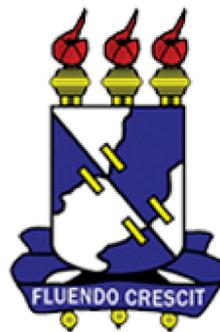




**XI Colóquio Internacional
"Educação e Contemporaneidade"
São Cristóvão/SE/Brasil
21 a 23 de Setembro de 2017
ISSN: 1982-3657**



Recebido em:
05/08/2017
Aprovado em:
06/08/2017
Editor Respo.:
Veleida Anahi
Bernard Charlort
Método de
Avaliação: Double
Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

**RELACIONANDO LÓGICAS COMPOSITIVAS ENTRE POEMA E DANÇA: MAIS OLHARES PARA
POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR ENTRE LITERATURA E DANÇA NO ESPAÇO
ESCOLAR**

FERNANDO DAVIDOVITSCH
ANA CAROLINA FRINHANI

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

RESUMO

Tendo como objeto de estudo o resultante coreográfico *Dentro de mim*, desenvolvido através da relação entre poema e dança, este artigo expõe a análise realizada sobre o poema escolhido para explanar detalhadamente como foi feito o processo compositivo coreográfico a partir do mesmo. Tal estudo adentrará o âmbito da tradução intersemiótica para apresentar um substrato conceitual que subjaz a investigação realizada. A ideia que motivou o desenvolvimento desta pesquisa teórico-prática é a de que existe um *modus operandi*, nem sempre consciente, similar entre compor coreograficamente em dança e escrever poesia. Acredita-se que essa proposta corrobora para um pensamento que está emergente na educação escolar, que é o de trabalhar a interdisciplinaridade, facilitando com que os alunos percebam as possibilidades de integração entre disciplinas diversas e como uma pode favorecer a outra para os aprendizados.

Palavras-chave: Dança. Poema. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Having as object of study the choreographic result *Inside Me*, developed from the relationship between poem and dance, this article exposes the analysis about the poem chosen to explain how the choreographic composition process was done from it. This study will enter the scope of intersemiotic translation to present a conceptual substrate that underlies the research carried out. The idea that motivated the development of this theoretical-practical research is that there is a *modus operandi*, not always conscious, similar between composing choreographically in dance and writing poem. We believe that this proposal corroborates for a thought that is emerging in school education, which is to work the interdisciplinarity, facilitating the students to perceive the possibilities of integration between the disciplines and how one can help other for the learning.

Keywords: Dance. Poem. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido a partir da ideia de que existe um *modus operandi*, nem sempre consciente, similar entre compor coreograficamente em dança e escrever poesia. Tal ideia motivou a ação de um estudo teórico-prático que resultou no trabalho coreográfico *Dentro de Mim*, estreado no auditório da reitoria da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no

XIV Panathenaia (evento promovido pelo Departamento de Direito desta instituição) e em produção acadêmico-científica, como o presente artigo.

É importante ressaltar que a proposta coreográfica desenvolvida em *Dentro de Mim* não foi buscar adaptar o texto poético à dança, aspecto este que nada tem de novidade e que já tem sido feito há séculos por muitos artistas. Não se tratou de uma “inspiração” gerada pelo texto literário à dança, mas foi trazida uma abordagem que pode ser reconhecida como “estrutural”, que visou estabelecer inter-relações entre o fazer compositivo de um poema e o fazer compositivo em dança, a partir de um olhar objetivo e analítico sobre os elementos que constituem o poema analisado (forma, métrica, conteúdo, recursos linguísticos, figuras de linguagem e de som, etc).

Para tanto, o presente artigo irá expor inicialmente o estudo analítico realizado sobre o poema em questão, para, então, explanar como se desenvolveu o processo compositivo em dança do trabalho coreográfico *Dentro de mim*. Feito isto, será apresentado um breve estudo sobre tradução intersemiótica, para apresentar um substrato conceitual que subjaz a investigação desenvolvida. Ao final, será discutido a pertinência deste tipo de estudo teórico-artístico para se pensar novas propostas de trabalhar a dança na escola, abrindo mais olhares sobre possibilidades de ações interdisciplinares (principalmente, neste caso, entre Dança e Literatura) neste ambiente.

