

## A EDUCAÇÃO E A FÁBRICA DE CORPOS: A DANÇA NA ESCOLA

MÁRCIA STRAZZACAPPA\*

*RESUMO:* O movimento corporal sempre foi dentro do espaço escolar uma moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. Mas se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduos iremos formar se impedimos sua expressão? O presente texto abordará a questão da introdução da dança no espaço escolar, relatando e refletindo sobre o trabalho que é desenvolvido no curso de Licenciatura em Dança da Unicamp e partilhando das experiências de professores da rede de ensino que fizeram o curso de “atividades corporais artísticas para professores da educação formal” em Tupã (SP).

*Palavras-chave:* dança, corpo, educação, formação professor, arte-educação

### Introdução: O corpo no espaço escolar

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento. Solange Arruda, na introdução de seu livro *Arte do movimento*, afirma que “é mais chic, educado, correto, civilizado e intelectual permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças.”<sup>1</sup> Isso começa em casa e se prolonga na escola.

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro

---

\* Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp e Doutora em Estudos Teatrais e Coreográficos (Universidade de Paris). *E-mail:* m.strazzacappa@uol.com.br

da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. Ciro Giordano Bruni afirmava a esse respeito que “virou quase regra estabelecer entre a arte e a ciência uma lastimável distinção: a primeira se aprende como uma atividade lúdica e a segunda, de uma maneira séria e constrangedora.”<sup>2</sup> Sua crítica não se fixa apenas na questão da ausência do lúdico nas disciplinas científicas da escola, mas também na ausência de seriedade nas disciplinas artísticas, comportamento que tende a acentuar a visão de que o ensino de arte é supérfluo.

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “não-movimento”. As crianças *educadas e comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc. Atualmente, são raros os estabelecimentos escolares que mantêm este tipo de atitude, encontrado ainda apenas em escolas de cunho religioso e em algumas escolas públicas de cidades pequenas do interior do estado. Nas escolas da rede pública das grandes cidades, esta realidade já não existe. Apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a idéia do não-movimento como conceito de *bom-comportamento* prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de *respeito* a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo.

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto.

Os cursos de Educação Artística, cujo caráter “menos formal” poderiam possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades onde o aluno acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor.

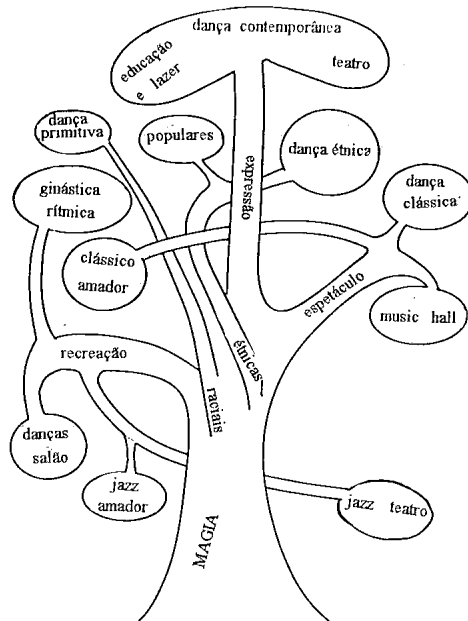
Apesar destas atitudes estarem muito presentes, algumas experiências (que caminham exatamente no sentido oposto) têm nos mostrado o quanto o movimento pode contribuir para se criar no espaço escolar um outro ambiente. A introdução de atividades corporais artísticas na escola, ou seja, a realização de trabalhos de dança-educativa ou dança-expressiva, como são comumente chamadas (embora não goste muito destes nomes, afinal, toda dança é educativa e expressiva), tem mudado significativamente as atitudes de crianças e professores na escola. A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo.

## A dança e seus diferentes fins

Quando se fala em dança na escola, milhares de imagens começam a povoar nossas mentes. Afinal, de que dança estamos falando? Ao chegarmos nas instituições, costumamos interrogar as crianças e os adolescentes sobre sua compreensão de dança. É interessante observar que, se há alguns anos atrás, a primeira imagem que vinha à mente destes jovens era a figura da bailarina clássica nas pontas dos pés, hoje essa imagem (embora ainda presente) já está sendo substituída por outras trazidas pela mídia. As respostas variam entre as dançarinas do “Tchan” e algumas *pop stars* norte-americanas (nota-se a predominância da figura feminina). Quando interrogados, então, sobre o que querem aprender numa aula de dança, as respostas se multiplicam, indo do *ballet* clássico às danças de rua.

