioritariamente, o leque de possibilidades que o “dançar” oferece para o “corpo” se situar expressivamente e para a Dança ser situada, significada pelos indivíduos.

¹²³ O “mundo do trabalho” se diferencia do “mercado de trabalho”, uma vez que não vem atender às “demandas do capital” como a competição e o ganho. O “mundo do trabalho” refere-se à capacidade dos indivíduos em atuar ativamente nos processos sociais.

¹²⁴ João Francisco Duarte Júnior afirma, sobre a expressão, que “(...), esta diz respeito à *manifestação de sentimentos* (através de diferentes sinais ou signos). Na expressão não se *transmite* um significado fechado, mas se *indicam* sensações e sentimentos. A expressão é ambígua (...)”

Na expressão corporal, então, o processo de manifestação de sentimentos se dá através do corpo em movimento.

¹²⁵ Linguagem entendida como qualquer sistema de signos (não só vocais ou escritos, como também visuais, fisionômicos, sonoros, gestuais, etc.) capaz de servir à comunicação entre os indivíduos. (Rabaça & Barbosa, 2001).

Porém, deve-se ampliar este conceito, entendendo que a linguagem é característica primordial do homem e não apenas “instrumento” comunicacional. Olga de Sá, contribuindo para o esclarecimento da

3.3.1 Dança e Cultura Corporal

Situar a Dança como temática da Cultura Corporal significa apresentá-la, portanto, como meio de alcançar a expressão corporal enquanto linguagem. A importância desta “conquista”, do processo de expressar-se corporalmente está no fato de que, ao nos “localizarmos” entre os seres vivos, enquanto seres locomotores, não há equívocos sobre a ideia de que estamos intensamente presos à dinâmica, à possibilidade de expressão corporal. João Batista Freire considera que se “(...) pensarmos, por exemplo, que, entre os direitos humanos mais fundamentais está o de se expressar, podemos ter uma ideia da importância que representa a educação das expressões humanas, começando pela expressão corporal.”¹²⁶

Entre as diversas áreas do conhecimento humano, encontra-se a Cultura Corporal, que abrange o conhecimento produzido e acumulado em relação ao corpo, considerando-o enquanto uma unidade.

Cabe, aqui, frisar, antes de dar continuidade à apresentação destas ideias sobre a Cultura Corporal, que, paralelamente à afirmação de que tal área abrange o conhecimento em relação ao corpo, deve existir um posicionamento consciente sobre o fato de que não é possível englobar em uma só dinâmica **todo** o conhecimento sobre o mesmo e, a respeito disso, comenta ASSMANN¹²⁷:

(...) Mas, poder enlatar todo o saber acerca do corpo? Olhe que não! Não apenas porque não existe o ‘corpo geral’ de todos, mas sempre o ‘corpo concreto’ de cada um. Há outras razões, (...), que têm tudo a ver com a impossibilidade de definir, de

importância deste tipo de postura, comenta que é a partir “(...) do interior do corpo orgânico, transformado em corpo psíquico pelo sistema simbólico do mundo e da cultura, que digo ‘eu’”.

¹²⁶ FREIRE, João Batista. *Motricidade e Pedagogia do Movimento. De corpo inteiro*. Disponível em <http://www.decorpointeiro.com.br>. s. ed.; Nov. 2001. Acessado em: 14 de fev. de 2004.

¹²⁷ ASSMANN, H. *op. cit.* p. 9.

forma definitiva e absolutamente previsível, as ‘leis’ do real (...), especialmente da realidade dos seres vivos.

Pode-se discriminar alguns temas específicos tratados por esta área do conhecimento, tais como a Ginástica, o Atletismo, a Dança, a Capoeira, os Desportos, as Brincadeiras Populares, a Mímica, o Teatro, entre outros, todos eles sendo utilizados como recurso auxiliar à formação geral do indivíduo, à educação do sujeito, uma vez que tratam o corpo como um “todo”, sendo, assim, formas de atividade que constituirão o conteúdo da Cultura Corporal.

Percebe-se, então, a Dança como um destes temas... E a vivência não só da Dança, mas de todos os outros temas objetiva, prioritariamente, a apreensão da **expressão corporal** enquanto **linguagem** - o que nos afirma TAFFAREL.¹²⁸

Segundo TAFFAREL¹²⁹, “o homem se apropria da Cultura Corporal dispondo sua *intencionalidade* (*o destaque é nosso*) para o lúdico, o artístico, (...), o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela *consciência* (*idem*) social (...)”.

TAFFAREL¹³⁰ comenta que, para experimentar a Dança, visando a apreensão da expressão corporal como linguagem:

(...) há que se considerar que o seu aspecto expressivo se confronta, necessariamente, com a formalidade da técnica para sua execução, o que pode vir a esvaziar o aspecto verdadeiramente expressivo. Neste sentido, deve-se entender que a Dança como arte não é uma transposição da vida, (...). Mas, como arte, deve encontrar os seus fundamentos na própria vida, concretizando-a numa expressão dela e não numa produção acrobática.

¹²⁸ TAFFAREL, C. N. Z.. “Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica”. In: PIMENTA, S. M. & LIBÂNEO (coord.). Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. p. 62.

¹²⁹ *Id.*

¹³⁰ *Ibid.* p. 82.

Talvez, seja esse o fator mais complexo no processo de experimentação da Dança, enquanto tema da Cultura Corporal: a decisão entre ensinar a técnica, em detrimento de uma expressão espontânea; e favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa.

Parece que é preciso, primeiramente, desenvolver uma disponibilidade corporal para a apreensão de diversas habilidades de execução e expressão da Dança de forma geral, sem ênfase nas técnicas formais, permitindo a expressão desejada, sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito.

TAFFAREL¹³¹ faz considerações bastante pertinentes quanto à aplicação das técnicas formalizadas:

(...) o desenvolvimento da técnica formal deve ocorrer paralelo ao desenvolvimento do pensamento abstrato, pois este permite a compreensão clara do significado da Dança e da exigência expressiva nela contida. Isso é válido se considerarmos que a técnica não pode separar-se das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do executante, (...), das utilizações que faz das suas possibilidades corporais e da consciência que tem dos “outros” a quem comunica.

Vale salientar que a vivência da temática da Cultura Corporal deve ser considerada em sua relevância sócio-cultural; porém, é preciso atentar para que esta vivência não se prenda apenas “à transmissão destes conhecimentos, historicamente acumulados e coletivamente produzidos, mas, também, estabeleça um vínculo com a realidade e o tempo em que vivem (...)”¹³² os comunicadores e os aprendizes desta cultura.

¹³¹ TAFFAREL, C. N. Z.. “Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica”. In: PIMENTA, S. M. & LIBÂNEO (coord.). *op. cit.* p. 83.

¹³² CHAVES, Elisângela. A Dança nas aulas de Educação Física Escolar. Viçosa: 1997. Monografia (Especialização em Dança Moderna Educacional) - UFV. p. 38.

Os modelos para a apropriação da Cultura Corporal não podem ser escolhidos “(...) fora do presente, isolados da experiência habitual da criança, sendo freqüentemente até opostos a essas experiências.”¹³³

Assim, de acordo com as palavras de CHAVES¹³⁴, ao se vivenciar a Dança, enquanto tema da Cultura Corporal, é preciso considerar a experiência do indivíduo, “(...) suas vivências, seu corpo histórico de cidadão real, que traz seus próprios signos, sua própria expressão, que podem ser levados à reflexão e ao trabalho coletivo como fonte de pesquisa (...).”

Finalmente, cabe ressaltar que o primordial e urgente na experiência e na apropriação dos temas da Cultura Corporal é a possibilidade de apreender a expressão corporal enquanto linguagem.

3.3.2 Dança: nos limites da informação/formação/sensibilização

É imperativo, nas “tramas” desta discussão em desenvolvimento, posicionar a Dança enquanto recurso auxiliar no processo de informação/formação/sensibilização das pessoas, baseando-se em seus princípios éticos e estéticos e, ainda, frente ao compromisso político - que se difere, não se confunde com partidário - com o SER que emana de sua prática; evidenciar a Dança como presente no projeto/processo de construção do sujeito enquanto “sujeito histórico” - termo recorrente, reconhecido, mas tão pouco vivificado e animado em nossas existências...; situar a Dança como

¹³³ DI GIORGI, C. Escola Nova. São Paulo: Ática, 1986. p. 20.

¹³⁴ CHAVES, Elisângela. *op. cit.* p. 38.

instrumento de aprendizagem da cultura e formador de cultura e, nestes rumos, portanto, como comunicação e expressão.

3.3.2.1 Arte-Educação e Dança-Educação

A Educação abrange o ser humano enquanto uma unidade, em relação dialética com o contexto social. Os princípios e valores da Educação em geral e seus respectivos fins estendem-se, em sua amplitude, à Dança que, como tal, pode se voltar para a formação humana, tanto em sua esfera pessoal, quanto em sua vertente social.

Desta forma, pode-se concluir que a Dança está comprometida com o homem, com a sociedade e com a Educação em geral. Apresenta-se, assim, como um recurso educativo auxiliar ao processo de formação geral do sujeito, voltando-se para a APRENDIZAGEM e não para o adestramento, ou seja, para a instrumentalização e capacitação dos indivíduos, frente ao cumprimento de suas práticas de cidadãos e não para o estabelecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam “moldar” os indivíduos para que atendam a padrões e referenciais socialmente estabelecidos e abafadores das manifestações autênticas e espontâneas do ser social.

Vale ressaltar que a Dança, nestes moldes, não se apresenta somente como PRÁTICA/ATIVIDADE FÍSICA. A Dança, deste modo enquadrada, supera este perfil, voltando-se para a formação do indivíduo, inclusive no que diz respeito a aspectos artísticos, estéticos e criativos.

É preciso perceber que não se pode mais considerar apenas definições “antigas”, negando-se ou, simplesmente, desconhecendo-se novas modalidades conceituais, temáticas e metodológicas que se desenvolveram com relação à mesma, as quais

adaptam a Dança e todos os outros temas da Cultura Corporal como meio educativo, recurso auxiliar à Educação.

Correntes e tendências no meio da Dança, ao serem mal incorporadas pelos profissionais da área, têm levado a práticas pedagógicas ecléticas e pouco produtivas. Absorvidas em forma de amálgama, podem **privilegiar** ou **desfavorecer** propostas de atuação para trabalhos no espectro da criatividade, do artístico e do estético.

Observa-se que as concepções que mais influenciam as práticas pedagógicas na área de Dança, em todas os seus campos de possível manifestação, privilegiam:

- a assimilação de modelos;
- o individualismo;
- o desempenho individual, em detrimento da formação;
- a técnica sobre o ser humano;
- a performance;
- o rendimento;
- uma estética e expressão humana **estereotipadas**;
- o Narcisismo;
- a formação para o **mercado de trabalho**;
- a competição.

Assim, ao priorizar-se a técnica ortodoxa; a técnica, em prejuízo da afetividade; a representação, em detrimento da expressão, há a formação de indivíduos “limitados”, pela superficial oportunidade que lhes é dada de perceberem suas reais possibilidades e

limitações, de expressarem-se, de comunicarem-se, de agirem **natural e intencionalmente**¹³⁵ com seus corpos.

Novas “construções” têm surgido e suas influências têm propiciado a determinação de eficazes propostas de atuação para os trabalhos de Dança, ao contemplarem o homem em uma perspectiva **holística** e, portanto, ao privilegiarem:

- a **criatividade**;
 - o trabalho coletivo na possibilidade do lazer;
 - a construção coletiva e a formação;
 - o ser humano sobre a técnica;
 - a participação e o espírito de solidariedade;
 - novas referências estéticas
- ⇒ maior expressão do ser humano
- ⇒ maior experiencição com o corpo
- ⇒ maior sensibilidade corporal;
- a vivência e a Cultura Corporal;
 - a construção de uma linguagem corporal;
 - a descoberta de possibilidades e de limites a serem superados;
 - a capacitação e instrumentalização dos indivíduos para uma intervenção de maneira transformadora nos **processos sociais**;
 - a formação para o **mundo do trabalho**;
 - a construção da CIDADANIA.

¹³⁵ Intenção, aqui, enquanto uma atitude fenomenológica; como a pedra angular que diferencia a Fenomenologia das Ciências Naturais; o “tender” em uma direção.

Intencionalidade na Fenomenologia é encarnada; é o corpo em movimento intencional.

Um projeto de ensino e aprendizagem de Dança pode reunir em si não somente a aprendizagem de métodos específicos para a atitude de dançar, enquanto atividade envolvida por uma determinada técnica, mas, também, uma diversidade de outras habilidades e situações necessárias à qualidade de vida e ao desenvolvimento do indivíduo, utilizando procedimentos de Dança como estratégias de ensino. Desta forma, diz ZANIOLO¹³⁶, “(...) o processo a ser desenvolvido não estará fundamentado sobre questões estritamente artísticas, mas necessitará contemplar também um âmbito educacional.” Este procedimento garantiria a abrangência dos aspectos artísticos em uma visão menos utilitarista da arte, considerando a mesma enquanto manifestação menos voltada para um fim em si mesma e, sim, como um meio de expressão e desenvolvimento dos indivíduos.

Neste âmbito, a Dança aguça as potencialidades do homem em movimento, buscando desenvolver e construir este movimento de modo expressivo, produtivo e transformador.

Através da Dança, o indivíduo é levado a uma consciência corporal, ou seja, a uma compreensão crítica acerca de sua ação enquanto ser corpóreo, movido pela intencionalidade e construído na história e na expressividade.

A Dança, segundo SANTOS¹³⁷, “(...) pode ser considerada não só como um estímulo da imaginação, mas um constante desafio para o intelecto e cultivo do senso de apreciação. Tudo isso nos leva a percebê-la como um elemento integrador e integrante do processo educacional (...).”

¹³⁶ ZANIOLO, L. O. “Dança e Educação: a formação de um novo profissional.” In: Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. São Paulo, set., 1995. p. 5.

¹³⁷ SANTOS, Inacyra F. dos. *op. cit.* p. 25.

Desenvolver projetos de trabalho formativo através da Dança significa permitir aos indivíduos a aquisição de informações, o desenvolvimento do potencial criativo humano e a capacidade de estabelecer questionamentos e transformações na realidade.

Para DUARTE Jr.¹³⁸, a Dança “(...) se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se.”. Diante desta afirmação, MATOS¹³⁹ comenta que “(...) por este caráter utópico, (...), a arte se constitui num elemento pedagógico fundamental ao homem”.

A experiência estética propiciada ao indivíduo na Dança permite ao mesmo que se envolva e que esteja presente de maneira integral, sem preconceitos ou condicionantes sócio-culturais, expressando, através de formas artísticas, sua impressão de mundo, associada e compartilhada à visão de mundo do coletivo social ao qual pertence. Desta maneira, a amplificação da potencialidade dos indivíduos enquanto seres criativos, “de relação”, expressivos, afetivos, comunicativos e inteligíveis é perceptível e contínua.

Nestes casos, então, em que a Dança auxilia a formação geral do indivíduo, a mesma vem tratar de aspectos artísticos, estéticos e criativos, objetivando uma educação pela arte¹⁴⁰ e não apenas da arte. Assim, a Dança não é vista como um fim em si mesma,

¹³⁸ DUARTE Jr., J. F. Por que Arte-Educação? Campinas: Papirus, 1983. p. 67.

¹³⁹ MATOS, L. A. de. “O corpo, a Dança, a escola.” In: Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. São Paulo, set., 1995. p. 2.

¹⁴⁰ Com base na idéia de que Comunicação é troca de mensagens; emissão e recepção de informação; partição da experiência para que se torne bem comum (J. Dewey), tem-se que a **arte** é Comunicação, então, no sentido de que é uma tentativa de exprimir, em formas (movimento físico e expressivo no caso da Dança), o mundo dinâmico do sentir humano (Duarte Jr.).

Considerando-se, ainda, que Comunicação não se refere somente à transmissão verbal, explícita e intencional de mensagens (...) e que o conceito de Comunicação inclui todos esses processos por meio dos quais as pessoas influenciam outras pessoas. (Ruesch e Bateson), a **Dança, manifestação artística**, por utilizar o movimento como forma de exprimir os sentimentos, é, por esta razão, Comunicação.

Estas considerações são feitas, a fim de esclarecer sobre a aproximação dos conceitos de Comunicação (campo de estudos desta tese) e Arte, no sentido de justificar a inserção desta última neste espectro de discussões.

mas, sim, como algo processual, auxiliar ao desenvolvimento humano integral e, portanto, coerente aos fundamentos da Educação através da Arte.

O movimento de Arte-Educação, segundo FUSARI & FERRAZ¹⁴¹, “(...) vem propondo uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno.”

De acordo com as palavras de VARELA¹⁴², pode-se discriminar o principal propósito deste movimento:

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividades, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e *não-formal (o grifo é nosso)* da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na *sociedade (idem)*.

Para a efetivação deste movimento educativo / **cultural**, não se pode esquecer ou desconhecer que o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo que integra os programas de trabalho com Dança envolve diversos fatores que não podem ser desvinculados de um verdadeiro saber artístico. É preciso que não ocorra um afastamento dos princípios mínimos que norteiam um ideário artístico, cultural e social.

Torna-se necessário conceber a Educação através da Dança como uma proposta de ação educativa **transformadora**, ativamente centrada no aluno, sem preocupar-se apenas com a expressividade individual e com técnicas, mas aprofundando-se no conhecimento da arte e das linguagens artísticas propriamente ditas.

Uma vez, então, apreendida esta nova concepção, é preciso atentar para o fato de que as mudanças podem estar sendo absorvidas pela prática sem que, no entanto,

Na verdade, intenciona-se, aqui, ultrapassar o “conceitual” para que se atinja a perspectiva de ATITUDES que podem ser vislumbradas nestes dois campos de ação, interrelacionando-os, com vistas à formação das pessoas.

¹⁴¹ FUSARI, M. F. de R. e & FERRAZ, M. H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. p. 17.

estejam sendo efetivamente modificadas. NOGUEIRA¹⁴³ oferece um exemplo desta situação:

(...) pretende-se desenvolver a criatividade da criança, mas não se modifica o ensino, deixa-se os conteúdos na forma como são propostos pela Escola Tradicional e acrescenta-se uma aula de artes com a responsabilidade de ‘educar crianças criativas’.

Certos autores passam a criticar tal situação:

Pode-se desenvolver potencialidades criadoras em matemática, português, etc. A arte tem seu próprio conteúdo que pode ser apreendido através da manipulação expressiva dos elementos que constituem cada linguagem artística.¹⁴⁴

FUSARI & FERRAZ¹⁴⁵ sintetizam a idéia da Educação pela Arte, discriminando algumas de suas caracterizações, o que se verifica em suas palavras:

(...), a Educação Através da Arte vem se caracterizando pelo posicionamento idealista, direcionado para uma relação subjetiva com o mundo. Embora tenha tido pouca repercussão na Educação Formal, contribuiu com a enunciação de uma visão de arte e de educação com influências recíprocas.