ANALISANDO O POEMA

O poema analisado se caracteriza por versos livres, não contendo nem uma métrica específica, nem uma rítmica construída por uma simetria de divisão matemática textual precisa (como, por exemplo, a de um soneto, formalmente construído na estrutura de dois quartetos e dois tercetos, em versos decassílabos), nem elementos rimados colocados em uma estrutura organizada formalmente. Mas, mesmo assim, ele contém uma rítmica interna, que oscila de estrofe para estrofe, através de alguns recursos de figuras de linguagem e figuras de som.

Ele canta, eu danço

Ele dá corda, eu laço

Ele pede, eu faço

Nós fazemos

E eu amo fazer!

Mesmo sem ele aqui

Pois adoro sentir

O amargo perfume

Desse amor sem pecado

Ele começa, eu termino

Ele propõe, eu encaixo

Ele risca o fósforo;

E eu... eu pego fogo!

Ele Adão, eu Eva

Nós...

Caso complicado

De encontros tantos sem matéria

É um caso mesmo

De amor imaginário de telenovela

A primeira e a terceira estrofe estão bastante combinadas quanto seus recursos linguísticos, tendo apenas algumas pequenas variações. A primeira estrofe se inicia com três versos que jogam com a figura de linguagem da gradação ao falar que: “Ele canta; eu danço/ Ele dá corda; eu laço/ Ele pede; eu faço”. Esta gradação tem como aspecto um caráter de temporalidade, pois indica toda vez a ação do “ele” continuada e completada em seguida por uma do “eu”. Esta estrofe é finalizada por uma locução interjetiva, uma expressão mais enfática quanto ao extravasamento emotivo do eu-lírico da poeta, que leva à pontuação exclamativa ao término da frase – “E eu amo fazer!”. Nesta mesma lógica se constrói a terceira estrofe, como pode ser visto nos dois primeiros versos com a gradação (também de caráter temporal) “Ele começa; eu termino/ Ele propõe; eu encaixo” e no último verso com a locução interjetiva “E eu... eu pego fogo!”. Em ambas as estrofes esta locução interjetiva é uma complementação enfática do verso precedente (Nós fazemos/ E eu amo fazer! / Ele risca o fósforo/ E eu... eu pego fogo!). Ambas as estrofes diferenciam-se apenas quanto ao número de versos, tendo a primeira cinco e a terceira quatro.

Uma rítmica interna e uma certa musicalidade se constitui a partir destes recursos linguísticos. A gradação constituída quase toda vez por frases simples de um sujeito de pronome pessoal reto (ele, eu) e seguida de um predicado constituído de um único verbo (canta, danço, pede, faço, começa, termino, propõe, encaixo), com exceção do segundo verso da primeira estrofe, cujo predicado tem duas palavras (dá corda), cria uma cadência rítmica que pode ser percebida se lermos o texto em voz alta. Esta estrutura constituída por um sujeito com uma única palavra e um predicado também com uma única palavra constrói um formato simétrico entre estes versos no jogo da gradação, que é o gerador de tal rítmica. A transição deste jogo de palavras de gradação para a locução interjetiva final cria uma certa melodia ao poema (que também pode ser percebida se lida em voz alta).

A segunda estrofe traz como característica principal quanto sua forma estrutural o jogo com os recursos linguísticos sonoros. O primeiro e segundo verso desta estrofe são terminados com palavras oxítonas, cuja vogal principal desta sílaba tônica é o “i”. As palavras que terminam tais versos, “aqui” e “sentir”, constroem uma rima não idêntica, mas de aproximação sonora. No terceiro e quarto verso desta estrofe há um jogo com as figuras de som da aliteração (repetição de consoantes) e assonância (repetição de vogais), como pode ser percebido quando a autora coloca “O *amargo perfume/ Desse amor sem pecado*”.