No próprio curso de Licenciatura em Dança da Unicamp também encontramos diferentes expectativas por parte dos alunos. Uns têm interesse direto em trabalhar a dança nas escolas da rede de ensino, logo, a dança dita “educativa”. Outros, em trabalhar em escolas especializadas como conservatórios e academias, com técnicas de dança específicas para a formação do profissional. Há ainda os que preferem trabalhar o aspecto social da dança, ou seja, a dança como atividade de reinserção social em programas de apoio a pessoas desfavorecidas. Todas estas expectativas não podem ser ignoradas. Elas revelam a própria abrangência da área de dança e temos, assim, de aprender a lidar com elas, sem se perder de vista o objetivo das licenciaturas, ou seja, habilitar o futuro profissional para trabalhar no ensino fundamental e médio.

Jacqueline Robinson,<sup>3</sup> bailarina e educadora francesa, elaborou um diagrama onde indica de forma clara a gênese e as diferentes aplicações da dança no mundo contemporâneo.



Toda dança, não importa qual a estética que lhe é inerente, surge da profundidade do ser humano, ou, como Robinson nomeou, surge da “magia” e adquire diversas funções a partir de três motivações principais: a expressão, o espetáculo e a recreação (ou jogo).

A expressão é a motivação mais significativa da dança, sendo representada na árvore de Robinson como o tronco principal. É nesse tronco que se situam o teatro, a dança contemporânea, a educação e o lazer. Ao redor deste tronco principal, com uma bifurcação para a recreação e outra para o espetáculo, estão as danças populares. Robinson fez esta divisão, uma vez que estas manifestações podem ser a expressão de uma comunidade, como rito ou jogo, e ainda serem exploradas através de espetáculos. Há ainda as manifestações populares consideradas “puras”, ou seja, que não perderam seu caráter original de rito, que Robinson localizou num tronco à parte, entre a recreação e a expressão, chamando-o de “danças primitivas”, na falta de uma melhor expressão para intitulá-las.

No tronco recreação encontramos as danças amadoras, as danças de salão, a ginástica rítmica e o *jazz*, todas técnicas praticadas por indivíduos sem interesse profissional. Percebe-se que o *jazz* teve sua origem na recreação, profissionalizando-se posteriormente, ao encontrar seu caráter espetacular. O inverso aconteceu com a dança clássica. De origem estritamente espetacular e profissional, com o decorrer dos anos ganhou adeptos amadores que buscam essa rígida técnica como complemento da educação corporal formal.

Numa tentativa de atualizar esta árvore, poderíamos acrescentar muitas outras danças: Algumas danças populares brasileiras, como o forró, o samba, a lambada e recentemente o axé, que também conquistaram os espaços dos cursos de dança de salão ao lado das imortais valsa, tango e bolero. As danças provenientes de regiões e países específicos, como a dança do ventre, a dança flamenca, o sapateado americano e irlandês (tão em voga atualmente) e as danças de rua (ou *street dance*), poderiam ser introduzidas como um galho que se inicia nas expressões culturais (folclóricas) e se ramifica tanto para o campo profissional do espetáculo, quanto para a área de recreação (amadora). Um bom exemplo são as danças de rua. Elas tiveram origem nos guetos negros norte-americanos, como forma de protesto, e ganharam adeptos no mundo todo. Como o *rap*, o *funke* e o *break*, muitas dessas danças já saíram das ruas e invadiram as academias e palcos teatrais.

Neste diagrama, fica evidente a diferenciação que é feita entre o fazer amador, o profissional, o educativo e as manifestações culturais. Mas seria o ensino de dança um só para todos? No curso de Licenciatura em Dança, deixamos em aberto a opção estética. O que importa não é a linha escolhida, mas como através dela pode-se trabalhar os elementos que consideramos importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo na escola.