Esta relação deve, então, contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que diz respeito aos seus processos de produção e apreciação artísticas, auxiliando na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos e estéticos e que deve apontar “(...) para uma articulação do fazer, do representar e do expressar”, o que nos afirmam FUSARI & FERRAZ¹⁴⁶. O fazer

¹⁴² VARELA *apud* FUSARI, M. F. de R. e & FERRAZ, M. H. C. de T. *op. cit.* p. 17.

¹⁴³ NOGUEIRA, Márcia Pompêo. “Teatro na Educação: uma proposta de superação da dicotomia entre processo e produto.” In: O Ensino da Arte em foco. Florianópolis, mar, 1995. p. 75.

¹⁴⁴ MACHADO, Regina *apud* BARBOSA, A. M. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988. p. 90.

¹⁴⁵ FUSARI, M. F. de R. e & FERRAZ, M. H. C. de T. *op. cit.* p. 17.

¹⁴⁶ *Ibid.* p. 18.

técnico-criativo, o representar com a imaginação o mundo da natureza e da cultura e o exprimir síntese de sentimentos.

Torna-se claro, portanto, que, em um esquema ensino e aprendizagem intermediado pela Dança, é preciso estabelecer posicionamentos claros sobre a relação das dimensões estéticas e artísticas com a formação dos indivíduos. Diante disto, serão aqui tratadas idéias sobre o estético e o artístico sem, no entanto, estabelecer uma complexa reflexão sobre teorias da arte.

FUSARI & FERRAZ¹⁴⁷ nos revelam o seguinte:

O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espço sócio-cultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma das suas principais fontes de aplicação (MUNRO, BEST). Ela pode dar-se inclusive frente aos fenômenos naturais e ao meio ambiente desde que tenham sido mobilizados valores sensíveis, que por seu lado são fundamentados em valores estéticos.

Sobre o artístico, elas comentam:

A concepção de artístico relaciona-se diretamente com o ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização destas obras até em seu contato com o público. O fazer artístico (a criação) é a mobilização de ações que resultam em construções de formas novas a partir da natureza e da cultura; é ainda o resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas.¹⁴⁸

E completam afirmando que “(...) para completar as dimensões da práxis artística é preciso verificar como se dá a difusão da obra de arte no mundo da cultura e no contexto histórico-social.”¹⁴⁹

Construindo, então, o processo de ensino e aprendizagem da Dança, a partir da tomada de um posicionamento teórico-metodológico com bases estéticas e artísticas, os

¹⁴⁷ FUSARI, M. F. de R. e & FERRAZ, M. H. C. de T. *op. cit.* p. 52.

¹⁴⁸ *Ibid.* p. 54.

¹⁴⁹ *Id.*

objetivos de uma formação possibilitada pela aproximação com a Dança de favorecer aos indivíduos melhoria no processo de apreensão e construção de novos “saberes culturais” serão alcançados.

Desta forma, não se pode mais considerar apenas os aspectos de um projeto/processo formativo voltado para o “fazer artístico”. É preciso lembrar que, na efetivação desse “fazer artístico”, já se encontram subjacentes outras concepções de natureza sensível-cognitiva, que também exercem uma influência sobre o resultado do “ato criador”.

Em vista disto, nos afirmam FUSARI & FERRAZ¹⁵⁰ :

(...) é importante que os cursos de arte sejam pensados também pelos caminhos de uma educação estética, a qual deverá articular-se com esse “fazer”, partindo do contexto da percepção, do uso, conhecimento, apreciação e crítica artística. A educação estética irá contribuir para a ampliação das habilidades já existentes, estabelecendo no processo educacional a ponte entre o fazer e o refletir (pensar).

O estabelecimento de ações de informação/formação/sensibilização humanas facilitadas pela Dança, desta forma, persegue essa perspectiva das construções estéticas e artísticas, estabelecidas em uma situação contínua, sistemática e progressiva.

3.3.2.2 Dança-Educação e democratização do acesso às artes

Como já se pôde verificar dentre algumas das colocações apresentadas neste texto, tem-se que o trabalho de Dança-Educação é um movimento educativo e cultural

¹⁵⁰ FUSARI, M. F. de R. e & FERRAZ, M. H. C. de T. *op. cit.* p. 56.

que busca a formação de um indivíduo completo, dentro de moldes do pensamento idealista e DEMOCRÁTICO. Ao valorizar no ser humano a sua unidade constituída pelas vertentes cognitivas, éticas e estéticas, pretende aguçar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. Diante disto, é válido afirmar que, neste campo de atuação, deve existir um compromisso com a democratização do acesso ao “saber arte”, sendo necessárias algumas considerações sobre o tema.

ANA MAE BARBOSA¹⁵¹ já enfatiza a importância de concretização deste fato ao afirmar que o processo de ensino e aprendizagem hoje precisa “preocupar-se com a democratização do conhecimento da arte.”

MATOS¹⁵², concordando com BARBOSA, afirma que é preciso atentar para a “(...) necessidade de assumirmos o compromisso de ampliar o acesso da maioria da população aos domínios estéticos e artísticos, por meio de uma educação de qualidade.”

Ainda na tendência de suprir a necessidade desse tipo de discussão, vale salientar algumas asserções de LOUIS PORCHER¹⁵³:

(...) não há dúvida de que até uma época recente a arte sempre teve na sociedade uma conotação aristocrática, enquanto exercício de lazer e marca registrada da elite. As muralhas estéticas definiam o território fechado de uma certa forma de ócio elegante. Mas esse lazer ocioso, essa utilização do tempo livre não foram dados a todos por igual dentro da sociedade; constituíram-se em privilégio das classes sociais favorecidas, que foram também as classes sociais dominantes. Quando se tornou obrigatória, a escola (...) não se propunha a abrir a todos o acesso a esse tipo de responsabilidades.

PORCHER¹⁵⁴ afirma que, a partir dessa idéia, decorrem alguns fatos importantes, tais como:

¹⁵¹ BARBOSA, A. M. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 24.

¹⁵² MATOS, L. A. de. “O corpo, a Dança, a escola.” In: Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. *op. cit.* p. 5.

¹⁵³ PORCHER, L. Educação Artística: luxo ou necessidade? Trad. Michalski. S.Paulo: Summus, 1982. p. 13.

(...) o obscuro, mas ao mesmo tempo muito claro conflito que não foi ainda superado e que se baseia em duas confusões opostas e complementares. Por um lado, predomina a idéia de que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, o acesso aos valores estéticos obedece as leis misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância apenas secundária ou indireta.

Segundo o autor¹⁵⁵ :

Foi preciso esperar muito tempo, até uma época bem recente, para perceber um fenômeno hoje em dia amplamente conhecido: a sensibilidade estética, o dom, o talento, a abertura para o mistério da arte não se repartem por igual entre as categorias sociais. As classes favorecidas abundam em indivíduos detentores dessas capacidades; as classes sociais mais baixas, pelo contrário, só possuem tais indivíduos em proporções reduzidas. Tudo se passa como se o dom gratuito do talento e o acaso do gênio não fossem na realidade nem gratuitos nem fortuitos, mas claramente determinados pelo critério sociológico.

Porém, na verdade, comenta PORCHER¹⁵⁶ :

O imediato é, (...) mediado, a sensibilidade é construída, o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada, o dom não passa de uma maneira de denominar provisoriamente um processo que não é misterioso, mas que não sabemos ainda explicar: a sociedade camufla o seu trabalho debaixo das fumaças de uma natureza espertamente deformada.

É bem disso que se trata, com efeito, nos revela o autor:

Fazer da arte uma atividade irracional e misteriosamente inspirada equivale inevitavelmente a ratificar e reforçar uma certa estrutura social. Numa perspectiva como essa, a escola vê sua função expressa com muita clareza. Se ela mantém esta definição da atividade estética, sustenta no plano escolar as desigualdades cuja origem não é escolar; não faz senão reproduzir, de acordo com uma famosa fórmula, um sistema socialmente marcado. Se quiser promover uma verdadeira democratização do acesso à arte, terá de propor uma outra noção da estética.¹⁵⁷

¹⁵⁴ PORCHER, L. *op. cit.* p. 14.

¹⁵⁵ *Id.*

¹⁵⁶ *Ibid.* p. 14-15.

¹⁵⁷ *Ibid.* p. 15.

PORCHER¹⁵⁸ finaliza, comentando que “talvez estejamos ali na presença do fenômeno-chave da escola atual: é no domínio das artes que a nossa sociedade de consumo se olha, com maior clareza, no espelho que ela propõe às gerações que ingressam na existência” e ainda que “é também por este caminho que a instituição escolar vai engajar-se numa verdadeira democratização com vistas ao acesso ao universo cultural até agora reservado às antropofagias da classe dominante.”

Porém, esta situação “democrática” se faz ameaçadora à manutenção das regras e ideologias sociais dominantes que visam preservar valores e padrões em benefício próprio. Em relação a este aspecto, afirma SILVA¹⁵⁹:

O indivíduo criativo, embora seja de grande importância para a sociedade, é visto também como alguém ameaçador por trazer no bojo de suas idéias originais e, muitas vezes, revolucionárias, o questionamento das formas de ser e pensar de um grupo social, fato este que poderia gerar momentos de desestabilização social e, provavelmente, mudanças na conformação deste grupo.

Frente a esta situação, a sociedade gera uma série de mecanismos que visam dificultar e, muitas vezes, impedir a expressão do potencial criativo, como pode ocorrer nos trabalhos com Dança, com o objetivo de evitar uma produção socialmente divergente.

E esta “divergência” é considerada por alguns estudiosos da Educação como algo sadio, no sentido de que crêem não ser o meio educacional um espaço de consenso.

Sobre isto, comenta MORAIS:

(...). Na verdade, se há um meio que deva exprimir vivamente a pluralidade da vida, bem como a sua dinâmica de contradições em contraponto, este é o meio educacional. É fundamental que a horrível ‘paz de cemitério’, muitas vezes forjada pelas ditaduras, não encontre lugar entre aqueles que escolheram (...) o caminho da

¹⁵⁸ PORCHER, L. *op. cit.* p. 23.

¹⁵⁹ SILVA, C. J. “Criatividade: bem me quer, mal me quer.” In: Criatividade: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 78.

liberdade, exato por acreditarem no projeto de uma educação transformadora possibilitada pela força de ideais democráticos. Todo consenso é uniformidade, e a uniformidade é a antievolução, a quebra do fluxo dialético básico da vida.¹⁶⁰

Por muitos estudiosos, a Educação é considerada como aprendizagem da cultura¹⁶¹ e, se assim ela se manifesta, são pertinentes algumas afirmações de REZENDE¹⁶²:

Se a educação se apresenta como trabalho gerador de cultura, uma de suas dimensões mais importantes passa a ser a socialização dessa mesma cultura. Em outras palavras, e com a preocupação de evitar o esquema capitalista de apropriação do capital por apenas algumas pessoas ou grupos, a ação cultural visa a apropriação coletiva da cultura.

Aprender, produzir e transmitir a cultura nada mais é do que dar sentido à história do homem e das coisas, na sua profunda intimidade com os projetos humanos.

3.3.2.3 A Dança enquanto um fenômeno

Como mencionado anteriormente, os procedimentos estabelecidos neste trabalho, com vistas a alcançar seus objetivos, estão baseados, entre outros, na **temática** tratada pela Fenomenologia.

¹⁶⁰ MEDINA, João Paulo S. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Prefaciado por Regis de MORAIS. 3 ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 11.

¹⁶¹ “A cultura humana é uma cultura corporal, não importa a que se refira. É o corpo que realiza as intenções humanas. Constituímos uma espécie que não estabelece uma relação direta com a natureza; essa relação é intermediada pela cultura, que são as construções humanas que compensam nossa fragilidade corporal, tornando possível essa relação com o mundo. Somos mais que um corpo biológico; nossa natureza, e isto parece constituir um paradoxo, é cultural.” Estas são palavras de João B. Freire que elucidam a nítida relação entre corpo, *aprendizagem da cultura/educação* e existência humana. Pode-se, inclusive, expandir a idéia de que educação é o processo de *ensino, aprendizagem e produção* de cultura.

¹⁶² REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p.72.

Tendo em vista o tratamento da Dança nos moldes que foram até aqui apresentados - entre eles, o da percepção da Dança enquanto um recurso de *reapropriação* do corpo fenomenológico, trataremos de discriminar esta temática fenomenológica no campo específico desta arte, apresentando, então, a Dança como um fenômeno situado, isto é, vivenciado, experienciado por alguém e, assim, capaz de ser abordado e compreendido pela Fenomenologia.

A Dança, enquanto fenômeno, é uma estrutura que reúne “(...) dialeticamente na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência¹⁶³ e a significação.”¹⁶⁴

Desta forma, trata sobre a estrutura da existência e da essência do SER-NO-MUNDO.

E o que garante, na Dança, esta “união”, não dicotômica, entre homem e mundo é a intencionalidade, ou seja, a experiência de um sujeito aberto ao ambiente. “Esta abertura ao mundo subentende uma intencionalidade, isto é, refere-se necessariamente a uma direção da consciência (...)”¹⁶⁵ Direção consciente esta que, necessariamente, está voltada para o mundo; um mundo que ela não envolve ou possui, uma vez que o mesmo é infinito, mas para o qual está sempre voltada.

A importância da intencionalidade está no fato de que a mesma garante uma compreensão ampla de mundo, o que se difere de inteligência tradicional, ou seja, daquilo que existe por definição ou porque alguém ensina, como, por exemplo, o ensino e a aprendizagem de técnicas ortodoxas em Dança.

¹⁶³ Existência: condição do ser humano em viver em um conjunto de possibilidades; condição ou estado de abertura para a experiência.

¹⁶⁴ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 34.

¹⁶⁵ MARTINS, J. *op. cit.* p. 61.

A compreensão é vista, aqui, como compreensão da existência, em termos de suas diversas possibilidades; compreensão como meio de acesso aos seres e ao mundo; compreensão que permite a construção do conhecimento e, portanto, implica em transformação; enfim, compreensão como condição humana para se existir.

Nesta relação, então, é preciso considerar as questões da CONSCIÊNCIA e da SUBJETIVIDADE, sem reduzir, assim, o homem a nenhum de seus aspectos, mas percebendo-o como um todo. A consciência¹⁶⁶ que o sujeito tem de mundo: uma consciência atribuidora de significados, longe de ser entendida como explicação causal, mas uma consciência tida como modo fundamental de SER e ser-no-mundo. Consciência esta que, pelas palavras de OLIVIER¹⁶⁷:

(...) se dirige para um mundo, no qual ela se reencontra, ao conferir-lhe um significado. O corpo é que possibilita a dialética da consciência e do mundo; ele que torna viável a presença de um sujeito intencional e a consciência é o que permite que o corpo se torne um corpo vivo, um corpo humano, um corpo no mundo (...)

E a Dança, como elemento constituinte desse ambiente, “(...) não é somente matéria, produto, condicionamento, sentido recebido, instituição (...)”¹⁶⁸, mas é humana, caracterizada, prioritariamente, pela presença significativa do ser ao-mundo e no-mundo.

Esta dialética é, então, humanamente vivida. E, nela, o homem cria, mas, também, tem a possibilidade de questionar o que criou e de recriar.

¹⁶⁶ MARTINS (1992) considera a consciência como a conexão entre o indivíduo, os outros e o mundo; consciência esta que é a descoberta da subjetividade e da intersubjetividade; consciência que se direciona para o mundo-vida, isto é, consciência do corpo vivido.

O sujeito, pessoa ou indivíduo se vê capaz de experienciar o corpo vivido por meio da consciência.

¹⁶⁷ OLIVIER, G. de F. Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Campinas: 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UNICAMP. p. 86.

¹⁶⁸ MARTINS, J. *op. cit.* p. 36.

Em relação a esta dialética, é preciso ressaltar uma significação teleológica que é introduzida em seu interior pelas ações humanas:

Estes fatos da dialética humana, *suas ações (a observação é nossa)*, revelam todos eles a mesma essência: a capacidade de orientar-se em relação ao possível, ao mediato, e não apenas em relação a um meio limitado (...). Desta forma, a dialética é ambígua: ela se manifesta primeiramente através das estruturas sociais ou culturais que faz aparecer e das quais se torna prisioneira. Mas estes objetos de uso e estes objetos culturais não seriam o que realmente são se a atividade que os suscita não tivesse também o sentido de negá-las e ultrapassá-las¹⁶⁹

Assim, comenta REZENDE¹⁷⁰:

O trabalho e a busca da verdade nos fazem entender a dialética humana como dinamizada pela teleologia. O universo do homem não é apenas um mundo dado, mas um mundo possível, fruto do trabalho, da liberdade, e da busca da verdade. Não é difícil perceber como toda essa temática tem muito que ver com a educação e o projeto educativo.

Vale afirmar que a busca da verdade apenas se faz presente, mediante a liberdade e passa, neste prisma, a ser “uma atitude constante de interpretação do processo histórico em íntima relação com os projetos humanos.”¹⁷¹

Desta forma, em termos fenomenológicos, “(...) a teleologia deve ser entendida como a fenda aberta do processo pelos sujeitos capazes de uma intenção projetiva.”¹⁷²

A Dança, como fenômeno, comporta, ainda, o aspecto social, o que nos faz claro pelas palavras de REZENDE¹⁷³:

(...), o indivíduo humano não é uma mônada, e a existência é na verdade uma experiência de intersubjetividade. (...). Sendo individual, nossa consciência é

¹⁶⁹ MERLEAU-PONTY, Maurice. La structure du comportement: prende de une philosophie de l'ambiguïté. 3 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1953. p. 190.

¹⁷⁰ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 42.

¹⁷¹ *Ibid.* p. 43.

¹⁷² *Ibid.* p. 81.

¹⁷³ *Ibid.* p. 39.

também social. A experiência primitiva, da existência, é também a de uma coexistência, a que corresponde uma *consciência*.

É preciso que se compreenda estas noções de existência e coexistência em Dança também enquanto uma história.

E, conforme REZENDE¹⁷⁴ complementa:

A compreensão pretendida pela Fenomenologia não é apenas a de uma estrutura sincronicamente considerada, mas a das etapas ou momentos através dos quais, diacronicamente, o sentido se manifesta nos acontecimentos e vai se articulando, na estruturação de um discurso histórico.

Pensando, então, na Dança enquanto um fenômeno, vale relevar as palavras de FIGUEIREDO¹⁷⁵:

(...). A Dança é uma arte e, como tal, nos permite que cada momento seja um ato criativo. Através dela podemos entender o instante e, então, perceber a mutação da vida. A essência da Dança é sempre original, no sentido que somos um corpo em presença no mundo, somos todos dançarinos, pois expressamos pelo corpo aquilo que somos; a Dança não faz distinção ou opressão, nós é que fazemos (...)

Esta é a principal característica que envolve a Dança, ao ser considerada um fenômeno: a sua própria existência disponível à nossa vivência que oportuniza o estabelecimento de uma abertura intencional para a vida como um todo e de significação desta vida, com vistas à determinação de possíveis outras histórias.

3.3.2.4 A Dança como um fenômeno formativo/emancipador

¹⁷⁴ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 39.

¹⁷⁵ FIGUEIREDO, Valéria M. C. de. *op. cit.* p. 103.