A última estrofe traz uma junção de elementos e recursos poético-linguísticos tanto das primeira e terceira estrofes, quanto da segunda. Isso pode ser visto tanto na gradação presente no início do mesmo “Ele Adão; eu Eva” (também de caráter de temporalidade, pois na história bíblica veio primeiro um depois o outro), quanto no jogo sonoro produzido por rima não idêntica, mas aproximada no final com os versos “De encontros tantos sem matéria/ De amor imaginário de telenovela”. As terminações destes versos com palavras paroxítonas, cuja sílaba tônica traz como vogal principal a letra “e” e é procedida por uma última sílaba que tem a vogal “a” faz com que se gere uma sonoridade aproximada (que pode ser percebida se lermos estes versos em voz alta). A concordância sonora e semântica no final desta estrofe se dá também através dos versos “Caso complicado/ É um caso mesmo”, que estão colocados de forma alternada com os versos rimados.

Feita tal análise, podemos ver que o poema quanto estruturação de suas quatro estrofes se organiza da seguinte forma: A – B – A1 – C. Sendo a primeira e terceira estrofes respectivamente identificadas como A” e “A1” significa que há entre elas apenas uma pequena variação de uma para a outra. O “B” (segunda estrofe) se constitui como uma estrofe de características que apenas ela tem e o “C” também, sendo este último constituído por elementos das estrofes anteriores. Não há no poema toda uma estrutura simétrica entre as estrofes (como acontece, por exemplo, nos sonetos, que são constituídos sempre por dois quartetos e dois tercetos). A estrutura neste sentido foi elaborada de forma livre e não metrificada.

O poema como um todo se caracteriza por uma linguagem sem rebuscamento vocabular, mas num tom simples e direto quanto comunicação. Isso não significa uma busca pelo que se pensaria como linguagem popular, não recorrendo ao caráter de comunicação oral, nem gírias, nem termos regionais, nem dialetos. É apenas uma linguagem escrita e simples.

Agora será visto como a partir deste tipo de análise sobre uma escrita de um poema foi desenvolvido um trabalho

compositivo em dança.

ANALISANDO O PROCESSO DO TRABALHO COREOGRÁFICO *DENTRO DE MIM*

Para a elaboração desta proposta coreográfica, foram acordadas algumas equivalências estruturais entre a composição do poema e a composição em dança. Consideramos aqui a dança como uma composição de sequências e células escrita com “movimentos que se juntam e formam frases coreográficas”, enquanto que o poema seria uma composição de versos e estrofes escrito com “palavras que se juntam e formam frases”.

Nessa perspectiva, estabelecemos aqui a equivalência dos versos (conjuntos de palavras) como sequência (conjunto de gestos) e estrofes (conjunto de versos) como células (conjunto de sequências). Enquanto elementos constituintes dos objetos desse estudo (poema e dança) estabelecemos também como equivalentes a rima (a rima escrita e rima dançada), a metáfora (a metáfora verbal e a metáfora gestual), o ritmo (o ritmo do poema e ritmo do corpo) e a variação (a variação – nuances no início, meio e fim - no corpo da palavra e da frase e a variação – nuances no início, meio e fim - no corpo do gesto e da sequência).

Esta dança, tal qual era a estrutura do poema em suas estrofes e versos, foi composta por quatro células (estrofes), sendo a primeira com cinco sequências (frases), a segunda com quatro, a terceira com quatro e a quarta com seis, tal qual é o poema aqui analisado. Acompanhando a estrutura do poema em sua organização de estrofes, essa dança foi construída da seguinte forma: Nas três primeiras sequências (versos) da célula (estrofe) “A”, que contém o total de cinco sequências (versos), foram colocados gestos de completude, ou seja, um gesto que inicia e o outro que finaliza e completa o gesto anterior em cada uma dessas sequências (versos), remetendo ao elemento de gradação (temporal) do poema “Ele canta; eu danço/ Ele dá corda; eu laço/ Ele pede; eu faço”. Observou-se, nesses três primeiros versos do poema, uma simetria de sequência rítmica entre eles, que na dança foi trabalhada na durabilidade equivalente do tempo das sequências (versos) entre elas, bem como sua dinâmica linear.

A quarta sequência (verso), que faz relação com o verso “Nós fazemos” do poema, se caracterizou pela aglutinação e sintetização de componentes gestuais das sequências (versos) anteriores, ou seja, as sequências (versos) anteriores foram convertidas em apenas uma, isso porque o verso “Nós fazemos” do poema sintetiza todo o sentido do “ele, eu” construído nos versos anteriores. A quinta e última sequência (verso) finalizou a célula (estrofe) com um movimento de ênfase na amplitude do movimento (um *grand battement*), acompanhando a intenção da locução interjetiva do último verso da estrofe “A”, “E eu amo fazer!” do poema.