## Não sem problemas...

Em instituições onde a dança começou a ser trabalhada, professores e diretores sentiram a diferença de comportamento de seus alunos. A começar pelo número de faltas, que diminuiu razoavelmente. A participação dos alunos em outras atividades promovidas pela escola (festas, semanas culturais e científicas, gincanas etc.) começou a ser mais efetiva. De maneira geral, os professores são unânimes ao afirmar que o interesse do aluno pelo ensino melhorou, como se, através das atividades de dança na escola, o aluno tivesse reencontrado o prazer de estar nesta instituição.

No entanto, tudo isso não se deu sem problemas. A experiência com os alunos estagiários da Licenciatura em Dança da Unicamp tem mostrado que, se a dança está aos poucos conquistando um espaço diferenciado dentro da formação escolar fundamental, muitas barreiras ainda têm que ser derrubadas. A primeira delas é a receptividade dos próprios professores da escola. Alguns tendem a “menosprezar” o trabalho, considerando a dança um “luxo” de menor importância no conjunto das disciplinas oferecidas pelo currículo. Estes professores acabam assumindo posturas que dificultam o trabalho dos estagiários, como, por exemplo, intitular o trabalho “aula de recreação”. Ao ouvirem esta nomenclatura, os alunos saem correndo dispersos para o pátio e ninguém consegue mais reagrupá-los para a aula. Alguns professores que aprovam a iniciativa, por outro lado, reclamam que as crianças ficam mais agitadas nos dias em que há atividades de dança. Assim, para “acalmar” a classe, acabam usando a famosa “chantagem”: *ou vocês ficam quietos e prestam atenção, ou não irão para a aula de dança*. A segunda barreira diz respeito a um outro tipo de preconceito, desta vez não do professor, mas do próprio aluno. Em algumas escolas, os estagiários são obrigados a chamarem o trabalho de “expressão corporal”, pois se o nome “dança” aparece, muitos meninos se recusam a participar da atividade por não serem “mulherzinhas” [sic].<sup>4</sup>

No trabalho com adolescentes, a realidade é outra. Quando interrogados sobre o que é a dança ou sobre qual dança gostariam de aprender na escola, a maior parte dos jovens (sobretudo os rapazes) opta pelas danças de rua<sup>5</sup> (*rap, funk, break*). Apesar destas danças possuírem uma movimentação considerada agressiva pelos adultos, elas fazem parte do universo destes jovens. A violência é um dos temas mais explorados.

Eles simulam lutas, fazem gestos obscenos, criam na execução da coreografia grupos que se enfrentam etc. No entanto, é interessante notar que tudo isso é a “ritualização” da violência, não a violência em si. Há exemplos de grupos de jovens que saíram da marginalidade através das danças de rua. Como eles mesmo afirmam: “através da dança a gente ‘canaliza’ nossa agressividade e, assim, não precisamos mais ser violentos com ninguém”.<sup>6</sup> Dentro da dinâmica das danças de rua, para se aprender uma coreografia, os participantes devem prestar muita atenção para “pegar os passos” e depois “aprender o estilo”. Como as coreografias são feitas por todos os participantes do grupo e ao longo de vários encontros, faltas não podem acontecer, senão perde-se uma parte das seqüências (que são complexas e num ritmo acelerado) e atrapalha-se o conjunto final. Assim, a disciplina e a responsabilidade são compreendidas, aprendidas e incorporadas no dia a dia destes jovens. Apesar de todos dançarem os mesmos movimentos, há momentos onde um se destaca, realizando sua “improvisação”. É nesta hora que o jovem tem a oportunidade de trabalhar a sua individualidade, mostrando o seu “estilo” pessoal e sua virtuosidade, visto que é no solo que o jovem realiza as acrobacias mais complexas.

### Compartilhando experiências – oficinas

Em junho passado, aproveitando minha visita à Tupã para participar do *I Tupã-Dança*,<sup>7</sup> ministrei uma oficina “teórico-prática” de atividades corporais artísticas para professores do ensino formal. O curso contou com a participação de professores de educação física, educação artística, línguas, dança, e professores de pré-escola. Havia tomado o cuidado de intitulá-la oficina “teórico-prática” (embora não concorde com esta dicotomia teoria/prática, nem com esta expressão que junta, separando), com o intuito de deixar claro que haveria uma parte prática e que **todos**, sem exceção, deveriam participar de **todas** as atividades propostas.