É preciso atentar para o fato de que este fenômeno formativo/emancipador é especialmente humano. Todos os seres humanos educam-se e exclusivamente eles o fazem. E este fenômeno educacional “(...) nos parece, desde logo, como sendo o *fenômeno da aprendizagem da cultura (o grifo é nosso)*”¹⁷⁶, como o é todo e qualquer outro fenômeno educacional.

Frente a esta constatação, vale ressaltar a plenitude de uma cultura das classes dominantes que, efetivamente, é dominante e uma cultura das classes dominadas que, essencialmente, é dominada. “A educação como aprendizagem da cultura implica, portanto, a compreensão, teórica e prática, do sentido da dominação, e sua recusa como sentido inaceitável para uma existência propriamente humana.”¹⁷⁷

Esta cultura dominante apresenta-se envolvida por um processo de ideologização. Assim, o mundo passa a ser encarado não como realmente é, mas como é ideologicamente representado. A ideologia se faz, por isso, enquanto falsa consciência.

A educação, como aprendizagem da cultura, terá como uma de suas dimensões mais importantes a crítica das ideologias, a crítica do discurso ideológico a respeito da cultura e da história, da sociedade e da política, (...). Esta é sem dúvida uma tarefa difícil, uma vez que, como institucionalizada, a educação tornou-se também um dos aparelhos ideológicos do Estado, um dos instrumentos de dominação e cultivo da ideologia das classes dominantes. Neste contexto, paradoxal necessariamente, a educação deixa de ser aprendizagem para ser desaprendizagem da cultura. Deixa de ser aprendizagem, para ser violência simbólica.¹⁷⁸

¹⁷⁶ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 46.

Pautando-se pela idéia de que Educação, segundo a Fenomenologia, é o processo de “aprendizagem da cultura” (Manoel Rezende), associando-se esta idéia ao fato de que Comunicação, em um conceito antropológico, é “veículo de transmissão de cultura” (Marques de Melo) e que, em um conceito pedagógico, a mesma é “processo de transmissão de experiências e ensinamentos que se tornam bem comum” (Marques de Melo) e que, finalmente, para autores como Dewey, “(...) a comunicação é o meio pelo qual chegamos a ter coisas em comum”, tem-se que, se educar é aprender a cultura e comunicação é um veículo de tornar esta cultura comum, percebe-se um caráter demasiadamente pedagógico na comunicação (a utilização deste veículo, as suas formas de utilização são culturais – passadas de geração em geração).

Pela mesma razão que se evidenciou, anteriormente, a aproximação entre Comunicação e Arte, põe-se em relevo a proximidade de Comunicação e Educação. (Vide nota de rodapé número 140).

¹⁷⁷ *Ibid.* p. 65.

¹⁷⁸ *Ibid.* p.66.

Essa aprendizagem é vivenciada pelo homem e, ao mesmo tempo, dotada de significado. Aprendizagem vista como sinônimo de descoberta; que substitui a busca de uma verdade paradigmática por uma consciência de uma realidade imediata.

A aprendizagem, em todo fenômeno de formação, pode ser confundida com adestramento e, nesse sentido, nos alerta REZENDE¹⁷⁹:

É verdade que o homem também pode ser adestrado, amestrado, treinado, domesticado. Mas isto não é aprendizagem, ou, ao menos, não é aprendizagem humana. Ao contrário, tanto psicológica como socialmente, quando isto acontece assistimos a um processo de regressão, como fator de desumanização e alienação.

Assim, para a Fenomenologia, a aprendizagem trata-se “(...) de aprender de maneira humana a ser homens para existirmos como tais. É o que se torna ainda mais claro quando dizemos que ela deve ser também uma aprendizagem significativa.”¹⁸⁰

O mundo humano caracteriza-se, explicitamente, pelo surgimento de símbolos e, por isso, mencionar uma aprendizagem humana é mencionar seu aspecto simbólico, o sentido da existência. E a busca deste sentido do símbolo, em suas diversas relações semânticas, é que deve caracterizar a aprendizagem relevante em Dança, a busca de um sentido para ela, que deve ser descoberto, percebido e compreendido, conscientemente, em sua estrutura fenomenal.

Para a Fenomenologia, comenta REZENDE:

Educar-se, (...), consiste, antes de tudo, em aprender este sentido, para que a existência possa ser vivida humanamente como tal. O problema subjacente a semelhante posicionamento é o da alienação, na medida em que indivíduos e grupos,

¹⁷⁹ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 48.

¹⁸⁰ *Ibid.* p. 50.

a sociedade e as classes sociais, ou mesmo a humanidade, podem viver sem perceber o sentido que suas vidas realmente têm¹⁸¹.

A aprendizagem sobre e pela Dança relaciona-se com a constatação da realidade.

“E a Fenomenologia da Educação denuncia todas as formas da falsa consciência a começar pela ideologia.”¹⁸²

Neste sistema de aprendizagem, enfatiza-se, ainda, a educação da inteligência, ou seja, a apreensão de conhecimentos e o aprender a pensar.

Desta forma, a educação da inteligência diz respeito não apenas ao conhecimento, mas ao pensamento, isto é, à capacidade de refletir, meditar e acrescentar sentido. Em outras palavras, a aprendizagem significativa é necessariamente *interpretativa*.¹⁸³

Mas não basta, aqui, considerar a Educação apenas como processo. A estrutura da Dança, neste sentido, deve comportar uma dialética entre processo e projeto, não se reduzindo a uma atitude pragmática. “Ver apenas *como* as coisas procedem pode ser uma maneira insuficiente e inadequada de compreender a *gênese* do sentido.”¹⁸⁴

É preciso que haja *liberdade* para se questionar o processo histórico, as construções estabelecidas. “É assim que aparece a perspectiva dos fins, do projeto, com as questões *para quê*, e principalmente *para quem*.”¹⁸⁵

A Dança apresenta-se como auxiliar ao projeto/processo de humanização do sujeito, enquanto sujeito histórico. “Neste sentido, mais do que um mero processo, a

¹⁸¹ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p.51.

¹⁸² *Id.*

¹⁸³ *Ibid.* p. 53.

¹⁸⁴ *Ibid.* p. 55.

¹⁸⁵ *Ibid.* p. 57.

educação pretende ser um projeto de personalização dos sujeitos, de desalienação tanto individual como coletiva.”¹⁸⁶

Assim percebida, a Dança, um fenômeno educacional, relaciona-se com ação construção, transformação; e Educação nada mais é do que isso mesmo, como se pode observar pelas afirmações de BICUDO¹⁸⁷: “‘Educação é poesia.’ Poesia, que em sua origem significa ‘fazer, produzir’. Mais do que isso. (...), poesia é ‘construir, habitar e pensar’, temos em evidência que habitamos o que construímos.”

A proposição poética representa uma nova visão de mundo, a do imaginário e da invenção; mas do imaginário efetivamente constituído no seio da “humanidade do homem”, na verdade do homem e não condicionado a paradigmas sócio-culturais; efetivamente associado à capacidade de conhecer e de *criar*, e não, de reproduzir, estando, por esta razão, fortemente enraizado nos esquemas vitais dos indivíduos e lhes servindo de “denominador comum”.

A imaginação é experiência de abertura, experiência de novidade. Para estudiosos como Le Goff¹⁸⁸, o imaginário se faz presente no mundo representativo, mas como uma interpretação não reprodutora, e sim, criadora, poética. O imaginário faz parte da representação; porém, a ultrapassa. O imaginário, para Durand¹⁸⁹, “(...) não só se manifestou como atividade que transforma o mundo, como imaginação criadora, mas sobretudo como transformação eufêmica do mundo, (...)”.

¹⁸⁶ REZENDE, A. M. de. *op. cit.* p. 60.

¹⁸⁷ MARTINS, J. *op. cit.* p. 13.

¹⁸⁸ LE GOFF, Jacques. O imaginário medieval. Portugal: Editorial Estampa, 1994.

¹⁸⁹ DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 432.

3.3.3 O fazer artístico e as bases estéticas dos processos de informação/formação/sensibilização social

Premente se faz, na continuidade desta reflexão, açular a idéia da relação não mais dicotômica e, sim, recíproca entre o fazer artístico e os processos de informação/formação/sensibilização social mediados pela Dança; relação desvinculada da diferença entre estas partes e marcada pela interseção das mesmas.

Articulado às bases estéticas da Educação através da Arte, está o fazer artístico.

Sobre ele, comenta MATOS :

(...) o fazer artístico é um modo específico de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. Deste modo, o homem, ao fazer arte, desenvolve suas capacidades cognoscitivas, uma habilidade específica, e interage através de suas percepções e emoções com o mundo que o rodeia; (...) ¹⁹⁰

O fazer artístico, bem como o seu produto, caracterizam a formatividade artística nos trabalhos de Educação pela Dança, sem que uma estabeleça o detrimento da outra. Nesta relação entre Educação e Dança, o processo deixa, então, de ser dual para se tornar dialético, “(...) dando como resultado novos métodos de ensino da Arte, não mais resultantes da junção da Arte à Educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração.” ¹⁹¹

Segundo MATOS ¹⁹²:

Muitas outras atividades utilizam a arte como um meio para alcançar determinados fins, sem que uma sobrepuje a outra, mas estas devem propiciar que a arte alcance o

¹⁹⁰ MATOS, L. A. de. *op. cit.* p. 1.

¹⁹¹ BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 13.

¹⁹² MATOS, L. A. de. *op. cit.* p. 2.

seu próprio fim, exercendo-se “dentro de” ou “através de” outras atividades, aonde processo e produto artísticos estão presentes e só através destes caracteriza-se a formatividade artística, transparecendo o caráter pessoal e espiritual do seu criador, bem como a sua interpretação.

De acordo com DUARTE Jr.¹⁹³, na criação em Dança existe “uma tentativa de concretizar, em formas, o mundo dinâmico do ‘sentir’ humano.”

Contudo, é preciso evitar uma confusão, afirma o autor¹⁹⁴. Quando se diz que, na criação em Dança, pretende-se concretizar, em formas, os sentimentos humanos, “(...) isto não significa estritamente que o artista, ao construir um objeto estético, esteja *apenas e tão somente exprimindo seus próprios sentimentos*” e nem tão pouco “(...) que a obra de arte seja um simples ‘retrato’ do ‘mundo interior’, do artista.”

DUARTE Jr.¹⁹⁵ justifica-se, dizendo que a capacidade expressiva do criador reside, ainda, “em sua sensibilidade para captar os meandros dos sentimentos da *comunidade humana* e exprimi-los em formas (...)”

Sobre a expressão de sentimentos humanos, GONÇALVES estabelece outras asserções:

O sentir expressa-se de todas as formas em nosso corpo: no ritmo de nossa respiração, nos nossos passos, na nossa postura, na contração ou descontração de nossos músculos, no tônus muscular, na contração da pupila, na agitação das mãos, no suor, etc. O corpo expressa, mesmo quando quer ocultar.¹⁹⁶

E, assim, o corpo expressando de várias maneiras o sentir humano, caracteriza esse sentir em formas corporais que podem ser, então, artísticas.

¹⁹³ DUARTE Jr., J. F. Por que Arte-Educação? Campinas: Papirus, 1983. p. 49.

¹⁹⁴ *Ibid.* p. 54.

¹⁹⁵ *Ibid.* p. 55.

¹⁹⁶ GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994. p. 152.

E estas formas, o movimento em si “(...) será belo ou não, em relação com a finalidade expressiva e com a veracidade de resposta dada ao sentimento que o origina.”¹⁹⁷

Ao se ligar ao “fazer artístico” e às bases estéticas de uma Educação através da Dança, o indivíduo manifesta o seu potencial criativo, podendo resultar em um produto artístico.

A respeito desta idéia, LIMA¹⁹⁸ nos informa que:

O homem é um ser criativo por natureza e, quando ele se envolve em um processo de criação considerando os elementos da estética, tais como forma, cor, ritmo e equilíbrio, gera um produto único e carregado de traços pessoais. O resultado desse processo pode ser um trabalho de arte.

De acordo com essa autora, o movimento puro e simples evolui-se para um movimento artístico e, por isso mesmo, para um produto de arte, a partir do momento em que a pessoa que cria “(...) organiza os seus movimentos numa seqüência que tenha início, meio e fim, selecionando os elementos estéticos que enriquecem seu trabalho, como o acompanhamento musical, o cenário e o figurino.”¹⁹⁹

LIMA²⁰⁰ completa suas idéias dizendo que, na composição coreográfica, o criador “(...) seleciona os movimentos ao seu gosto, repetindo-os, alterando ou não o uso do espaço, a forma do corpo ou o ritmo (...)” Assim, ele “(...) pode incluir elementos de ligação de uma frase de movimento a outra com palmas, estalar dos dedos, giros, saltos e outras alternativas.”

¹⁹⁷ OSSONA, P. A educação pela Dança. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988. p. 16.

¹⁹⁸ LIMA, Maristela M. S. “A Dança na Educação”. In: Revista Mineira de Educação Física. Viçosa. v. 1, n. 2, 1993. p. 15.

¹⁹⁹ *Ibid.* p. 18.

²⁰⁰ *Id.*

A autora²⁰¹ ainda ressalta sobre a participação de uma pessoa, um orientador (como, por exemplo, um professor) que facilite o desenvolvimento deste sistema de criação em Dança, afirmando que, durante a construção da coreografia, ele “(...) pode colaborar na composição da dança (...), estimulando (...), servindo de apoio neste processo (no processo criativo).”

É importante que seja determinado pelo indivíduo “(...) a forma de início e término da dança, para que o trabalho criado seja diferenciado dos movimentos que (...) executa espontaneamente.”

Essas determinações estabelecidas pela própria pessoa que cria justificam-se pelo que nos relata MATOS²⁰²: “A arte propicia ao educando a liberdade de formar, realizada por tentativas, cujos percursos e regras são descobertos pelo próprio educando.”

A autora²⁰³ ainda salienta que:

(...) não devemos esperar (...) um produto artístico original e com grandes resoluções estéticas. Tanto o processo quanto o produto devem ser valorizados, nos quais podemos observar (...) percepção, participação, soluções criativas e (...) formatividade artística.

NOGUEIRA²⁰⁴ tece comentários que podem ser somados aos que já nos apresentou MATOS: “(...) Não se deve buscar a perfeição formal, mas processos ricos que incluam as apresentações como mais um elemento do ‘jogo’.”

Completando suas idéias, MATOS²⁰⁵ comenta que a criação em Dança deve se dar dentro de uma progressão, o que podemos verificar a seguir:

²⁰¹ LIMA, Maristela M. S. p. 18.

²⁰² MATOS, L. A. de. *op. cit.* p. 2.

²⁰³ *Ibid.* p. 6.

²⁰⁴ NOGUEIRA, Márcia Pompêo. *op. cit.* p. 76.

²⁰⁵ MATOS, L. A. de. *op. cit.* p. 6.

O fazer artístico deve possibilitar inicialmente pequenas pesquisas de movimentos para gradativamente chegar a composições, podendo ser realizadas individualmente ou em grupo, procurando achar soluções temáticas, coreográficas e quando realizada em grupo, incentivar que todos tenham uma participação ativa e espontânea nos processos criativos.

LABAN procura esclarecer que, nas composições coreográficas ou na elaboração de simples seqüências de movimentos, o objetivo é:

(...) o efeito benéfico da atividade criadora da Dança sobre a personalidade e não a produção de danças sensacionais. A coisa não é um fim em si, mas um meio pelo qual se fomenta a expressão artística de maneira criativa e apropriada para o talento e o estado de desenvolvimento (...). Na educação, (...), elaboramos a experiência da Dança sobre formas básicas universais de movimento (...) e não sobre a concepção de uma apresentação externa. Desse modo, estabelece-se gradualmente um vocabulário do movimento que nos ajuda a adquirir a expressividade na linguagem da Dança.²⁰⁶

LIMA²⁰⁷, referindo-se a LABAN, comenta:

Na filosofia de LABAN todo movimento é Dança, incorporando não só os aspectos mecânicos do trabalho cotidiano, como também as reações psicológicas individuais das pessoas. Entendendo que o movimento é uma expressão do ser humano, conclui LABAN (1954) que todo indivíduo é um dançarino, porque todos sentem a necessidade de se expressarem.

Em concomitância, talvez, com as idéias de LABAN, PAREYSON coloca que “em toda a operosidade humana está presente um lado inventivo e inovador como condição primeira de toda realização; precisamente por isso pode haver arte em toda atividade humana, ou melhor, existe a arte de toda atividade humana.”²⁰⁸

²⁰⁶ LABAN, R. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990. p. 108.

²⁰⁷ LIMA, Maristela M. S. *op. cit.* p. 8.

²⁰⁸ PAREYSON, L. Estética - Teoria da Formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 21.

Diante desta afirmação - comenta MATOS²⁰⁹ - “(...) poderíamos concluir que todo ser humano seria um pouco artista, pois a criatividade deve estar presente em todo fazer humano...”

Justificando as conclusões estabelecidas por MATOS, temos as seguintes ponderações de GONÇALVES²¹⁰:

Em cada movimento corporal, o novo é criado. O movimento corporal nunca se repete, pois uma situação nunca é a mesma como também não o é o homem. Ser capaz de captar o novo em cada situação, isto é, de atribuir novos significados e de agir criando o novo em si próprio, parece ser a essência da criatividade. A criatividade tem sua raiz no “corpo próprio” e está no cerne de toda transformação.

E hoje, em meio a todo este esquema de transformação contínua e veloz, possibilitando a inclusão de novas técnicas de atuação nas áreas artísticas e, conseqüentemente, naquelas em que projetos são desenvolvidos na busca da interpenetração entre Arte e Educação, depara-se com a necessidade, cada vez mais imperativa, de que ocorra estímulo e respeito à manifestação criativa e expressiva dos indivíduos em projeto/processo de formação e, enfim, daqueles que estão semantizando e ressemantizando as suas histórias.

A inclusão (ou intrusão...?) no campo da Dança *de* novas técnicas corporais, *de* técnicas de trabalho desenvolvidas no meio virtual e com corpos virtuais, *de* tecnologias avançadas com base na perspectiva do “simulacro de desejos”, *e de* novos processos de trabalhos corporais não deve negar a imensa complexidade corporal do ser humano em suas dinâmicas de SER, SENTIR, PENSAR e AGIR. O corpo humano não deve ser reduzido a um artefato técnico... isto, sim, será mil vezes potencializado pela inserção

²⁰⁹ MATOS, L. A. de. *op. cit.* p. 2.

²¹⁰ GONÇALVES, M. A. S. *op. cit.* p. 153.

de novas tecnologias... mas, para potencializar, multiplicar em “força” o corpo na sua essência, é mister considerar que sua eficiência motora, proprioceptiva e sensitiva não exclui sua eficácia expressiva.

Diferentes vivências são possibilitadas quando se considera o atual momento histórico, evidenciando um período em que se fortalece a pluralidade estética, em detrimento da unilateralidade de linguagens, o que faz surgir inovadoras formatações. Nesta nova circunstância, a exploração do potencial criativo sendo estimulada e as incontáveis e diversificadas manifestações expressivas de diferentes idéias e sentimentos coletivos e individuais que se revelam no significativo meio artístico e estético devem caracterizar a Dança no momento atual.