Alguns poucos professores participantes esperavam receber fórmulas pré-fabricadas ou receitas prontas de como trabalhar a dança no espaço escolar. Tinham a expectativa de aprender alguns “passinhos” (como disseram) ou mesmo algumas coreografias para poderem, mais tarde, transmitir a seus alunos, seja na festa junina, que se aproximava, seja nas comemorações folclóricas do mês de agosto. Normalmente, professores com este tipo de expectativa costumam ficar apavorados cada vez que chega uma data comemorativa e que se vêem “obrigados” a preparar algum

evento com as crianças. Eles não acreditam em seus potenciais criativos e preferem copiar fórmulas prontas. No entanto, havia deixado claro que este não era o objetivo da oficina. Não havia “prato-feito” para “pronta-entrega”, onde basta telefonar que a comida chega em casa, sem trabalho algum. Muito pelo contrário, todos teriam de erguer as mangas, pôr a mão na massa e se sujar para “aprender fazendo”. O objetivo da oficina era proporcionar aos professores da rede de ensino a oportunidade de aprenderem a “pensar com o corpo”. E como fazer isso senão através do próprio movimento?

As atividades práticas se baseavam em elementos trabalhados em aulas de dança. Num primeiro momento, focamos o desenvolvimento da consciência corporal utilizando os conceitos oriundos da educação somática. Grosso modo, a educação somática<sup>8</sup> é entendida como atividades onde o corpo é trabalhado de modo a integrar todos os aspectos que o compõem: social, espiritual, psíquico, físico etc. Assim, temos as práticas como as técnicas de Alexander, Feldenkrais, *Body-Mind-Centering*, Eutonia, Fundamentals<sup>®</sup>, entre outras. Como representantes da vertente brasileira de educação somática, temos o trabalho de Klauss Vianna e de José Antonio Lima. Num segundo momento da oficina, trabalhamos a criação coreográfica, através da exploração espacial, baseando-nos nos preceitos de Rudolf von Laban (1879-1958). (Não iremos aqui discorrer longamente sobre o trabalho desenvolvido por este reformador do movimento, visto que outros autores ficaram incumbidos de fazê-lo. No entanto, não podemos deixar de falar sobre ele, pois quando se pensa em dança-educativa, seu nome é um dos mais citados). Este coreógrafo austro-húngaro e estudioso do movimento revolucionou a maneira de se pensar o corpo em movimento. Ele desenvolveu um método de análise do movimento, definindo os elementos que o compõem. Elaborou igualmente um método de escrita em dança, a *Labanotation*. Seus trabalhos têm diferentes aplicações que vão da educação da dança, da criação coreográfica ao trabalho terapêutico. Seu trabalho foi introduzido no Brasil por Maria Duschenes.<sup>9</sup>

Acreditava-se que nesta oficina seria muito mais salutar ensinar os professores a pensar com o corpo, que ficar discutindo sobre o corpo, como se este fosse um objeto à parte de nós mesmos. Ao mexer com o corpo, ao criar, ao se expressar, estes professores estavam adquirindo informações, sensações que seguramente iriam, mais tarde, nutrir e enriquecer suas análises e discussões teóricas. Acreditava-se que, numa oficina, deveria oferecer-lhes o



que não encontrariam em livros: a oportunidade de tocar e ser tocado, de expressar e ser visto, de falar e ouvir com o corpo todo. As atividades proporcionariam explorações sensoriais. O grupo de participantes, a princípio tímido, foi aos poucos se soltando e ao final se entregou completamente ao jogo, explorando o espaço, dançando e cantando.

Gostaria de ressaltar o comentário de uma professora da rede pública aposentada, Gilcélia, que trabalha atualmente no setor privado. Esta tentou escapar de uma das atividades propostas que consistia em ser carregado pelo grupo em duas situações distintas: com o corpo contraído e com o corpo relaxado. Apesar de sua tentativa de fuga, não teve escapatória e foi logo carregada. Quando se esticava no chão, aguardando ser levantada, não parava de exclamar: *Vocês não vão conseguir! Vocês não vão me agüentar!* Qual não foi o seu espanto (e também do grupo) ao perceber que estava a dois metros do chão, segura por dezenas de mãos que a suspenderam acima do nível de suas cabeças. Ao final do trabalho, emocionada, percebeu o quanto havia sido importante participar do exercício, pois percebera que na verdade a imagem que tinha de si própria não correspondia à realidade.<sup>10</sup> Sentiu-se mais leve e feliz. Seguramente, esta sensação lhe ensinou muito mais e foi-lhe muito mais importante que qualquer discussão teórica a respeito dos benefícios do desenvolvimento de um trabalho corporal dentro da escola.

Os professores, ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passa nos corpos de seus alunos, crianças ou adolescentes. Ao experimentarem o prazer do movimento e os benefícios que estes trazem, tanto para o físico quanto para o mental, podem ver com outros olhos estas atividades na escola. E o mais importante, ao invés de simplesmente “memorizarem” passos coreográficos, estes professores terminaram a oficina com um instrumental muito maior para realizarem suas próprias criações.

## A educação e a fábrica de corpos

A dança na escola deve ultrapassar a idéia de ser voltada apenas à criança e ao adolescente. Após esta experiência com os professores da rede de ensino de Tupã, ficou mais evidente que trabalhar com os professores é importante não apenas para a formação destes (e para o bem estar dos mesmos, evidentemente), mas também que o corpo do professor funciona como modelo para o aluno.

É inerente ao ser humano sua capacidade de imitação. A criança aprende através da reprodução dos gestos dos adultos. Marcel Mauss, sociólogo e antropólogo francês e um dos primeiros a classificar as técnicas do corpo,<sup>11</sup> concluiu que todas as ações humanas, desde a mais simples posição deitada (*simples* entendido como mínimo esforço físico solicitado) até as ações mais elaboradas, como nadar (que requer um treinamento específico), são técnicas adquiridas por meio da imitação. O adulto faz e a criança copia.

O ensino da dança e das demais artes da tradição oral é feito por meio da observação e reprodução do observado. Na maioria das técnicas sistematizadas e codificadas, o professor faz e o aluno imita. Poderíamos pensar que no caso da dança na escola – onde se trabalha mais a exploração e a criação do próprio aluno que o aprendizado de passos específicos – a imitação não está presente. No entanto, essa idéia é equivocada. Alguns estagiários ficavam preocupados com a questão de dar exemplos de movimentação ou de servir de modelo. No entanto, eles próprios perceberam que, muitas vezes, em suas criações, as crianças reproduziam gestos oriundos de grupos vistos na televisão (“dança da garrafa”, da “bundinha” etc.). Se os estagiários não são e não querem assumir um papel de modelo, a mídia o é a todo momento. Cabe agora a cada um refletir sobre qual modelo considera mais interessante e, sobretudo, trabalhar com as crianças o desenvolvimento do olhar crítico.

Temos que ressaltar que não apenas a movimentação serve de modelo. A própria postura também é objeto de imitação. Lembro-me de um professor de dança que vivia corrigindo a postura de seus alunos e que não sabia mais o que fazer, pois eles acabavam sempre voltando àquela indesejada. Um dia, ele veio me procurar na tentativa de solucionar esta questão. “O que fazer? Que tipo de exercício posso estimular?” – perguntava. Ao vê-lo, minha resposta foi clara e curta: “Corrija você a sua própria postura que os alunos, aos poucos, corrigirão a deles.” Não adianta o professor corrigir insistentemente a postura dos alunos se o que lhes fala mais forte não é a palavra (verbo) e sim o modelo vivo (corpo).

Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independente das disciplinas que lecionam (português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam. É comum percebermos pessoas que

adquirem a maneira de gesticular daquele com quem convive cotidianamente. Basta pensarmos nos gestos que “herdamos” de nossos pais ou observarmos velhos casais. Há a tendência de se reproduzir a mesma movimentação de cabeça, adquirir o mesmo “tic” ou assumir a mesma postura. Assim, diante de uma classe de crianças, queiramos ou não, somos sempre um modelo para a imitação pela *mímesis*. Dessa forma, acredito que os cursos de formação de professores, seja a graduação em Pedagogia ou as demais licenciaturas específicas, deveriam pensar com seriedade no oferecimento de disciplinas de cunho artístico corporal.