É a fim de que se tenha orgulho de ser contemporâneo a este momento que fermenta mudanças, que a pluralidade de formas de expressão, tão evidente em seu contexto, clama por ser explorada.

O processo de informação, formação e sensibilização social deve se estabelecer com base na idéia da CONSTRUÇÃO exatamente por ser processual, no sentido de que, para a sua efetivação, para a evolução deste fenômeno, é necessário que se percorra uma série de períodos, os quais constituem um verdadeiro “processo criativo” - assim como o é o processo criativo artístico. Trata-se do fenômeno da criação/construção de realidades mais próximas possíveis àquelas consideradas como eticamente “humanas”, as quais se dão pela produção e transmissão cultural, com base no trabalho coletivo.

BLOM & CHAPLIN²¹¹ afirmam que o processo criativo depende, entre outros, de sensações internas e de respostas imaginativas da experiência interior. Pode-se comentar, ainda, que o mesmo é um processo interno que nasce de um encontro criativo

²¹¹ BLOM , Lynne Anne & CHAPLIN, L. Tarin. The intimate act of Choreography. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1989. p. xi.

com a expressão, mas cabe questionar e buscar uma maneira pela qual este processo deve desenvolver-se e amadurecer-se. Nesta busca, é possível deparar-se com uma abordagem que é compreensível e filosoficamente consistente, ao se basear na suposição de que a expressão surge de uma causa interior. O foco está, do começo ao fim, na transformação da experiência do sentir interno em formas externalizadas.

“Aprender a cultura” engloba as vivências humanas em um ambiente de ensino e aprendizagem que facilita um entendimento e um enriquecimento graduais dos aspectos da “verdade” e, por semelhança, da vida. Assim, desenvolve-se o potencial criativo individual em uma progressão seqüencial de experiências que contribuem para o desdobramento das essências.

3.3.3.1 Criatividade - “dar existência ao que não existia antes”

O processo criativo, enquanto forma de apropriação da expressão - no caso da Dança, expressão corporal - enquanto linguagem e, portanto, como recurso formativo, é o próprio processo de semantização e de ressemantização das existências humanas, o que configura e reconfigura novas *estéticas*, novas percepções, novas consciências individuais e coletivas e, por conseqüência, novas possibilidades de AÇÃO humana frente ao mundo, aos outros, às “coisas” e a si próprio. Falar “dele” significa mencionar o que o sustenta, aquilo que o sugere, que é a própria criatividade.

Criatividade é um assunto fascinante, que vem despertando a atenção de estudiosos e pesquisadores de várias disciplinas. Dentre as principais qualidades do homem, a que mais o diferencia dos animais é a capacidade de criar, de produzir algo novo. O homem é um ser criativo por natureza. A expressão criativa, que pode ocorrer

nos mais diversos campos de atuação humana, esteve, a princípio, relacionada apenas às artes. Embora a criatividade seja uma característica inerente ao ser humano, podendo manifestar-se de forma abrangente, por muito tempo, relacionou-se a mesma à área artística. Somente em décadas mais recentes, é que se concebeu que a criatividade não se limitava apenas a este campo de ação, podendo permear todas as outras dimensões do fazer humano.

“Ao contrário da opinião corrente, a criatividade não se limita às artes. Tão criador como o artista é, por exemplo, o cientista”, é o que nos afirma KNELLER²¹².

Muitas idéias sobre a criatividade e sobre o criador podem ser encontradas no decorrer da História. Segundo ALENCAR & VIRGOLIM²¹³:

Os gregos, para se inspirarem, invocavam as musas; concebiam a criatividade como um estado místico de receptividade a algum tipo de mensagem proveniente de entidades divinas. Outros associavam o pensamento criador com a loucura, destacando a necessidade de explicar patologicamente a natureza irracional e involuntária da criação. Desta forma, o trabalho criativo seria uma tentativa de compensar desajustamentos ou uma forma, entre outras, de exprimir conflitos inconscientes. A produção criativa do ser humano, como a expressão de uma criatividade universal imanente em tudo o que existe, é também uma concepção bem conhecida.

Nos dias atuais, percebe-se o teor interdisciplinar do conceito e, talvez, o caráter transdisciplinar desta idéia, nos moldes em que já foi mencionada a transdisciplinaridade anteriormente. Perceber, assim, a criatividade em sua “vertente transdisciplinar” é possível por meio de uma postura mais contextualizada com os aspectos que a “regem” e, enfim, a partir de uma aproximação aos “princípios norteadores” da mesma. A criação artística tem sido bastante explorada por especialistas

²¹² KNELLER, George F. Arte e Ciência da Criatividade. Trad. José Reis. São Paulo: Ibrasa, 1973. p. 88.

²¹³ ALENCAR, Eunice & VIRGOLIM, Ângela (org.). Criatividade: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 22.

na área das artes e muitos foram os representantes das ciências que analisaram o processo criativo, destacando as fontes profundas da criação científica e estratégias para facilitar a sua expressão.

Também a Psicologia se interessou de uma maneira especial pelo estudo da criatividade, apresentando uma nova compreensão do ser humano.

Vale, então, citar algumas asserções estabelecidas por especialistas que se dedicaram ao estudo sobre este complexo tema, a Criatividade.

Segundo LOUIS²¹⁴, “criar é dar existência ao que não existia antes.”

Criar consiste em formar novas estruturas e novas combinações, a partir da informação proveniente de experiências passadas ou aplicar relações comuns a situações novas.

Criar é, não somente, mas, também, estabelecer e vencer “conflitos” e a resolução destes “conflitos”, depende, dentre outros, da experiência passada.

Assim, afirma WINTERS²¹⁵:

(...) a criatividade envolve um processo pelo qual um estado de incerteza ou caos se transforma em um resultado. O processo criativo se origina de um impulso chamado inspiração e que segue um número de passos irregulares. A criatividade é nutrida pela memória, imaginação, misticismo que envolve cada ser humano e pela devoção ao que se está sendo criado.

“Criar é expressar o que se tem dentro de si, devendo ser a concepção criativa sempre original (...), uma vez que todo esforço autêntico de criação é interior.”²¹⁶

Porém, comenta STANISLAVSKI:

²¹⁴ LOUIS, Murray. Dentro da Dança. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. p. 138.

²¹⁵ WINTERS, Shirley. Creative Rhythmic Movement. Dubuque: WM. C. Brown. Company Publishers, 1975. p. 34.

²¹⁶ MATISSE apud NOVAES, Maria Helena. Psicologia da criatividade. Petrópolis: Vozes, 1971. p. 87.

(...) a criatividade não é um truque de técnica. Não é, como pensavam, uma reprodução exterior de imagens e paixões. O nosso tipo de criatividade é a concepção e nascimento de um novo ser (...). É um ato natural, semelhante ao nascimento de um ser humano.²¹⁷

Além disso, a criatividade não é um dom, limitante, determinante da questão de que “ou se é criativo ou não”. A criatividade pode ser estimulada, desenvolvida e “aprendida”.

Segundo NOVAES²¹⁸, “o comportamento criativo pode ser estimulado por condições do meio ambiente, sendo muito importantes as experiências educativas de estímulo à criatividade.”

Para desenvolvê-la, aprendê-la, evocá-la enfim, é preciso que sejam determinados alguns elementos, tais como um objetivo criador, que é a força motriz da criatividade e é engendrada pela emoção e vontade da pessoa que cria. É preciso que exista um conjunto de ações que podemos chamar de forças motivadoras: nossa mente, nossa vontade e sentimentos cooperando-se para a criatividade, estimulando elementos criadores.

O processo criativo tem a capacidade de grassar-se, desenvolver-se progressivamente, alastrar-se. Compartilhando desta idéia, GIGLIO afirma que “(...) o processo criativo é meio como uma avalanche: uma vez desencadeado, se nada o detiver firmemente, seguirá seu curso impetuoso. A diferença é que sua energia não se esgota” e completa, afirmando que “(...) o que já pode ser feito de imediato, (...), é adotar uma atitude metodológica que não bloqueia a criatividade e que, ao mesmo tempo, instiga sua manifestação.”²¹⁹

²¹⁷ STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Trad. Pontes de Paula Lima. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 37.

²¹⁸ NOVAES, M. Helena. *op. cit.* p. 90.

²¹⁹ GIGLIO, Z. G. “Sobre criatividade e escola.” In: GIGLIO, Z. G. (org.). De criatividade e de educação. Campinas: UNICAMP/NEP, 1992. p. 121.

PORCHER trata sobre a criatividade estética, citando-a como:

(...) aptidão para produzir de uma maneira específica (não utilitária) e diferenciada (segundo os indivíduos e as ocasiões) acontecimentos, formas, objetos suscetíveis de cristalização estética, ou seja, capazes de mobilizar as virtudes sensoriais e emocionais, as reservas de imagem do espaço íntimo de acordo com uma lógica de júbilo e de comunicação e não de cálculo ou de cólera.²²⁰

O Processo Criativo está ligado ao desenvolvimento, à maturação e à evolução do indivíduo e das suas capacidades simbólicas.

Estes fatores, acrescidos ao domínio de instrumentos e meios (técnicas corporais no caso da Dança), assim como da integração das experiências culturais e dos códigos existentes, conduzem à produção do objeto artístico.

Diante destas afirmações, fica claro perceber que o Processo Criativo não se concretiza apenas a partir de sua ligação ao domínio da técnica, como afirmam muitos. A técnica é um meio de expressar um significado; é valiosa como tal e, freqüentemente, leva a demonstrar e motiva a observar, mas somente é importante como apoio a um propósito desejado.

Quanto à necessidade da integração de experiências culturais, vale acrescentar que não há indivíduo criativo que possa se privar de experiências; não se cria no vazio ou com o vazio.

Comentários de REDFERN²²¹:

O ato de imaginar, tal como acontece em arte, é sempre uma exigência de liberdade (...) quando nós imaginamos criativamente, libertamo-nos de qualquer operação com base em objetivos práticos, intelectuais ou cognitivos, abrindo portas a uma situação livre.

²²⁰ PORCHER, L. *op. cit.* p. 56.

²²¹ REDFERN, B. Concepts of Moderne Educational Dance. London: Heary Kimpton Publishers, 1973. p. 47.

O imaginar criativo “aguça” uma “fonte criadora” que se encontra num ponto muito mais profundo e escondido do corpo. Todos podemos reivindicar uma herança profundamente encerrada dentro de nós. O corpo é uma fonte incrivelmente sábia e instruída.

O papel da imaginação é decisivo e parece que esta é tanto mais fecunda, quanto mais o criador conseguir formular as intuições e organizar uma estratégia produtiva que mobiliza e aproveita o potencial de uma prática divergente.

“(…) Daí o valor da imaginação que rompe com as amarras do Passado e da Causalidade, que rejeita as idéias e as frases feitas.”²²²

Nesta perspectiva, a criação não é vista como subproduto de uma inspiração transcendente ou de mera exploração do movimento. Esta exploração, em si, terá pouca repercussão se não for guiada pela reflexão da pessoa em causa.

Completando estas idéias, atemo-nos às reflexões de STANISLAVSKI²²³:

Não se pode criar sempre com o subconsciente e com a inspiração (...). A nossa arte, portanto, nos ensina, antes de mais nada, a criar conscientemente e certo, pois esse é o melhor meio de abrir caminho para o florescimento do inconsciente, que é a inspiração. Quanto mais momentos conscientemente criadores (...), maiores serão as possibilidades de um fluxo de inspiração.

Nas tendências tradicionais de Dança, constatamos uma perpetuação das estruturas e códigos, havendo incidência na melhoria da reprodução. A imaginação utilizada será, por isso, INVENTIVA.

²²² FEITOSA, A. M. Contribuição de Thomas Klun para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1993. p. 26.

²²³ STANISLAVSKI, Constantin. *op. cit.* p. 43.

Este tipo de arte é menos profundo que belo, seu efeito é mais imediato do que verdadeiramente poderoso; nela, a forma interessa mais que o conteúdo. Atua mais sobre nosso sentido visual e auditivo e menos sobre nossa alma e tem, por isso, mais possibilidade de nos encantar do que de nos comover... Seu efeito é intenso, mas não duradouro... Mas os sentimentos humanos delicados e profundos não se submetem a essa técnica. Exigem emoções naturais no próprio instante em que se nos apresentam, encarnados. Exigem a cooperação do personagem, visto que obedece, parcialmente, ao nosso método; deve ser reconhecida como arte criadora.

Assim, em oposição, as situações de criação original em Dança definem-se pelo rompimento, embora parcial, das estruturas existentes, tendentes à formação dos novos códigos... Verificamos que, nesta situação criativa, a imaginação deixou de ser inventiva e passa a CRIADORA. É deste domínio que depende a qualidade, ou seja, a procura e elaboração das formas práticas de interpretação do processo é que transformam idéias em movimentos.

Fala-se, freqüentemente, da criação de modo geral, quando é necessário considerar diversos meios de criar.

Para MIALARET²²⁴, “existem 3 formas do ato de criar: a descoberta, a invenção e a criação propriamente dita.”

A descoberta corresponde à manifestação de “alguma coisa” até este momento não conhecida, mas cuja existência está determinada primeiramente.

A invenção refere-se à nova organização de elementos já existentes, numa outra combinação com propósitos bem definidos. É a produção de um objeto para o qual está prevista uma função.

²²⁴ MIALARET apud COELHO, Helena. O Processo Criativo em Dança: implicações. Ludens. Expressão Artística / Dança. Portugal. v.9, n.4, p.41-47, julho - setembro. 1985. p. 42.

A criação trata-se de uma função original, provendo-se de certos elementos já existentes, mas cuja integração em novos elementos e em algo mais amplo exigirá uma estrutura nova que possa se adequar a uma nova função do objeto elaborado.

Helena Coelho afirma que:

O trabalho criador (...) consiste na realização de um conteúdo original, na produção de uma nova existência conceitual e de novas matérias que, mantendo embora relações com as formas pré-existentes as ultrapassam, ou melhor, as transformam e as redefinem para que possam ser utilizadas (...).²²⁵

E, por fim, conclui sua afirmação dizendo que, no entanto, "o eixo fundamental e chave do processo criador (...) é a constituição de um referente ideal que guie a pesquisa das formas que o podem tornar num objetivo artístico em toda a sua plenitude."²²⁶

Vale ressaltar, aqui, especificamente no caso da Dança, algumas considerações sobre a criatividade, tal como a sua diferenciação frente à composição coreográfica e, mais especificamente, quanto ao produto/resultado final desta composição – a coreografia. De acordo com LOUIS²²⁷, “coreografia e criatividade se associam a mentalidades e sensibilidades diferentes”. O esquema coreográfico, quando considerado em sua fase de produção, é objetivo e abordado externamente, ao passo que a criatividade é um “movimento” interno, altamente *subjetivo*, que envolve a composição coreográfica em sua etapa de criação.²²⁸

²²⁵ COELHO, Helena. *op. cit.* p. 49.

²²⁶ *Id.*

²²⁷ LOUIS, Murray. *op. cit.* p. 133.

²²⁸ Criar e produzir estão direcionados a sentidos diferenciados e se apresentam como sendo, respectivamente, um processo **interno** de dar existência ao que não existia antes e um processo de **concretização** daquilo que foi criado.

Essa dinâmica interna exige do criador uma “aventura” em seu próprio interior, em busca de “material”. Porém, são poucos os que a concretizam; sempre se contentam em arranjar e rearranjar “seqüências” que já foram prescritas.

LOUIS²²⁹ afirma que “há no mercado muitos livros sobre arranjos, composições e (...)”, mas que, “infelizmente, os professores (...) presumiram que o aluno supriria a criatividade, mas os métodos para chegar à criatividade, além de seu próprio talento natural, eram poucos.”

O trabalho com Dança, em um perfil voltado para a criatividade, desenvolve-se com vistas a solicitar do indivíduo respostas novas e diversificadas para situações comuns ou nunca vividas anteriormente. Para tanto, é preciso que o mesmo intencione abdicar-se de modelos socialmente padronizados e postos como únicos e verdadeiros; é necessário que suas respostas sejam, efetivamente, aproximadas da originalidade. Desta forma, manifesta-se sua capacidade criativa e expressiva, agrupando todos os aspectos que o envolvem - físico, emocional, cognitivo, social, psicológico. Assim, o processo se dá enquanto instrumento de informação, formação e sensibilização. Sobre isto, comenta ROSAS²³⁰: “O movimento humano, enquanto instrumento de Educação que busca a cidadania, deixa de ser apenas físico para assumir um papel social (...). Deixa de ser apenas repetitivo para ser criativo. Movimento humano e criatividade.”

Nas atividades constituídas pela Dança, tratando-a, então, enquanto um recurso educativo, é importante priorizar a questão da **Criatividade**, elemento facilitador para a apreensão da expressão corporal enquanto linguagem, prioritário em nossos dias, mas, ao mesmo tempo, tão abafado, em favor de técnicas ortodoxas, movimentos

²²⁹ LOUIS, Murray. *op. cit.* p.134.

²³⁰ ROSAS, A. “Educação Física: espaço para geração de comportamentos criativos.” In: Criatividade: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 149.

estereotipados e da continuidade de um sistema adestrador e limitante das capacidades do indivíduo.

A Dança, como meio educacional, deve, então, propiciar aos indivíduos a criação de movimentos novos, de uma outra linguagem corporal e de outros referenciais estéticos, que sejam próprios dos seres que os constroem, sendo, assim, uma manifestação **natural** do potencial criativo desses sujeitos.

Neste caso, conforme as afirmações de FUSARI & FERRAZ²³¹, a arte de dançar é percebida “(...) não apenas como uma das metas da Educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador.”

Diante disso, o desenvolvimento da força criativa do indivíduo aumenta sua motivação, desenvolve uma visão humanista e democrática do ser humano, possibilita viver criativamente e torna o indivíduo no que ele é capaz de se tornar, ou seja, um sujeito concretamente presente enquanto existência no mundo.

Enfim, não somente pela possibilidade de desenvolvimento pessoal e de descobertas por parte do participante no universo criativo, mas, principalmente, por se tratar de um recurso valioso de que se dispõe, a criatividade necessita ser mais cultivada, especialmente neste momento da História em que a incerteza e as mudanças rápidas e intensas parecem fazer parte inevitável de nossas vidas, exigindo, muitas vezes, decisões novas para questões imprevisíveis.

Torna-se, portanto, prioritário maximizar o aproveitamento do poder criativo de todo ser humano, o que pode ser concretizado a partir da aplicação efetiva de dados provenientes de estudos sobre o fenômeno da criação - de suas várias facetas e das condições sociais e culturais que a favorecem.

²³¹ M. F. de R. e FUSARI & M. H. C. de T. FERRAZ. *op. cit.* p. 15.

3.3.4 Corpos flutuando pela Dança

"temos que olhar para o próximo, apostar na utopia"

José Luiz Ribeiro

Acreditar na Dança como meio de apropriação – e, prioritariamente, de reapropriação – da expressão corporal enquanto linguagem; perceber na Dança um poderoso instrumento de informação/formação/sensibilização social; encontrar na Dança um caminho para a manifestação dos sentidos das vidas das pessoas; e, enfim, poder utilizar a Dança como meio de realocar o corpo em sua origem que se dá em nossa própria existência - tudo isso é a capacidade de poder se estabilizar na utopia e de, aos seus predadores, dizer: “dentro de mim, morreram muitos tigres; os que ficaram, no entanto, são livres (...)”²³²

Esta seria uma possibilidade de identificação da aprendizagem e, por excelência, da aprendizagem da cultura. Uma aprendizagem que faz brotar e jorrar vida, pois é a própria vida e se partilha em ensinar, aprender e produzir. Aprendizagem que se faz na busca de realização, de concretização de utopias, quimeras, desejos...

Paulo Freire afirma que o ato de educar – e ampliamos este termo para aprender, ensinar e produzir cultura - é uma ação política, ou seja, de criação e construção da pólis planetária, na qual direitos e deveres individuais e valores como compreensão, tolerância, amizade entre as nações encontrem definitivo direito de cidadania e definitiva potência para prosperar e atingir níveis de estabilidade e de progressão.

²³² Poema de Lau Siqueira.

Possibilitar a vivência do processo de ensino, aprendizagem e produção da cultura em Dança é uma tentativa de cavar realização de utopias, de criar condições para que se estabeleça uma possibilidade concreta de reencantamento do mundo, das coisas, do homem, frente a todas as dúvidas que nos surgem neste estado de ruptura global a nós contemporâneo... diante do narcisismo, do consumo, das ingerências sobre o corpo e sobre a vida, enfim...

Crendo e abraçando esta perspectiva e, ainda, baseando-se em princípios fenomenológicos como aquele que se refere à necessidade do rompimento com as barreiras das verdades absolutas e preconcebidas e da disposição de um “mergulho interior”, deixando que surjam verdades próprias, deparo-me com a possibilidade de relatar sobre minha trajetória pessoal – ricamente compartilhada com meus alunos – e por nós vivida na intencionalidade da produção de cultura.

Neste momento, um relato não especificamente do fenômeno para o qual direcionamos nosso olhar nos rumos desta pesquisa - pois, metodologicamente, esta fase já se cumpriu. Trata-se, aqui, de uma descrição com características mais usuais e “menos fenomenológicas”²³³. Um relato não direcionado exatamente para o fenômeno da inserção do corpo fenomenológico no enredo global, mas preocupado em evidenciar, nas contradições que partiram desta observação, as possibilidades de criação e construção de uma nova realidade que surgem projetadas na Dança. Na verdade, então, ilustraremos, pela descrição, a nossa própria experiência em situar a Dança e em nos situarmos pela Dança frente a um cenário de conturbações, no ato de evidenciar nossas potencialidades para o mudar, o criar, o renunciar, o aceitar, o aproximar, o viver...

²³³ Adjetivou-se especificamente este momento de descrição como “menos fenomenológico”, considerando-se apenas a estrutura metodológica da Fenomenologia, sem, no entanto, contemplar a sua extensa e complexa temática. Esta, por seu turno, fora igualmente aplicada nesta fase - toda a perspectiva de princípios e valores fenomenológicos.

Assim, tratemos de começar...

Sou licenciada em Educação Física e Desportos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) - MG. Profissionalizei-me como bailarina, coreógrafa e *maitre* de balé pelo Sindicato dos Profissionais da Dança do Estado do Rio de Janeiro (SPD-RJ). Sou membro fundador e ex-representante regional da daCi – dance and the Child international. Atuo com professora das disciplinas da área de Dança na Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da UFJF – MG, sendo lotada no departamento de Ginástica e Arte Corporal (GAC). Titulei-me como Mestre no curso de Mestrado em Artes (Artes Corporais / Dança) do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - SP.

As disciplinas por mim lecionadas são “Iniciação à Dança”, “Aperfeiçoamento em Dança”, “Estágio em Dança” e “Processo Criativo e Metodologia em Dança” (Pós-Graduação). Estas disciplinas são cursadas por alunos dos 3º - iniciação, 7º e 8º períodos - aperfeiçoamento e estágio. Vale mencionar que o curso é composto por oito períodos semestrais e que se conclui, portanto, em quatro anos de duração.

Paralelamente à atividade docente, estou vinculada a dois projetos de *Extensão Universitária* – “Grupo de Dança da UFJF” e “Dança para Todos”, além de orientar atividade de bolsistas de *Iniciação Artística e Cultural* no projeto “Mostra de Ginástica e Arte Corporal de FAEFID”. Ademais, desenvolvo oficinas de criatividade e expressão corporal em projetos de Extensão Universitária desenvolvidos no “Fórum da Cultura” – centro de produção, pesquisa e difusão da cultura na UFJF.

Farei uma explanação quanto ao trabalho desenvolvido na disciplina “Iniciação à Dança”, mas existirão fases nas quais me reportarei aos projetos e às outras mencionadas disciplinas como um todo, sem, no entanto e necessariamente, estar

apontando com clareza e definição, o momento em que isto estiver acontecendo. É interessante perceber que existe um “fio” de características comuns - limites e possibilidades - em todos estes “programas de ação”. Deixar de considerá-lo, então, seria um engano.

Estudando, descrevendo esta experiência, busco, conhecer a sua natureza. Esta descrição ocorrerá com relação aos pontos convergentes, comuns dentro da estrutura geral do processo, ressaltando-se alguma divergência que acreditemos que deva ser evidenciada, no sentido de evidenciar a natureza da Dança como produto e meio produtor de cultura.

Uma observação é necessária logo de início: a disciplina, por se desenvolver dentro de uma Instituição Universitária, que visa não só a transmissão do conhecimento produzido e acumulado socialmente, mas, também, a produção de novos conhecimentos, procura primar pela renovação e inovação na área de Dança, afastando-se das tendências de reprodução sócio-cultural nesta mesma área. Desta forma, a mesma se baseia em princípios de uma Educação transformadora e comprometida social e politicamente, diferenciando-se, obviamente, de partidária.

Outro ponto pode ser, de maneira igual, considerado como ponto chave: o curso em questão diz respeito a um curso de *Licenciatura Plena*, visando, portanto, a formação de professores, de atores, de interventores nos processos sociais na área de saúde, mas voltados para uma atuação pedagógica.

A disciplina “Iniciação à Dança”, como disciplina da grade curricular deste curso não foge a estes princípios e, pelo contrário, os preza enormemente, ao contextualizar-se nos moldes pelos quais fora, aqui neste texto, apresentada. O contexto de ensino, aprendizagem e produção em Dança se desenvolve tendo traçado como

pilares o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer”, o “aprender a conviver” e, finalmente, mas não menos importante, o “aprender a ser”.

Em vista disso, sempre nos confrontamos com situações de preconceitos nas relações de *gênero* para a prática da Dança e nas questões do desenvolvimento *técnico* – na verdade, potencial de reprodução do repertório técnico da Dança – necessário para a vivência desta arte.

Comumente, é necessário esclarecer sobre questionamentos com os quais nos deparamos: “que Dança é essa?”; “qual o tipo de Dança que você trabalha?”; “por quê você não trabalha com alguma modalidade específica de Dança?”; “suas aulas não deveriam ser mais práticas do que teóricas?”; “você dá aula de ‘axé’?”; “é preciso saber dançar? eu não sei...”; “os homens podem ficar sem fazer a parte prática da aula?”; e muitas outras questões. Em síntese, as perguntas estão, em sua maioria, associadas a todo um preconceito baseado em um imaginário social deturpado e “mal informado”.

Procurando romper com estas barreiras sociais e institucionais à manifestação do potencial criativo e à manifestação expressiva dos indivíduos, são desenvolvidas, na disciplina “Iniciação à Dança”, ações que, visando alcançar os objetivos determinados para o trabalho, incluem procedimentos, tais como possibilitar aos alunos a vivência de elementos e fundamentos da Dança, enquanto recurso educativo. Vale reforçar que todo este programa é aplicado com vistas a permitir o desenvolvimento e a expressão da criatividade, com a intenção de despertar indivíduos conscientes de si, dos outros e do mundo e de sensibilizá-los para que possam se perceber como sujeitos...

O objetivo *geral* da disciplina é o de contribuir com a capacitação e instrumentalização dos alunos de graduação, para que possam intervir nos PROCESSOS SOCIAIS, preparando-os para o MUNDO DO TRABALHO, a partir da

INICIAÇÃO ao entendimento do fenômeno Dança e suas implicações, enquanto *recurso educativo*²³⁴.

Dentre os objetivos específicos, temos:

- contribuir com a aquisição da competência técnica, por parte dos alunos, para a aplicação eficaz da Dança, enquanto recurso auxiliar à Educação Geral, no campo da Educação Física formal e informal, em uma visão interdisciplinar;
- despertar nos alunos a importância de seu compromisso político, frente ao processo de ensino e aprendizagem da Dança.

Os principais procedimentos são:

- oferecer subsídios teóricos e práticos para a INICIAÇÃO do conhecimento dos alunos na área de Dança (possibilitar aos alunos terem acesso a parte do conhecimento produzido e acumulado sobre o fenômeno Dança, proporcionando espaços para estudo, discussão, reflexão e PRODUÇÃO de novos conhecimentos; permitir aos alunos a vivência corporal de elementos técnicos e expressivos da Dança, em nível introdutório, objetivando a “descoberta” de novas referências estéticas, o desenvolvimento da sensibilidade, da expressão e da CRIATIVIDADE e a apreensão de uma linguagem corporal).

A aplicação destas atividades ocorre de forma a oferecer aos alunos oportunidades de manifestarem seu potencial criativo, através de possibilidades de expressões, advindas da necessidade de sugerir, decidir, opinar, enfim, criar e produzir pela área de Dança.

²³⁴ A razão primordial pela qual primamos pela vertente educativa da Dança, reside no fato de que lecionamos em um curso de Licenciatura Plena, ou seja, de formação de professores, de formação de educadores, conforme já tivemos a oportunidade de mencionar. Diante disso, não há preocupação com a formação de bailarinos ou de coreógrafos. O objetivo não é ensinar a Dança, mas possibilitar a percepção de que e do como se pode aprender pela Dança. Perceba que o termo *aprender*, associa-se, aqui, à aprendizagem da cultura, entendida como meio de acesso do homem ao mundo – real, virtual/potencial.

As vivências sempre se dão na perspectiva da **construção coletiva**, objetivando: a determinação de novos referenciais estéticos e de outros padrões de movimento; a busca de uma nova linguagem corporal; a apreensão da expressão corporal enquanto linguagem.

A abordagem da construção coletiva é base de todo o trabalho, juntamente com a manifestação do potencial criativo e da expressão corporal, sobre os quais já nos pronunciamos anteriormente. Cumpre dizer que a perspectiva do trabalho coletivo é a que nos traz maiores dificuldades e com a qual existe maior resistência em se trabalhar, apesar de ser requerida na maior parte das situações desenvolvidas na disciplina.

A importância que se dá a esta abordagem reside no fato de que a construção coletiva é a base para concretização de qualquer realidade desejada nos rumos da democratização e da apropriação dos bens – culturais, materiais. Abordagem, porém, com a qual temos extrema dificuldade em trabalhar, aceitar e divulgar, principalmente porque abraçá-la implica em renunciar dogmas, princípios e valores que protegem nossa identidade, nosso temperamento, nossa personalidade, nossa existência.

Arriscar-se ao trabalho coletivo significa arriscar as próprias verdades pessoais e individuais; é o arriscar-se em coletivizar-se, em repartir, em renunciar o “velho”, em incorporar o “novo”, em dividir... mas, às vezes, dividir é incômodo... Incômodo exatamente porque põe em jogo, expõe as nossas verdades mais profundas... Enfim, o jogo cooperativo da coletividade não interessa ao “sistema” e, sobre isso, nós temos plena certeza. Quanto mais superficiais, quanto menos estreitas forem nossas relações conosco mesmo, com os outros, com as coisas, com o mundo, mais cooperamos com as estruturas de monopolização do poder sobre nossas vidas.

A disciplina desenvolve-se, ainda, vislumbrando uma abordagem da Educação não só artística, mas, também, estética. Tendo, aqui, o termo estético uma relação com a compreensão sensível-cognitiva da Dança e, por intermédio desta, uma percepção integral do mundo.

A idéia é a de articular o fazer e o refletir; a vivência prática da Dança e o perceber, o conhecer, o pesquisar, o criticar e o apreciar Dança e pela Dança.

Todas as atividades são aplicadas em momentos diferenciados, os quais se dão na perspectiva da aula teórico-prática e *participativa*²³⁵, efetivada em discussões e criações temáticas. Cada um destes momentos está intimamente relacionado com os outros; uma fase gerando e sendo continuada pela outra. A divisão destes momentos é muito mais didática - para o cumprimento deste relato - do que, exatamente, real.

Antes de discriminar cada uma das fases nas quais e pelas quais se desenvolve a disciplina, é produtivo dizer que, durante o andamento de todo o programa previsto, há a preocupação de oportunizar uma série de dinâmicas que pretendem estabelecer o estreitamento do contato dos alunos com “eles próprios”, no sentido de tentarem perceber as suas possibilidades e limitações no movimento expressivo e de se reapropriarem de seus corpos; “uns com os outros”, na possibilidade de se reconhecerem enquanto sujeitos expressivos e na medida de se tentar estabelecer maior entrosamento entre os componentes da turma; com elementos da Dança em nível introdutório e de improvisações, procurando determinar um primeiro contato deles com a mesma voltada para a expressão, a criatividade e construída no trabalho coletivo.

²³⁵ A participação é considerada como o ato ou o efeito de “tomar parte efetiva em alguma ação“, sendo ampla e intensamente solicitada dentre o desenvolvimento do trabalho. A participação tem, aqui, o sentido de intenção, de abertura para a vivência, para os sentidos que possam dela e por ela surgir.

Em um primeiro momento, que denominamos **“Fase de fundamentação teórica”**, a disciplina é composta por dinâmicas que favorecem a aproximação dos alunos à produção teórica na área da Dança, da Educação Física, da Educação e da Cultura como um todo.

Esta fase não se resume à transmissão simples e pura de conteúdos, mas se refere a estabelecer ambientes que conduzam os alunos a descobrirem estas verdades, ao associarem idéias a um repertório histórico-cultural que já apresentam. São oportunizadas atividades nas quais e pelas quais os mesmos se manifestam, tais como: “tempestade de idéias”, produção de textos, produção de cartazes, estruturação de questionários com temáticas específicas, entre outras possibilidades...

Adiante, os graduandos são colocados frente a textos referentes aos assuntos trabalhados. E a grande surpresa! Descubrem o quanto sabem sobre o mundo, pois os textos servem, na verdade, para apenas situar o conhecimento que já manifestaram e, às vezes, construíram por intermédio de associações.

Esta atividade intelectual, cognitiva vem sempre acompanhada de atividades que envolvem outros aspectos das unidades existenciais que são os alunos, ou seja, que circundam não só o intelectual, mas, igualmente e por complementação, o motor, o afetivo, o social. Exemplos temos nos jograis, nas composições musicais, na construção de seqüências de movimentos expressivos, nos jogos de mímica e nas encenações dramáticas que são solicitados e concretizados pelos educandos – ou “educadores”: compartilhar com eles é, sem dúvida, educar-se.

A preocupação com a complementaridade é a mola propulsora para a garantia de que o trabalho se desenvolva de modo a auxiliar a formação integral destas pessoas.

Este tipo de postura, por sua primordial importância, se dá na completude deste projeto de ensino, aprendizagem e construção.

Para a fundamentação teórica, trabalhamos as seguintes temáticas em critérios de discussão e de construção:

- CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA DANÇA.
- HISTÓRICO DA DANÇA.
- DANÇA
 - Clássica e Moderna/ Contemporânea;
 - Jazz e “Afro”;
 - “De Salão” e Folclórica.
- RELAÇÃO DA DANÇA COM A EDUCAÇÃO FÍSICA.
- A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO.
- CRIATIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.
- O CORPO GLOBALIZADO.

Dentre o segundo momento, denominado, então, **“Fase de fundamentação prática”**, são propostas vivências em que os discentes têm contato e experimentam alguns fundamentos da Dança, na intenção de que estes fundamentos venham fazer parte de suas “bagagens” de movimento e expressão e de que esta fase possa se caracterizar enquanto geradora de um espaço criativo e expressivo.

Na verdade, este momento intenciona instrumentalizar e capacitar os alunos, incrementar seus “repertórios” na área de Dança, mas, prioritariamente, pretende ampliar o leque de vivências corporais destes sujeitos, a fim de permitir que os mesmos

desenvolvam níveis de consciência corporal que os conduza ao enriquecimento de suas motricidades, com ganhos evidentes para as suas corporeidades como um todo.

Desta forma, vale discriminar os conteúdos desenvolvidos neste momento:

- ❖ **posições básicas dos pés** - Posições fechadas (1ª, 3ª e 5ª posições); Posições abertas (2ª e 4ª posições);

- ❖ **posições básicas dos braços** - evidenciando-se os métodos VAGANOVA (VA) e CECCHETTI (CE) - 1ª posição (VA e CE); 2ª posição (VA e CE); 3ª posição “alta” (CE); 3ª posição “baixa” (CE); 4ª posição (CE); 5ª posição (VA e CE) - cabe ressaltar que, para o método VAGANOVA, esta posição refere-se à 3ª posição)²³⁶;

- ❖ **posições corporais** - Posições corporais fundamentais (em pé, ajoelhada, sentada e deitada - decúbitos ventral, dorsal e laterais); Posições corporais conseqüentes (reclinada e de apoio - decúbitos dorsal, ventral e laterais);

- ❖ **sustentação corporal / centro de gravidade** - Equilíbrio estável; Equilíbrio instável; Diferentes distribuições do peso do corpo na posição de pé (Posição básica / apoio bilateral; Posição inicial / apoio unilateral, com as referências à

²³⁶ Com relação aos conteúdos **posições básicas dos pés** e **posições básicas dos braços**, é necessário esclarecer que todos eles foram apresentados aos alunos e por eles vivenciados em suas formas técnicas padronizadas, com fins “ilustrativos” apenas. Na verdade, o que se priorizou neste estudo foram as diversas possibilidades de posições que podemos estabelecer com nossos pés e braços. Possibilidades descobertas e criadas por eles em atividades específicas de criação, com base nestes elementos fundamentais.