Fica claro que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão.

#### THE EDUCATION AND THE BODY'S FACTORY: DANCE IN SCHOOL

*ABSTRACT:* For a long time, body's movement at school has been treated as a prize or a punishment. Physical immobility works as a punishment and freedom of movement works as a prize. These procedures show that to move is a pleasure and to stay still is uncomfortable. But, if movement is the way that people express themselves, what kind of people are we educating if we repress their expression? This article discuss the introduction of dance studies in school, based on the work is being developed with the students of the Dance Department at the State University of Campinas. It also shows the experience of the teachers who participated in a workshop “artistic body's activities for teachers of basic education” realized in Tupã (SP).

*Keywords:* dance, body, education, teacher education, art-education.

## Notas

1. ARRUDA, Solange. *A arte do movimento*. São Paulo: PW Editores Associados, 1988, p. 11.
2. BRUNI, Ciro Giordano. Pour une danse d'éveil et d'initiation, le discernement de la distance. In: *L'enseignement de la danse et après*, Rencontres dans les Universités Paris V e Paris VIII, Paris: Germs, 1998, p. 78.
3. ROBINSON, Jacqueline. *Le langage chorégraphique*. Paris: Vigot, 1978.
4. Sobre a discussão do gênero na construção social, ver SOUZA, E.S. e ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar, *Cadernos Cedes* n° 48, 1999.
5. Cf. edição especial da Revista *Caros Amigos*, São Paulo, set. 1998.
6. Comentário de um dos integrantes do grupo *Guardiões do RAP*, de Ourinhos/SP, junho 2000.
7. I Tupã-dança – evento promovido em parceria pela Secretaria de Estado da Cultura, Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Sr<sup>a</sup> Joana Schelini) e Academia Maria Cristina Sismeiro Dias, 16 e 17 de junho de 2000.
8. A este respeito, ver os artigos do Caderno Especial “Estudos do Corpo”, organizado por Christine Greiner, do GIPE-CIT, UFBA (1999) e os números 28 e 29 da Revista *Nouvelles de Danse*, Bruxelas, 96/97.
9. Sobre Maria Duschenes, ver o capítulo “As mães da modernidade” no livro *Dança moderna*, de Cássia Navas e Linneu Dias, São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992.
10. Cf. Moshe Feldenkrais, *O poder da auto-transformação*, São Paulo: Summus, 1978. Ele afirmava que nós agimos de acordo com nossa auto-imagem. Na verdade temos um potencial de movimento muito maior do que utilizamos normalmente. No entanto, a imagem que temos de nós mesmos cria barreiras que impedem a exploração total de nossas capacidades. Ver também, do mesmo autor: *Consciência pelo movimento* (1989).
11. Ver Marcel Mauss, Les techniques du corps, *Journal de Psychologie*, XXXII, n° 3-4, 15 mars/15 avril, 1936, publicado posteriormente em *Sociologie et Anthropologie*, Paris: PUF, 1966.

## Referências bibliográficas

- AGE du corps, maturité de la danse*. Actes de la table ronde organisée par le Cratère Théâtre d'Alès, le 13 avril, 1996.
- ARRUDA, Solange. *Arte do movimento*. São Paulo: PW Gráficos e Editores Associados Ltda., 1988.
- BERTRAND, Monique & DUMONT, Mathilde. *Expression corporelle – Mouvement et pensée*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1979.
- DIAS, Linneu & NAVAS, Cássia. *Dança moderna*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, 1992.
- DUPUY, Dominique. Ce que dit le maître. In: *Expérience et Transmission*, Colóquio em Clermont-Ferrand, junho 1998.