“perna leve” e à “perna de apoio” e, ainda, às formas de contato espacial da “perna leve”); Transferências (Normal; Por baixo e Por cima);

❖ **saltos, rolamentos, giros, quedas e elevações** - as infinitas possibilidades de realização destes movimentos, enquanto pertencentes ao repertório de movimentos da Dança e da Cultura Corporal de forma geral;

❖ **fatores do movimento**

➤ Espaço

- pessoal;
- geral;
- níveis - alto, médio e baixo;
- planos - sagital / “roda”, frontal / “porta” e transversal / “mesa”;
- direções - *horizontal* com os sentidos frente, trás, direita e esquerda; *vertical* com os sentidos para cima e para baixo; e *diagonal* com os sentidos direita à frente e direita atrás e esquerda à frente e esquerda atrás;
- formas - retas, redondas, angulares, torcidas, estreitas, largas, etc;
- tamanho - grande e pequeno;
- foco de orientação espacial;
- trajetórias - curvas, retas, zig-zag, formas geométricas, etc;
- qualidades do movimento quanto ao espaço - movimento direto e movimento flexível;

➤ Tempo

- lentidão / rapidez;
- aceleração / desaceleração;
- ritmo;
- noções temporais / sucessão coreográfica;
- qualidades do movimento quanto ao tempo - movimento rápido e movimento lento;

➤ Peso

- relação do peso com objetos conduzidos, segmentos corporais movimentados e resistências ao movimento (internas e/ou externas);
- qualidades do movimento quanto ao peso - movimento leve e movimento pesado;

➤ Fluência

- pausa;
- ordem de acionamento dos segmentos corporais;
- encadeamento de movimentos;
- qualidades do movimento quanto à fluência - movimento livre e movimento controlado;

❖ **elementos complementares à criação e produção em Dança** - Música, Figurino, Cenário, Iluminação.

No momento de estudo dos elementos - Música, Figurino, Cenário, Iluminação - os alunos experimentam atividades de estudo, produção e seleção dos mesmos. Neste “laboratório”, os discentes passam a ter contato e a produzir instrumentos que podem ser utilizados como complementos ao processo de criação e produção coreográfica, pelo qual passarão posteriormente.

É fácil perceber o quanto os educandos possuem um repertório artístico-cultural empobrecido, causado pela escassa vivência em práticas de assistir, produzir, pesquisar sobre arte, como as que ocorriam dentre estes laboratórios e em vivências corporais como um todo. A realidade vivida pelos jovens estudantes é esta e é fácil de ser evidenciada, apesar de não ser inédita; ainda que pertencentes a classes sociais “mais favorecidas”...

Falta-lhes um elemento fundamental que é o conteúdo, o conhecimento da área artística, formação. O imaginário destas pessoas é consideravelmente pobre, quando comparado ao que poderiam apresentar, se considerado o facilitado acesso que eles têm à informação. É, basicamente, o imaginário da TV, do culto ao corpo, do corpo instrumento de prazeres sociais. Falta-lhes, então, “uma fonte onde se vá beber”. Como já se mencionou em capítulos anteriores, ninguém cria no vazio ou com o vazio.

Finalmente, em um último momento, existe, a “**Fase de aplicação**”, determinada com o fim específico de empregar, em forma de criação e produção – composição - coreográfica, o material transmitido aos alunos e, também, daquele por eles criado, produzido e acumulado no decorrer da disciplina até este momento.

Prioritariamente, pretende-se, nesta fase, estabelecer uma dinâmica de **continuidade** do trabalho de manifestação criativa e expressiva em Dança que foi iniciado nas fases anteriores, com uma única e significativa diferença, a qual diz

respeito ao fato de que, neste momento, ele não se dava mais através de “processos de aula”, mas, agora, de construção coreográfica.

Não que isto implique, nesta fase, em negar aos alunos a oportunidade de passar por momentos de vivências, laboratórios e improvisações, mas no sentido de que estas atividades não estão, agora, voltadas para a construção e experiência de pequenas e simples seqüências de movimentos e, sim, para a composição de uma coreografia.

Anteriormente ao início deste momento, os educandos passam por um período de revisão e aprofundamento dos elementos, fundamentos e princípios por eles estudados, produzidos e vivenciados, nas fase anteriores.

A “**Fase de aplicação**”, experienciada e vivenciada pelos discentes, é trabalhada, na verdade, desde o início do período letivo, quando há um momento em que esclarecemos e definimos sobre a estrutura que o trabalho deverá apresentar – duração da coreografia; divisão ou não de grupos²³⁷; participação minha enquanto criadora e/ou “bailarina”; definição do (s) tema (s); delimitação do conteúdo a ser desenvolvido: conteúdos estruturais do movimento coreográfico em si e concepções que orientarão a criação e a construção do trabalho como um todo; valor/pontuação/avaliação quantitativa do trabalho; avaliação qualitativa do trabalho: sobre o processo e/ou sobre o resultado/produto deste processo; critérios de avaliação; etc.

Assim, na medida em que incorporam as idéias e as construções, vão efetuando elaborações e concretizações com relação à composição coreográfica, baseando-se naquilo que, coletivamente, decidimos quando do início do programa. As idéias vão sendo incorporadas de modo efetivo, gradual e progressivamente - efetivamente, um processo.

²³⁷ A discussão sobre este tema é, normalmente, sempre muito significativa, pois se refere, exatamente, à decisão sobre a concretização ou não do trabalho na perspectiva da construção coletiva.

Vale tecer alguns comentários quanto às definições sobre minha participação na criação e produção da coreografia. As diferenças na qualidade deste envolvimento são dependentes da decisão de cada turma. Aquelas que consideram a efetividade de minha “cooperação” justificam-se, relevando a necessidade de continuidade de minha presença para finalização do trabalho como um todo, uma vez que a estabeleço desde o início. Alegam que não haveria razão para eu não participar da fase, talvez, mais significativa da disciplina.

Na verdade – e isso não pode ser omitido - algumas turmas não negam o interesse em minha participação pela possibilidade de que minha inserção no processo signifique uma acomodação das decisões em minhas opiniões. Confesso, no entanto, e, inclusive estando ciente sobre o fato deles terem conhecimento extremo sobre isso, ser esta uma possibilidade bastante remota.

Ainda nas situações em que participo, como já citei, minha função é a de problematizar, questionar e não de decidir...

As turmas que excluem a possibilidade de minha presença para a composição coreográfica se baseiam na idéia de que o meu envolvimento poderia “inibir” as suas manifestações - idéia na qual não percebo fundamento, uma vez que passamos conjuntamente por momentos de manifestação criativa e expressiva durante todo o desenvolvimento da disciplina e isso, por esta razão, não seria nenhuma novidade. Na medida do possível e daquilo que percebo como não prejudicial ao trabalho, didaticamente falando, resguardo e respeito o desejo deles.

Outras turmas que não priorizam minha participação afirmam ter a necessidade de passarem por este momento efetivamente sozinhos para serem capazes de avaliar,

por esta oportunidade, se “aprenderam somente a comer o peixe ou se, igualmente, incorporaram os meios para pescá-lo”.

Todo esta dinâmica culmina em uma apresentação pública das produções coreográficas que ocorre no fim do período letivo. Trata-se de um evento artístico-cultural que envolve toda a Faculdade de Educação Física e Desportos - FAEFID da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O evento - que se desenvolve sob minha coordenação - denomina-se “Mostra de Ginástica e Arte Corporal da FAEFID” e incorpora um projeto que compreende a viabilização de um processo de criação e produção coreográficas na área de ginástica e arte corporal, a ser concretizado pelos alunos do curso de Educação Física e Desportos da UFJF, dentre as atividades avaliativas de disciplinas do mencionado curso, além de contar com a própria organização, produção e coordenação, por parte de bolsistas de Iniciação Artística, desta Mostra, na qual serão apresentadas as já referidas composições coreográficas.

Oportunamente, vale comentar que, como o próprio nome indica, o evento trata-se de uma tentativa de MOSTRAR os trabalhos desenvolvidos *na e pela* FAEFID, não sendo, portanto, incorporados aqueles projetos e atividades que não têm um vínculo institucionalizado com a mencionada unidade acadêmica. A intenção é a de gerar interesse por parte de outros centros acadêmicos e da comunidade externa à UFJF em compartilhar suas atividades *com e na* FAEFID e, em última análise, *com e na* Universidade, interesse já muitas vezes manifestado à sociedade por esta Instituição de Ensino²³⁸.

²³⁸ MAYER, Alice Mary Monteiro. “Mostra de Ginástica e Arte Corporal da FAEFID: descortinando outros significados na formação profissional.” In: CUNHA Jr., Carlos Fernando Ferreira da et al (org.). Educação Física: memórias e narrativas em Juiz de Fora. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2003.

A professora Maria Inês, falecida em março de 1994, cujas disciplinas sob sua responsabilidade assumi, nos deixara um ensinamento bastante rico que era o de oportunizar a todos a possibilidade de se manifestar expressiva e criativamente pelo movimento, independentemente do domínio de técnicas corporais e da posse de efeitos cênicos e audiovisuais. A cada final de período letivo, os alunos eram avaliados nas disciplinas por ela lecionadas, através de composições coreográficas, as quais eram criadas, produzidas e apresentadas por todos sem exceção. Inspirada por este ensinamento, surge a idéia da Mostra, no desejo de incrementar esta proposta e de lhe oferecer um caráter de continuidade temporal.

A tentativa de democratização do acesso ao movimento e diálogo expressivos se firma, então, como característica fundamental da Mostra e gera outras tendências como a do **trabalho coletivo**.

Aos poucos, fomos tomando consciência de que, para a concretização dos processos de criação e produção coreográficas – incluindo, aqui, a estruturação de elementos complementares à coreografia, tais como música, figurino, iluminação e cenário – por parte dos alunos, e para a organização do evento em si, todos necessitavam decidir, concretizar as deliberações e percebê-las coletivamente. A cada instante, descortinamos mais significados para o programa... Além da possibilidade da manifestação artística, o mesmo apresenta um caráter formativo, grandemente profilático, em relação às estruturas das relações sociais pós-modernas, tão superficiais, “tecnologizadas” e, portanto, pouco duradouras e frias... Este é, desta forma, mais um propósito do trabalho.

Sempre nos respaldamos e nos confortamos na idéia de que nossa tentativa está em possibilitar que os indivíduos se expressem e manifestem seu potencial criativo de

forma lúdica, a partir da construção coletiva, sem regras, padrões e normas socialmente delimitados, mas coletivamente descobertos e construídos; PRA FAZER E NÃO REPRODUZIR a história do movimento humano, a história de suas vidas, a evolução da Cultura Corporal!

Os Processos de Criação e Produção Coreográficas também envolvem uma atitude de pesquisa e estudo, no que diz respeito às possibilidades de aplicação e desenvolvimento da atividade física na perspectiva da manifestação expressiva e do potencial criativo.

Todo este estudo se dá com base em referenciais bibliográficos da área, como, também, nos conteúdos das disciplinas envolvidas (ensino), além de utilizar, como material, os resultados e produtos advindos das experiências de construções e desenvolvimento das Mostras de Ginástica e Arte Corporal anteriores.

Tem-se, então, a expectativa das turmas trabalharem coletivamente em suas produções com base nesta pesquisa e neste estudo acima mencionados, a fim de determinar a concepção temática, o figurino, o cenário, a música, as possibilidades de iluminação, o repertório de movimentos e a sequência em que os mesmos serão dispostos em termos coreográficos – com vistas, deste modo, a estruturar um roteiro coreográfico.

Apesar das experiências que têm em produzir pequenas seqüências de movimentos com base em temas – na disciplina tratados, construídos; encontrados em livros, quando de suas leituras acadêmicas ou “domésticas”; relacionados a algum episódio ocorrido na disciplina; configurados a situações do cotidiano por eles vivenciadas; discriminados em manchetes de jornais por eles levadas às aulas de Dança - a determinação das temáticas coreográficas se dá sem o estabelecimento de uma

conexão estreita com estas experiências mencionadas. É como se eles falassem um pouco de suas histórias no momento de designar os temas de suas coreografias, sem, no entanto, “lembrarem-se” destas vivências anteriores. A impressão que se tem é a de que não estão passando pelo processo de apreensão e incorporação de algum sentido em tal experiência.

O mesmo pode ser observado com relação à determinação de todos os outros elementos coreográficos...

Especificamente quanto à seleção dos movimentos, das suas respectivas seqüências e das formas que seriam colocados cenicamente, poucas são as relações estabelecidas entre a mesma e as fases “de fundamentação teórica” e “de fundamentação prática”.

Para as montagens, os alunos são orientados a remeterem suas vivências a estas duas fases. Inclusive, é fornecido, a cada turma, um resumo, por escrito, de todos os conteúdos por eles vivenciados para que possa ser utilizado como instrumento de consulta, referência e orientação; sem considerar os próprios textos trabalhados na disciplina e disponibilizados para os alunos. Porém, o material é por poucas vezes acessado no decorrer do trabalho de composição como um todo.

Em um momento ou outro, efetuam comentários que os fazem lembrar de algum conteúdo. Assim, por exemplo, os fatores de movimento se fazem todos eles presentes em cada movimento, mas por uma “constituição natural” – pois, como tais, compõem todo e qualquer movimento, expressivo ou performático - e não por determinações intencionais, refletidas sobre a necessidade de estarem trabalhando e explorando as diversas dinâmicas, os muitos ritmos e qualidades desses movimentos. Construir o

movimento por sua esfera qualitativa não é uma ocorrência inexistente, mas, consideravelmente, rara.

Com eficácia, os movimentos surgem de “outras fontes”...

Nas fases anteriores, havia algo “meio” que já determinado pela necessidade de cumprimento de um certo objetivo de aplicação de alguns conteúdos dentro da disciplina. Neste momento de produção das coreografias, os alunos estavam abertos a um número maior de possibilidades e decisões.

Porém, normalmente, usufruem desta liberdade, direcionando-a para a escolha de situações presas a “amarras” sociais, condição esta que leva os seus corpos a se distanciarem cada vez mais do local onde, por gênese, deveriam existir; que gera o interesse sobre os movimentos que o corpo é capaz de efetuar e não sobre os movimentos que habitam em cada um de nós.

Muitas vezes, percebem o corpo enquanto um acompanhamento exterior de suas existências e não como a sua realização concreta.

Desta forma, os movimentos são selecionados com base em um repertório e uma linguagem estereotipados e padronizados em uma sociedade que promove o mercado do corpo e na qual o corpo nada mais é do que, literalmente, “uma coisa”; movimentos longe daqueles descobertos por eles nos momentos promovidos durante as aulas, longe de serem “consciências”.

De qualquer maneira, a opção está em não tolher as manifestações e respostas dos alunos. Em casos como estes da seleção dos movimentos, as respostas são respeitadas e aceitas. Apenas esclarecemos e reforçamos algumas questões, no sentido de que eles possam direcionar seus olhares para outras possibilidades de movimento que não somente aquelas padronizadas.

Na verdade, pode-se dizer que são estes movimentos que, essencialmente, habitam as experiências destes jovens nas suas relações consigo mesmos, com o outrem e com o mundo. A consciência que têm tido das coisas, dos outros e de si mesmos tem a referência em uma estrutura na qual os corpos estão sofrendo, estão sendo agredidos e separados, paulatinamente, daquilo que lhes é peculiar, ou seja, das próprias existências humanas.

E, quando lhes são oferecidas possibilidades de se reapropriarem de suas existências corporais, de “compreenderem” através de uma outra faceta, com outros olhares, extraindo, desta vivência, outros significados para suas existências, as barreiras e obstáculos são muito grandes...

Parecem estar atados a somente uma possibilidade, parecem imaginar o fato de que já absorveram toda a essência do mundo, sem, no entanto, perceberem o quanto fechados e limitados estão e o quanto podem ainda se transformar...

Não transparecem uma abertura intencional para o mundo, em direção da consciência, não permitindo a eles próprios uma compreensão mais ampla de suas realidades, uma transformação possibilitada pela aquisição e construção de novos conhecimentos.

Assim, há uma consistente tendência em se considerar aquilo que já se encontra “pronto”, produzido e referenciado. Conduzi-los à percepção de uma nova possibilidade existencial sempre se dá enquanto uma tarefa bastante difícil.

Tudo isto leva a crer ou, ao menos, ter a impressão de que, neste caso, a Dança está sendo percebida pelos alunos apenas como a simples introdução - ou “intromissão” - de uma atividade a mais nas suas vidas, como se a mesma não tivesse o menor comprometimento com uma inter-relação efetiva ao processo formativo destas pessoas.

Parece, então, estar sendo a Dança utilizada apenas enquanto um adorno de suas formações.

A própria situação de escolha das músicas para as coreografias retrata este afastamento... Muitas delas são selecionadas com vistas, primeiramente, a atender às solicitações sociais que ditam o que são músicas “boas” e o que são músicas “ruins”; e, apenas em um segundo plano, é que existe uma preocupação por parte dos alunos em procurarem estabelecer uma relação do conteúdo e estrutura da música selecionada com a concepção temática de suas coreografias, contextualizando-os.

Normalmente, a seleção da música se dá anteriormente à definição da concepção do tema coreográfico, o que evidencia uma notável preocupação dos alunos em atender aos referenciais estéticos sociais. Dançam as músicas que “gostam” e se esquecem de dançar a própria vida deles e dos outros.

Outro fato a ser relevado é o que se refere à questão de que ainda estão muito presos ao paradigma que afirma ser a Dança “submissa” à música e não àquela que admite uma correlação entre Música e Dança, em que uma acompanha a outra. Os movimentos corporais, em sua grande maioria, atendem às “solicitações” musicais, ou seja, batidas fortes, movimentos fortes; pausa musical, movimento em potencial, aparentemente parado; e, assim, por diante.

Sempre discutimos e de colocamos em evidência a possibilidade de que as coreografias não precisam, obrigatoriamente, estar acompanhadas de “músicas mecânicas” - ou seja, reproduzidas por meio de aparelhos de som. Afirmamos e, muitas vezes, os próprios alunos comentam que, por outra perspectiva, e, talvez, mais produtiva, em termos de experimentação, as composições de movimentos podem se dar com outros acompanhamentos rítmicos, como os ritmos corporais de bater palmas,

estalar os dedos, bater os pés no chão, correr, assobiar; como o ritmo de sons emitidos por nossas vozes ou por nossos “gemidos”; como os ritmos do pulsar de nosso coração; como a cadência rítmica de nossa respiração, de nossa digestão, de nossa vida; como os ritmos típicos da Capoeira, das manifestações folclóricas; como os sons de instrumentos musicais de percussão ou “clássicos”; como os sons típicos dos animais ou como o próprio silêncio – a aparente situação de ausência de som e de ritmo...

Dando continuidade ao processo de exemplificar como a Dança tem recebido um sentido diferenciado ou pouco próximo do que “ela”, efetivamente, pode apresentar, vale falar em criação e produção de cenas coreográficas.

No que diz respeito, por exemplo, à seleção e confecção do cenário, normalmente, ocorrem dois momentos diferenciados...

Um primeiro em que se dá a determinação do cenário que será confeccionado, em termos da sua idealização, momento este que, muitas vezes, se caracteriza por uma busca de contextualização com o tema de cada coreografia e pelo uso constante da imaginação.

Um outro e segundo momento, em que ocorre, efetivamente, a confecção do cenário, pode evidenciar, em um muitos casos, a busca da manifestação expressiva através de desenhos, pinturas, montagens cênicas - “instalações”- ou, pelo contrário, a utilização bastante desinteressada desta possibilidade de manifestação, pois concretizam sua intenção da forma mais facilitada que encontram, como, por exemplo, tomando de empréstimo elementos cênicos já concebidos e construídos em outros espaços, outras situações, outras verdades.

Ainda, nesta fase de confecção do cenário, surgem ocorrências de casos que relevam a dependência dos alunos em ter a concretização de suas ações relacionada ao

auxílio e interferência de outros - amigos, professores, parentes, etc. - como se lhes fosse negado o direito de viverem suas próprias histórias, por suas próprias mãos e o pior – a impressão é a de que esse direito lhes é negado por eles mesmos.

Alguns alunos sempre se mostravam bastante preocupados com as formas que os seus corpos estavam aprendendo a tomar; com a possibilidade de passarem a fazer parte, talvez, de um grupo de Dança em uma academia; sempre se posicionavam desejosos de terem possibilidade de participar em “algo mais direcionado”, e, até mesmo, profissional.

Isto mostra que, para eles, o programa se desenvolve de maneira dificultada. Explicita, ainda, que um entendimento que têm sobre a Dança é este, ou seja, não a percebem enquanto algo que é experienciado, também, pelo sensorial e não somente pelo corpo “objetivo”.

E, assim, tomam atitudes que parecem advir de outras pessoas e não daquelas que se instrumentalizaram e se capacitaram para vivenciar este processo. Atitude consciente, assumida, mas longe de ser uma consciência geradora de um espaço efetivo de manifestação expressiva.

É mister frisar que temos casos de características bastante diversas, como aqueles que, por seu turno, vêm dar esperanças sobre novas possibilidades de manifestação do sentido da Dança nas vidas destes alunos.

Para exemplificar... Com relação, à determinação do figurino e da iluminação, houve momentos em que o processo se deu de forma um tanto quanto diferenciada, no sentido de que os alunos pareciam ter usufruído seu potencial criativo para dar soluções a esta questão dentro de suas possibilidades e limitações em ter um figurino e um “jogo de luzes” em suas coreografias.

Todos os materiais utilizados nesta fase foram alternativos ou advindos e reconstruídos a partir de recursos que já possuíam, por exemplo, em suas casas. Pesquisas foram feitas, possibilidades avaliadas... O resultado foi a determinação de elementos que, notava-se, possuíam a identidade destes jovens.

Periodicamente, existe uma reunião com os monitores das disciplinas envolvidas no projeto da “Mostra de Ginástica e Arte Corporal da FAEFID”, com os bolsistas deste projeto, com os professores das disciplinas envolvidas no evento e com a coordenadora deste projeto da Mostra. Todos são convocados para esta reunião, este encontro, além dos encontros informais que sempre ocorrem em nosso dia a dia.

Estas pessoas são solicitadas, então, a participarem de, no mínimo, três reuniões: uma ocorrida especificamente no início dos trabalhos, outra no momento anterior à fase de composição coreográfica e uma última logo após a apresentação pública das coreografias.

Tratam-se de ocasiões em que compartilhamos idéias sobre o desenvolvimento das atividades como um todo. Tecemos, assim, discussões sobre os conteúdos e as questões metodológicas de aplicação, desenvolvidos no projeto.

Nestes momentos, sempre reforçamos a perspectiva central da nossa proposta, evidenciando nossos progressos ou não dentro a mesma.

Estas reuniões se caracterizam como uma oportunidade a mais de concretizarmos a maneira coletiva de realização do nosso trabalho. Todos sempre participam, opinam, questionam.

Para a concretização desta 3ª fase, definiu-se, de maneira conjunta - alunos e professora - sobre a determinação de um tempo “extra”, ou seja, fora do horário em que

ocorrem nossos encontros, e reservado por eles para que possam discutir e decidir sobre as questões referentes a figurino, cenário, iluminação e música.

Desta forma, durante cada encontro nosso, os discentes passam um retorno sobre o andamento destas decisões e, também, sobre como estão concretizando as mesmas. Momento em que dividimos opiniões, no sentido de se tentar promover um ambiente facilitador para as suas expectativas e descobertas.

Especialmente estas oportunidades do diálogo, são aproveitadas como geradoras de discussões, problematizadoras, uma vez que muitas questões “passam em branco”, quando consideradas somente pelos alunos ou quando desconsideradas por eles.

Na verdade, raras são as vezes em que, efetivamente, compartilham destes momentos extras, o que eles mesmos assumem por ocasião de nossos encontros. As decisões são, por muitas vezes, adiadas e muitas de suas resoluções acontecem “de última hora”.

Anteriormente ao dia da apresentação pública em si, os alunos têm a possibilidade de passar por um ensaio geral, em que demonstram, mais uma vez, a forma pela qual lidam com questões decisórias.

Inclusive nesta ocasião, em que, a princípio e por definição, só devem ocorrer os “arremates” finais de suas produções, eles costumam permanecer ainda em um estágio de dúvidas quanto a algumas resoluções a serem tomadas, as quais, em função da etapa em que se encontram, não poderiam mais existir.

Mesmo com relação às questões organizacionais e estruturais para a realização da apresentação - como aquelas referentes ao providenciar: cadeiras para as pessoas se assentarem, sistema de som, recursos humanos especificamente para os casos de operação de iluminação, de som e de cena, entre outros, os alunos demonstram pouco

interesse. Não que eles devam se responsabilizar sozinhos por estes procedimentos – principalmente porque existe uma equipe alocada especificamente para tanto - mas, sim, porque a necessidade de tomada de decisão frente a todos estes procedimentos ocorre em volta deles e os mesmos não se manifestam.

O comprometimento com algo que deveria ser decidido não única e exclusivamente, mas, também, por eles parece ser muito pequeno. Talvez, pela pouca experiência que têm em situações de opinar, reclamar, criticar e sugerir; e, quem sabe, ainda, pelo nível da importância e significado que estas atitudes têm em suas vidas, em suas existências.

Assim, dificilmente, procuram incorporar a experiência plenamente em suas vidas como um todo. Parecem ser ora um corpo que dança, ora um corpo que pensa dentre as propostas curriculares da faculdade...

O ponto culminante da 3ª fase do trabalho é, então, a apresentação pública das produções. Sobre ela, valem alguns comentários.

Inicialmente, cabe deixar claro e frisar que o processo de composição coreográfica nunca será, em sua totalidade concluído, por uma razão primeira que é aquela referente ao fato de que esta atividade se dá gradualmente e, por isso, fará parte constantemente da aprendizagem na vida destas pessoas. Sempre estarão aprendendo o como aprender fazer “coreografias”... Sentido este dado à coreografia que estendemos, aqui, a todas as composições por nós estabelecidas: sociais, culturais, históricas... Porque, fazer coreografias implica em renúncia, em luta, em incômodos, em suor, em partilha, em ganhos, em aprendizado, em satisfação, em vida.

Por um segundo motivo e não menos importante, este processo terá um grau de continuidade na vida destes jovens: é a existência da polissemia do sentido encarnado

nesta experiência - sempre estarão sendo despertados para outros sentidos expressos no ato de “coreografar”.

Porém, em uma perspectiva mais objetiva, percebe-se que, por uma série de vezes, também, é possível diagnosticar o fato de que estas coreografias não são concretizadas, na verdade e infelizmente, pela falta de comprometimento já mencionada anteriormente.

Muitas são as ocasiões em que deixam de realizar suas atividades, seus encontros para a criação e a construção. Em outros momentos, quando solicitados, em termos de explanarem sobre suas determinações e resoluções coreográficas, não possuem o que dizer, por não terem decidido e construído nada de concreto ainda.

Assim, as coreografias são “finalizadas” com vistas à apresentação, mas algo lhes falta para estarem realmente concluídas.

Alguns imprevistos, certamente, surgem no dia da apresentação pública, como a demora dos grupos nos camarins, atrasando suas entradas no palco; o nervosismo; a ansiedade; discos com músicas mal gravadas; iluminação ainda não totalmente montada; figurinos descosturados ou rasgados; acessórios quebrados; efeitos cênicos desconfigurados, entre outros. No entanto, costuma-se notar que os grupos, permanecem extremamente integrados dentre e entre si, o que se dá, seguramente, de forma imprevisível.

Como finalização da 3ª e última fase de aplicação do programa da disciplina, sempre realizamos uma avaliação final em conjunto com os alunos, cuja questão interrogadora se baseia em buscar, a partir de suas explanações verbais, o que a experiência da criação, da construção e da apresentação coreográfica por eles vivenciada significou.

Sempre anuncio para os alunos que as coreografias apresentadas são o resultado, são o produto de um complexo processo por eles experimentado e que, portanto, os olhares durante a avaliação se direcionam para a completude da atividade e não somente sobre uma recorte da mesma.

Na verdade, esta dinâmica da avaliação se inicia desde nosso primeiro encontro, desde a fase “de fundamentação teórica”, estendendo-se por toda a realização da disciplina. A cada diálogo, a cada resposta, a cada questão elaborada, a avaliação ocorre e não em momentos estanques, descontextualizados. O objetivo da avaliação não é fornecer dados para a punição, mas, sim, para o aprendizado.

Em vários estágios da avaliação, os alunos se inibem frente a um contingente maior de declarações e, assim, suas respostas se tornam evasivas e reticentes, comprometendo, grandemente, este momento. Por várias razões – desinteresse, tempo, medo, covardia, acomodação, falta de desejo, etc. - preferem não se manifestar, negando-lhes, eles mesmos, a participação na determinação do sentido destas experiências.

Entre uma turma e outra que cursa a disciplina, torna-se possível perceber a existência ou não de convergências significativas entre as mesmas e de obter uma quantidade maior de elementos para avaliação do quadro geral da disciplina.

Um ponto importante é o fato de, como já dissemos, ora eu participar do processo de criação e construção coreográfica – como “bailarina” e “coreógrafa” – ora eu me envolver apenas como facilitadora da ocorrência deste processo, sem no entanto, ter “poder” de intervenção e de decisão – apenas problematizando.

Situar-me entre uma turma e outra, observando-as no espectro geral da disciplina; participar de algumas fases de concretização do trabalho e de outras não:

tudo isso me garante a possibilidade de identificar como o sentido deste fenômeno vai tomando formas e se manifestando nas mais diferentes estruturas. São elementos facilitadores do processo de avaliação sobre a manifestação do sentido do ensinar, aprender, produzir Dança e pela Dança.

Com referência, ainda, à forma pela qual “nos conduzimos”, ou seja, em relação às questões metodológicas e didáticas, é válido frisar que todas elas são determinadas por mim, juntamente com os alunos. Desta maneira, sempre estou, também, incorporando esta nova proposta de trabalho em Dança a cada vivência dela por cada turma. A cada experiência, percebo as transformações que suas bases de sustentação causam em mim. Sempre, me permito, então, passar por um “sistema” de reavaliação e reestruturação constantes no meu modo de ensinar, aprender e produzir Dança e através da Dança.

Porém, não me é tão fácil passar por todo este processo de descobertas, quanto me parecia ser inicialmente. Tenho mais uma consciência “cognitiva” sobre a importância deste trabalho do que, especificamente, uma experiência vivida nesta nova perspectiva, uma experiência corporal desta nova proposta.

É tudo muito recente e novo para mim... Tenho construído e descoberto esta verdade em minha vida paulatinamente e com um enorme auxílio de meus alunos, os quais, mesmo sem intencionar, contribuem para esta percepção, ao vivenciarem e situarem a Dança comigo.

Meu corpo ainda responde às “solicitações” de forma bastante limitada e pouco expressiva; sua linguagem ainda reproduz muitos códigos por mim apreendidos durante longos anos; sempre acostumado a representar e nunca a expressar, meu corpo se

encontra em um grande conflito ao tentar manifestar-se; suas respostas são, consideravelmente, codificadas e, nem sempre, efetivamente, originais...

Assim, passo, sempre, por longos e significativos períodos de “reeducação” corporal e expressiva. Muitos momentos de angústia e dúvidas; dúvidas sobre, até mesmo, se toda esta metamorfose é mesmo necessária e se produzirá, realmente, “bons frutos”. Muitos momentos de avaliações, críticas, descobertas e questionamentos...

Tenho estado eu mesma vivenciando uma espécie de mutação. Para mim, a essência da Dança se resumia a ser uma coisa entre muitas outras coisas, um instrumento que determinava formas em meu corpo: todo este nível de percepção dado por um “mundo” em que, nem sempre, as manifestações criativas são consideradas prioritárias em nossas existências.

Assim, esta nova concepção de Dança está se engendrando em mim desde um período não muito anterior à ocorrência de minha pesquisa de Mestrado; talvez, desde a minha formação acadêmica na graduação.

Estava, ainda estou e, certamente, sempre estarei me reapropriando de meu corpo...

Tenho percebido o quanto eficaz e eficiente tem sido este processo de mudanças; o quanto esta proposta tem de coerência com minha função de educadora e o quanto ela pode auxiliar minha formação enquanto pessoa, bailarina, produtora, pesquisadora e enquanto apreciadora de Dança. Percebo, ainda, que este processo de “reeducação” é inesgotável.

Deste modo, enquanto professora, pesquisadora e coordenadora do projeto - no caso, o projeto da “Mostra de Ginástica e Arte Corporal” – apresento-me diante dos alunos com todas as minhas limitações, percebendo e buscando a essência deste

processo, frente a um mundo que não se apresenta em sua totalidade, cheio de possibilidades...

Aqui, pesquisadora e sujeitos de pesquisa compartilham, de modo não dicotômico, este fenômeno.

Nestas três fases, acima mencionadas, todos os momentos são caracterizados por fazerem os alunos se perceberem não apenas em suas individualidades, não apenas para si mesmos, mas, também, em suas relações com os outros e com o mundo.

Procurando enfatizar, então, esta relação com o outro, são estabelecidas circunstâncias nas quais os educandos socializam suas opiniões, mas, igualmente, atentam-se para a opinião dos outros. Desta forma, percebem-se “embaralhadas” em um emaranhado de opiniões, em que nenhuma prevalece sobre a outra.

Uma em todas estas possibilidades deverá ser escolhida em comum acordo pelo grupo. Porém, esta situação, por algumas vezes, faz com que eles se sintam extremamente ameaçados, invadidos em suas individualidades. Não têm este costume em escutar, respeitar a proposta do outro, de abdicarem-se da sua sugestão - quando a mesma não é selecionada pelo grupo, em prol da decisão coletiva. Inclusive, por várias vezes, chegam a assumir a sua fraca apreciação por este tipo de atividade.

A intersubjetividade, nem sempre, importa para eles, não apresentando um significado muito forte em suas vidas, embora as relações se estabeleçam como pontos primordiais em nossas existências.

Os alunos, comumente, se perdem em suas individualidades. Esquecem-se de que existem “ali”, também, para o outro e para o mundo.

Pensando e refletindo, então, sobre o processo como um todo, constituído pelas três fases que já foram discriminadas e comentadas; pensando, ainda, no *como* os

educandos aprendem e não somente em *o que* eles aprendem, pode-se perceber a ocorrência de alguns momentos que se caracterizam por confirmar a pouca experiência dos sujeitos com as questões e com as possibilidades de criar e decidir, de construir; além disso, é possível enfatizar a dependência que apresentam em ter parte de suas decisões tomadas por “outros”, como amigos e professores; e, ainda, é comum identificar a dificuldade que possuem de aceitação de sugestões e interferências alheias.

Tudo é muito NOVO para eles, muito longe dos padrões aos quais estão ligados...

Mas, durante todo o tempo, os alunos, de maneira geral, se portam enquanto indivíduos “sinceros”, abertos e deixam transparecer suas verdades e suas escolhas desta mesma forma, ou seja, sinceramente.

Seus corpos são, efetivamente, eles mesmos, com todas as suas concepções de mundo e com todas as “agressões” e restrições que sofrem frente a estes corpos, os quais, muitas vezes, precisam deixar de ser consciência para ser, ao menos aparentemente, coisa.

“Ao menos aparentemente”, porque, na verdade, sempre são consciência, mas, constantemente, uma consciência não manifestada frente às imposições das circunstâncias.

Em outras ocasiões, no entanto, são nítidas as manifestações criativas, o movimento como forma de expressão, a criação de movimentos dentro de um padrão por eles coletivamente estabelecido, sem preconceitos e com outras noções de “belo” e “feio”.

Os termos “belo” ou “feio” são designados, por exemplo, a certos movimentos, de acordo com suas características, que os fazem atender ou não a uma coerência com

os sentimentos que os geram; não são, aqui, estes termos aplicados com vistas a atender a um padrão já determinado sobre o que seja belo ou não.

Nestes momentos, nada é predestinado, suas liberdades são, integralmente, manifestadas.

E, assim, a disciplina se desenvolve com variações nas manifestações dos alunos que ora se manifestam criativa e conscientemente, ora não. Talvez, como um processo natural, no sentido de que a liberdade é o ponto chave de suas vivências. Em suas escolhas, ora se direcionam para o fenômeno Dança com um olhar, ora por uma outra perspectiva.

Em uma multiplicidade de possíveis, a Dança vai sendo por eles situada, enquanto os mesmos percebem as suas várias facetas, as infinitas formas de manifestação deste fenômeno. Afinal, estão abertos a um mundo que lhes fora dado, mas, também, cheio de possibilidades.

Criar coreografias para estes jovens é uma experiência quase que “primeira”, capaz de conduzi-los à percepção de uma série de elementos que estavam abafados, calados em suas vidas.

Essencialmente, esta experiência se dá em nível afetivo, sensorial e não compreendendo somente os aspectos do intelecto e do “motor”, do somente aprender gestos mecânicos; mas, certamente, trata-se de uma iniciação dos alunos nestas possibilidades de trabalho.

Tal experiência pode confirmar que o processo criativo na área de Dança se dá em uma progressão de vivências simples até aquelas mais complexas.

E, nesta trajetória do simples para o complexo, da experimentação das infinitas possibilidades de manifestação do sentido da Dança, o significado desta arte vai

tomando seu lugar na vida destes indivíduos, mas nunca em sua totalidade; a interpretação que fazem dele é sempre vulnerável à ressemiotização.

O programa de atividades previsto para a disciplina conclui-se a cada período letivo; porém, a proposta do projeto como um todo continua em andamento nas vidas de cada um de nós. Pode-se perceber o surgimento de posturas mais exigentes, críticas e conscientes, frente ao fenômeno Dança e diante de outros fenômenos, o que, certamente, se dá como consequência do processo anterior. A essência deste processo permanece em nossas existências, na medida em que ousamos permitir uma continuidade de fornecimento de “estímulos” ao desenvolvimento e ao aprimoramento do potencial criativo e da maneira de perceber a Dança em nossas vidas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA SÍNTESE A SER RECOMEÇADA

Uma finalização momentânea, uma pausa... Uma postura fenomenológica em considerar que outros sentidos podem surgir diante daquilo para o que direcionamos o nosso “olhar”, a nossa intenção em semantizar, ressemantizar, em perceber. O reconhecimento de nosso potencial em “fazer acontecer” estes sentidos em nossas existências.

É desta maneira que nos aproximamos a este momento de “estabilidade”, com o fim específico de determinar um ambiente propício e facilitador para a manifestação do sentido do fenômeno de inserção do corpo fenomenológico nesta fase que revela a condição pós-moderna. Assim, a intenção é apropriar-se deste sentido, “aconchegá-lo” em nossa verdade, em nosso mundo-vida.