- \_\_\_\_\_. Le corps du maître. In: ALSAN, Odette (dir.). *Le corps en jeu*. Paris: Edição do CNRS, 1991.
- EXPÉRIENCE et transmission*. Actes du colloque de danse, Festival de la pensée, du 22 au 27 juin 1998, Brut de Bréton, Clermont-Ferrand, 1998.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Awareness through movement*. San Francisco: Harper Collins Publishers Inc., 1972. (Em português: *Consciência pelo movimento*. São Paulo: Summus, 1977).
- \_\_\_\_\_. *L'Energie et bien-être par le mouvement*. Trad. de Lisette Rosenfeld. Paris: Edition Dangles, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O Poder da autotransformação*. Trad. de Denise Bolanho. São Paulo: Summus, 1994.
- FUX, Maria. *Dança, uma experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1986.
- GODART, Hubert. A propos des théories sur le mouvement. *Marsyas*, 16, 1992, p. 19-23.
- \_\_\_\_\_. Le mouvement: De la décomposition à la recomposition. *Marsyas*, 25, 1993.
- HERNANDEZ, Márcia. "O corpo em-cena". Dissertação de mestrado, Departamento de Metodologia do Ensino, Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, 1994.
- LABAN, Rudolf. *Modern educational dance*. Londres: MacDonald and Evans, 1975.
- \_\_\_\_\_. *The mastery of movement*. Revised by Lisa Ullmann, Plymouth: Northcote House, 1992. (Em português: *O domínio do movimento*. Trad. de Anna Maria de Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto, São Paulo: Summus, 1981).
- LAUNAY, Isabelle. *A la recherche d'une danse moderne. Rudolf Laban – Mary Wigman*. Paris: Librairie de la Danse/Art Nomade, Chiron, 1996.
- L'ENSEIGNEMENT de la danse et après!* Rencontres dans les Universités Paris V et Paris VIII, Paris: Germes, jan. 1998.
- LIMA, José Antonio, "Movimento Corporal – A práxis da corporalidade". Dissertação de Mestrado, Departamento de Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação/Unicamp, 1994.

- LOUPPE, Laurence. *Poétique de la danse contemporaine*. Bruxelles: Contredanse, 1997.
- \_\_\_\_\_. Etats de corps perdus: Le voyage historique. *IO – Revue Internationale de Psychanalyse*, 5, 1994.
- MARSYAS. Publicação do Institut Pédagogique de la Musique et de la Danse Contemporaines (IPMC), Paris.
- MAUSS, Marcel. Le techniques du corps. *Journal de Psychologie*, XXXII, n° 3-4, 15 mars/15 avril, 1936. Comunicação apresentada à Société de Psychologie em 17 maio 1934, In: *Sociologie et Anthropologie*, PUF, 1966, p. 370-371.
- NOUVELLES de Danse*. Contredanse, Bruxelles, Belgique (Sobretudo os números especiais: “Dossier autour de Rudolf Laban”, *Nouvelles de danse*, n° 25, outono/1995; “L’intelligence du corps” (1<sup>a</sup> Parte), *Nouvelles de danse* n° 28, verão/1996; “L’intelligence du corps” (2<sup>a</sup> Parte), *Nouvelles de danse* n° 29, outono/1996.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- PORCHER, Louis (org.). *Educação artística: Luxo ou necessidade?* Trad. de Yan Michalski, São Paulo: Summus, 1982.
- PRADIER, Jean-Marie. Le public et son corps: Éloge des sens. *Théâtre/ Public*, n° 120, 1994.
- ROBINSON, Jacqueline. *Le langage chorégraphique*. Paris: Vigot, 1978.
- \_\_\_\_\_. *L’enfant et la danse*. Paris: AAA Siegfried, 1993.
- ROUQUET, Odile (org.). *Les techniques d’analyse du mouvement et le danseur*. Paris: Recherche en mouvement, 1985.
- ROUSIER, Claire (org.). *Histoires de corps – A propos de la formation du danseur*. Paris: Cité de la Musique, 1998.
- SLATER, Wendy. *Teaching modern educational dance*. Plymouth: Northcote House, 1976.
- STOKOE, Patrícia & HARF, Ruth. *Expressão corporal na pré-escola*. São Paulo: Summus, 1987.
- STRAZZACAPPA-HERNANDEZ, Márcia. “Fondements et enseignement des techniques corporelles des artistes de la scène dans l’Etat de São

Paulo, Brésil, au Xxème siècle”. Tese de Doutorado em Estudos Teatrais e Coreográficos, Université de Paris VIII, Saint Denis. França, 2000.

SOUSA, Eustáquia e ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes* n° 48, Campinas: Cedes, 1999.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Siciliano, 1991.