Esta apropriação ilumina os caminhos da percepção de que, diante de um bombardeio semântico inconsistente, os sujeitos em constante projeto/processo de formação estão, progressivamente, afastando-se do poder de estabelecer uma dialética com a essência primordial das coisas, do mundo. Isto acarreta, ainda e igualmente, na perda da capacidade sensível-cognitiva.

Isolar a razão da experimentação significa não sustentar mais conceitos. Pensamento pode ser um estilo pelo qual se pode viver. Toda tentativa de estabelecer valores, princípios, ideologias, dogmas, verdades é insustentável, caso se desenvolva sem a base da vivência, da experiência, da vida vivificada, da vida situada. Esta perspectiva é fundamentada na possibilidade da ação e da transformação – participação, movimento, tomada de decisão, em prol da criação, da construção, da mudança, da reapropriação. Hegemonias e concepções estabelecidas podem, assim, ser quebradas.

Este quadro é, significativamente, grave pois evidencia o fato de que as pessoas têm se abdicado de seu papel de células semantizadoras, assumindo uma postura consumista e passiva mediante os sentidos “institucionalizados” pelos “quatro poderes” – política, economia, mídia e poder judiciário.

É inevitável: a técnica está, de modo implacável, permeando a produção e o consumo da cultura. Sem dúvida alguma e irrevogavelmente, isto está ocorrendo de fato; a técnica, efetivamente, está se tornando o farol que ilumina nossa dinâmica existencial; “ela” tem orientado os rumos deste momento que nos é contemporâneo, o que, no entanto, não implica em precisarmos incorporar todos os seus ditames; isso não determina que necessitemos nos submeter à sua força; essa evidência não nos obriga a apreender seus equívocos.

Absorver, em forma de amálgama e sem critérios, toda esta dinâmica é arriscar-se ao comprometimento de nossas existências, de nossos princípios mais caros, de nossas conquistas mais ricas, duramente adquiridas.

É premente frisar que se tratará de um processo com enormes dimensões e de significativa repercussão. Para tanto, as situações passivas, acomodadas, inertes deverão ser descartadas, precisarão ser colocadas fora de qualquer espectro de possibilidade de ocorrência. Certamente, envolver-se nesta luta irá produzir muito desgaste e “incômodo”, podendo, inclusive, gerar uma sensação de impotência.

Todos nós somos responsáveis pelas trajetórias que nossas próprias vidas irão tomar neste enredo de lutas pelo “poder”. A cada um de nós é dada a tarefa de “fazer acontecer” a nossa própria história, para que ninguém o faça em nosso lugar. Antes de ceder às doutrinas impostas pela técnica, será primordial enfrentá-las ou, até mesmo,

reconhecê-las, identificá-las, com o intuito de avaliar a possibilidade de inseri-las em nosso cotidiano, em nossa existência.

Não irá se tratar de uma imersão anestesiante naquilo que já denominamos como “simulacro de desejos”, mas, ao contrário, poderá ser uma cuidadosa aproximação ao que é desconhecido e imposto. Posturas atentas, no enfrentamento ao ilusório jogo dos signos, em prol do respeito às nossas dignidades, às nossas espetaculares existências essenciais.

5 **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALENCAR, Eunice & VIRGOLIM, Ângela (org.). Criatividade: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

ASSMANN, Hugo. A Corporeidade como instância de critérios para a educação. In: SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 4, 1993, Rio Claro – SP (Transcrição/palestra).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BLOM, Lynne Anne & CHAPLIN, L. Tarin. The intimate act of Choreography. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1989.

BORGES, Carolina. A Era dos coletivos, tribos e agregações. Revista I-Coletiva. s. ed.; s. d. Disponível em http://www.icoletiva.com.br/secao.asp?tipo=agora&id=40&n_page=7. Acessado em: 16 de fev. de 2003.

BOSS, M. Na noite passada, eu sonhei. São Paulo: Summus, 1963.

BRUNO, Fernanda. “Membranas e interfaces”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). Que corpo é esse? Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

CASTELLS, Manuel. Construimos a Internet conforme sua própria imagem. Trad. Karla Vaz. Revista I-Coletiva. s. ed.; s. d. Disponível em <http://www.icoletiva.com.br/secao.asp?tipo=entrevistas&id=6>. Acessado em 12 de fev. de 2004.

CHAVES, Elisângela. A Dança nas aulas de Educação Física Escolar. Viçosa: 1997. Monografia (Especialização em Dança Moderna Educacional) - UFV.

CHEBABI, W. “Corpo e Psicanálise”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *Op. cit.*

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo, Cortez, 1991.

COELHO, Helena. O Processo Criativo em Dança: implicações. Ludens. Expressão Artística / Dança. Portugal. v. 9, n. 4, p. 41-47, julho - setembro. 1985.

COSTA, Sérgio. “A Globalização e as políticas sociais.” Conferência organizada pelo Conselho Regional das Assistentes Sociais de Santa Catarina em maio de 1998. (Transcrição/palestra).

DI GIORGI, C. Escola Nova. São Paulo: Ática, 1986.

DUARTE Jr., J. F. Por que Arte-Educação? Campinas: Papirus, 1983.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESPÓSITO, O. V. A escola: um enfoque fenomenológico. São Paulo: Escuta, 1993.

FEITOSA, A. M. Contribuição de Thomas Klun para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

FERREIRA, Gil. A ideologia dos novos media: entre velhas e novas ambivalências. Revista Agoranet. Escola de Ciências e Tecnologia do Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa. s. ed.; 2003. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/ferreira-gil-ideologia-media-ambivalencias.pdf>. Acessado em: 16 de set. de 2003.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: do discurso à prática... 2002. 331 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação Especial, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Maria Zita. Do senso comum à linguagem corporal expressiva. Rio de Janeiro, 1992. Dissertação (Mestrado) – UFF.

FIGUEIREDO, Valéria M. C. de. Olhar para o corpo que dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual. Campinas: 1997. Dissertação (Mestrado em Artes) - UNICAMP.

FREIRE, João Batista. O sensível e o inteligível: novos olhares sobre o corpo. São Paulo: 1991. Tese (Doutorado) - USP.

_____. Motricidade e Pedagogia do Movimento. De corpo inteiro. Disponível em <http://www.decorpointeiro.com.br>. s. ed.; Nov. 2001. Acessado em: 14 de fev. de 2004.

FUSARI, M. F. de R. e & FERRAZ, M. H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

GIGLIO, Z. G. “Sobre criatividade e escola.” In: GIGLIO, Z. G. (org.). De criatividade e de educação. Campinas: UNICAMP/NEP, 1992.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

IANNI, Octávio. A grande ruptura. Problemas Brasileiros, São Paulo; ed. 318, nov./dez. 1996.

_____. Estamos vivendo uma ruptura histórica. Jornal da Unicamp. Campinas, 208 ed. 7 a 21 de abril de 2003.

JAGUARIBE, B. “Paixões virtuais: corpo, presença e ausência”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *Op. cit*

JARDIM, Marcos. O escândalo da notícia. Olhar virtual UFRJ, Rio de Janeiro, 07 out. 2003. Disponível em <http://olharvirtual.ufrj.br>. Acessado em: 07 out. 2003.

KAMPER, Dietmar. Imanência dos media e corporeidade transcendental: oito postos de observação para um futuro medial. Trad. Ciro Marcondes Filho. Revista eXistO.cOm s. ed.; s. d. Disponível em <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/traducao8.html>. Acessado em: 18 de fev. de 2004.

KNELLER, George F. Arte e Ciência da Criatividade. Trad. José Reis. São Paulo: Ibrasa, 1973.

LABAN, R. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LE GOFF, Jacques. O imaginário medieval. Portugal: Editorial Estampa, 1994.

LÉVY, P. Qu'Est-ce que Le Virtuel? Paris: La Découvert, 1995. *Apud* VILLAÇA, N. “Robinson Crusoé, Babel, Frankenstein e outros mitos: corpo e tecnologia”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *Op. cit.*

LIMA, Maristela M. S. “A Dança na Educação”. In: Revista Mineira de Educação Física. Viçosa. v. 1, n. 2, 1993.

LOUIS, Murray. Dentro da Dança. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de educação e ensino).

MARTINS, Joel. Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis. Apresentado por Maria Aparecida V. BICUDO. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida V. A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MATOS, L. A. de. “O corpo, a dança, a escola.” In: Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. São Paulo, set., 1995.

MAYER, Alice Mary Monteiro. Um “olhar fenomenológico” sobre o processo criativo em composição coreográfica na área de Dança-Educação. Campinas: 1998. Dissertação (Mestrado em Artes Corporais/Dança) - UNICAMP.

_____. “Mostra de Ginástica e Arte Corporal da FAEFID: descortinando outros significados na formação profissional.” In: CUNHA Jr., Carlos Fernando Ferreira da et al (org.). Educação Física: memórias e narrativas em Juiz de Fora. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2003.

MEDINA, João Paulo S. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Prefaciado por Regis de MORAIS. 3 ed. Campinas: Papirus, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. La structure du comportement: prende de une philosophie de l’ambiguite. 3 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1953.

_____. O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas. Trad. Constança M. Cesar. Campinas: Papirus, 1990.

_____. Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto R. de MOURA. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NOGUEIRA, Márcia Pompêo. “Teatro na Educação: uma proposta de superação da dicotomia entre processo e produto.” In: O Ensino da Arte em foco. Florianópolis, mar, 1995.

NOVAES, M. Helena. Psicologia da criatividade. Petrópolis: Vozes, 1971.

OLIVIER, G. de F. Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade. Campinas: 1995. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - UNICAMP.

OSSONA, P. A educação pela dança. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo : Summus, 1988.

O'SULLIVAN, Tim *et al.* Conceitos-chave em estudos de comunicação e cultura. Trad. Margaret Griesse & Amós Nascimento. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

PAREYSON, L. Estética – Teoria da Formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PICCOLO, Vilma L. N. Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo na criança em movimento. Campinas: 1993. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP.

PINTO, Maurício F. A paz e o amor da Noosfera de Lévy. Revista Novae. s. ed.; s. d. Disponível em <http://www.nova-e.inf.br/exclusivas/pierrelevy.htm>. Acessado em 11 de nov. de 2003.

PORCHER, L. Educação Artística: luxo ou necessidade? Trad. Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

PORTO, Eline Tereza R. A comunicação corporal na pré-escola: caminhos e descaminhos. Campinas: 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – UNICAMP.

PROTÁSIO, Myriam Moreira. A Psicomotricidade na abordagem Fenomenológico-Existencial. Informativo do IFEN (Instituto de Psicologia Fenomenológico Existencial). s. ed.; 1997. Disponível em [http:// www.ifen.com.br/artigo1997myriam.htm](http://www.ifen.com.br/artigo1997myriam.htm) Acessado em 19 de fev. de 2004.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. Dicionário de comunicação. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

REDFERN, B. Concepts of Moderne Educational Dance. London: Heary Kimpton Publishers, 1973.

REZENDE, A. M. de. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

ROSAS, A. “Educação Física: espaço para geração de comportamentos criativos.” In: Criatividade: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

RUDIO, Franz Victor. Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica. Petrópolis: Vozes, 1978.

SÁ, Olga de. Corpo e Corporeidade. Revista Ângulo. s. ed.; s. d. Disponível em http://www.fatea.br/angulo/angulo_94/angulo94_artigos02.htm. Acessado em 19 de fev. de 2004.

SANTIN, S. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. I. juí: Uni juí, 1987.

SANTOS, Inaicyra F. dos. Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação. São Paulo: 1996. Tese (Doutorado em Educação) - USP.

SILVA, C. J. “Criatividade: bem me quer, mal me quer.” In: Criatividade: expressão e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1994.

STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Trad. Pontes de Paula Lima. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

TAFFAREL, C. N. Z.. “Metodologia do ensino da Educação Física: a questão da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica”. In: PIMENTA, S. M. & LIBÂNEO (coord.). Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

VAZ, Paulo. “Corpo e risco.” In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *Op. cit.*

VAZ, Paulo. O corpo-propriedade: corpo-propriedade e limite-meta. Informativo da DHnet – Rede de direitos humanos e cultura. s. ed.; s. d. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/w3/paulovaz/P1C.html>. Acessado em: 26 de mar. de 2003.

VENÂNCIO, Silvana. Educação Física para portadores do HIV. Campinas: 1994. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP.

VERDERI, Érica. Dança e Corporeidade. Informativo da “Cooperativa do fitness”. s. ed.; s. d. Disponível em www.cdof.com.br. Acessado em: 18 de fev. de 2004.

VIEIRA, A. I. Deste corpo que dança: o significado da Dança para o indivíduo portador de lesão medular. Campinas: 1997. Dissertação (Mestrado em Artes) – UNICAMP.

VILLAÇA, N. “Robinson Crusoé, Babel, Frankenstein e outros mitos: corpo e tecnologia”. In: VILLAÇA N.; GOÉS F.; KOSOVSKI, E. (org.). *Op. cit.*

WINTERS, Shirley. Creative Rhythmic Movement. Dubuque: WM. C. Brown. Company Publishers, 1975.

ZANIOLO, L. O. “Dança e Educação: a formação de um novo profissional.” In: Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. *Op. cit.*

ZINDELUK, Ruth L. A professora de 1º grau frente às normas e à prática da avaliação. Rio de Janeiro: 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC/RJ.

6 ANEXOS

A fim de evidenciar o caráter de complementaridade que se estabelece entre as disciplinas por mim lecionadas, apresento, de forma ilustrativa, os programas das outras disciplinas, além da disciplina “Iniciação à Dança”, a qual apresentamos no corpo principal deste texto.

6.1 Programa da disciplina “Aperfeiçoamento em Dança”

OBJETIVO GERAL

Contribuir com a capacitação e instrumentalização dos alunos de graduação, para que possam intervir nos PROCESSOS SOCIAIS, preparando-os para o MUNDO DO TRABALHO, a partir da INTEGRAÇÃO e APERFEIÇOAMENTO dos conhecimentos discentes em relação à Dança e suas implicações, enquanto recurso formativo.

Objetivos específicos

- Contribuir com a aquisição da competência técnica, por parte dos alunos, para a aplicação eficaz da Dança, enquanto recurso auxiliar a Educação Geral, no campo da

Educação Física formal e informal (trabalho com diferentes realidades), em uma visão interdisciplinar.

- Auxiliar o desenvolvimento da competência dos alunos de graduação para a intervenção nos PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO do conhecimento da Dança, em uma perspectiva Holística.

- Possibilitar aos alunos estabelecerem a integração de ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO, a partir de seu estudo e de sua vivência na área de Dança.

- Reforçar nos alunos a importância de seu compromisso político, frente ao processo de democratização da prática da Dança, em níveis de ensino, aprendizagem, produção e transmissão da mesma.

PROCEDIMENTOS

➤ Oferecer subsídios teóricos e práticos para a INTEGRAÇÃO e o APERFEIÇOAMENTO do conhecimento dos alunos na área de Dança:

- possibilitar aos alunos terem acesso à parte do conhecimento produzido e acumulado sobre o fenômeno Dança, proporcionando espaços para estudo, discussão e reflexão;
- permitir aos alunos a vivência corporal dos elementos técnicos e expressivos da Dança, em nível de aperfeiçoamento, reforçando a identificação com novas referências estéticas e com uma linguagem

corporal e, ainda, aprimorando a sensibilidade, a expressão e a CRIATIVIDADE.

PROGRAMA PREVISTO

ABORDAGEM HISTÓRICA DA DANÇA;

ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA DA DANÇA;

ABORDAGEM SÓCIO-CULTURAL DA DANÇA;

ABORDAGEM ARTÍSTICA DA DANÇA;

ABORDAGEM CIENTÍFICA DA DANÇA;

ABORDAGEM EDUCACIONAL DA DANÇA;

PEDAGOGIAS PARA O ENSINO DE DANÇA;

“TÉCNICAS” DE DANÇA EDUCATIVA

- Vivência do espaço e de seus elementos (pessoal, geral, níveis/planos, direções/sentidos, formas, foco, trajetórias, tamanho; movimentos diretos e movimentos flexíveis);
- Vivência do tempo e de seus elementos (ritmo, noções temporais/sucessão coreográfica; movimentos rápidos, movimentos lentos, movimentos acelerados, movimentos desacelerados);
- Vivência do peso e de seus elementos (massa corporal, massa de objetos, resistências internas, resistências externas; movimento leve, movimento pesado);

- Vivência da fluência e de seus elementos (continuidade, pausa: movimento aparentemente parado/movimento em potencial; movimento fluente, movimento controlado);

PLANO DE CURSO EM DANÇA;

PLANO DE UNIDADE EM DANÇA;

PLANO DE AULA EM DANÇA;

COREOGRAFIA

- Diferenciação entre criar e produzir;
- Definição do termo Coreografia;
- Espaço e Expressão/Movimento visual;
- Orientações e direções espaciais;
- Estruturas temáticas;
- Montagens e estruturas;
- Elementos complementares – música, figurino, iluminação, cenário;
- Princípios estéticos da forma artística;

A DANÇA NA PESQUISA E NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIAS.

6.2 Programa da disciplina “Processo Criativo e Metodologia em Dança” – (Pós-Graduação)

OBJETIVO GERAL

Contribuir com a capacitação e instrumentalização dos alunos de pós-graduação, para que possam intervir nos PROCESSOS SOCIAIS, preparando-os para o MUNDO DO TRABALHO, a partir do processo de especialização dos conhecimentos discentes em relação à Dança e suas implicações, enquanto recurso educativo.

Objetivos específicos

- Contribuir com a aquisição da competência técnica, por parte dos alunos, para a aplicação eficaz da Dança, enquanto recurso auxiliar a Educação Geral, no campo da Educação Física Escolar.

- Auxiliar o desenvolvimento da competência dos alunos de pós-graduação para a intervenção nos PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO do conhecimento da Dança, em uma perspectiva Holística.

- Possibilitar aos alunos estabelecerem a integração de ENSINO, PESQUISA e EXTENSÃO, a partir de seu estudo e de sua vivência na área de Dança.

- Refletir sobre a Dança enquanto instrumento facilitador da manifestação do potencial criativo e expressivo na Educação Física Escolar.

PROCEDIMENTOS

- Oferecer subsídios teóricos e práticos para a ESPECIALIZAÇÃO do conhecimento dos alunos na área de Dança:

- possibilitar aos alunos terem acesso à parte do conhecimento produzido e acumulado sobre o fenômeno Dança, proporcionando espaços para estudo, discussão e reflexão;
- permitir aos alunos a vivência corporal dos elementos técnicos e expressivos da Dança, em nível de especialização, reforçando a identificação com novas referências estéticas e com uma linguagem corporal e, ainda, aprimorando a sensibilidade, a expressão e a CRIATIVIDADE.

PROGRAMA PREVISTO

REFLEXÕES SOBRE A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

- Sua natureza enquanto recuso educativo;
- Relação da Dança com a Educação Física;
- Sua lógica de produção, transmissão e interpretação;

RELAÇÃO: METODOLOGIA E PROCESSO CRIATIVO EM DANÇA;

METODOLOGIA DE CRIAÇÃO EM DANÇA;

FASES DO PROCESSO CRIATIVO EM DANÇA.