Os dois primeiros versos da segunda estrofe do poema, “B”, formam um par que se comunicam sonoramente por rimas (similares, mas não idênticas), “Mesmo sem ele aqui/Pois adoro sentir”. Na dança isso aconteceu formando um par de sequências (versos) que finalizaram, cada uma, com um gesto cuja terminação foi similar ao outro, porém não idêntica. Os outros dois versos do poema formam um par porque se combinam sonoramente através do recurso de aliteração e assonância, “O amargo perfume/Desse amor sem pecado”, de acordo com a análise feita anteriormente. Tal sonoridade, que gera um efeito percussivo sonoro, foi trazido para o corpo na qualidade do movimento dançado.

Na terceira célula (estrofe), “A1”, que contém uma total de quatro sequências (versos), as duas primeiras (“Ele começa; eu termino/ Ele propõe; eu encaixo”) foram construídas da mesma maneira que as três primeiras sequências (versos) da célula (estrofe) “A”, utilizando o mesmo princípio de gestos de completude. As duas últimas sequências da célula (estrofe) “A1”, correspondentes aos versos “Ele risca o fósforo/E eu... eu pego fogo!” do poema, retomaram a ideia de completude dos gestos e, para retomar a intenção de locução interjetiva (ampliação expressiva), foi realizado um movimento de amplitude (*grand battement*).

Finalmente, na quarta e última célula (estrofe), “C”, na qual estavam contidas seis sequências (versos), se misturaram elementos referentes tanto da célula (estrofe) “A”, quanto das células (estrofe) “A1” e “B”, como explicado na análise do poema.

Assim, na dança, a primeira sequência (verso) seguiu o mesmo princípio de completude gestual presentes nas células (estrofes) “A” e “A1”; a segunda sequência (verso) seguiu a lógica de síntese utilizada na célula (estrofe) “A”; no par de “rima dançada” foi trabalhada a mesma lógica para elaboração de sequências (versos) utilizadas na célula (estrofe) “B”, na qual um gesto termina de forma similar (não idêntica) ao outro; no outro par, que se caracteriza pela repetição de uma palavra (caso), trabalhou-se sequências (frases) que contém a repetição de um mesmo gesto no meio da frase coreográfica (sequência).

Para início da proposição criativa do movimento para a dança a partir deste poema, estabeleceu-se uma concordância com o tom utilizado no mesmo. Como já foi visto na análise, este poema se caracteriza por uma construção que não visa o rebuscamento dos vocábulos, não se caracterizando por aquilo que se reconheceria como um virtuosismo formal literário. Diferente disso, o poema tem um tom simples, com palavras comuns, mas que não é de caráter do linguajar popular, oral cotidiano. O virtuosismo se constrói a partir de outros recursos, como os vistos durante a análise. Para a dança pensou-se como proposição estética para o movimento execuções também simples e de caráter não complexo, para também não se chegar a um virtuosismo formal da linguagem da dança.

TRADUZINDO O POEMA PARA A DANÇA

Plaza (2010) faz uma explanação sobre o modo de trabalho do artista-tradutor (termo utilizado pelo autor). O termo tradução, cuja palavra etimologicamente advém do Latim, significa “transferir”, “transportar entre fronteiras”. Importante ressaltar que esta abordagem, que utiliza o termo “tradução” como ponto teórico-referencial, até poucas décadas atrás era um tanto incomum dentro das análises que discutiam sobre concepções de trabalhos de dança, visto que tal termo estava ainda muito ligado a um entendimento restrito de transposição da forma de código de uma língua (idioma, para ser mais específico) a outra. Plaza, diferente disto, desde a década de 1970 entende que a comunicação não é somente língua, mas linguagem (num entendimento amplo que engloba gestos, expressões, cheiro, tato, olhar, sons gráficos, números, sinais, setas, etc) e que, assim, pode ser da natureza tanto verbal (oral), que funciona a partir de recursos fonéticos, quanto não verbal.

É importante ressaltar que o entendimento de tradução para Plaza tem como referência o conceito de semiótica, desenvolvida pelo norte-americano Charles Sanders Peirce. Este, cientista estudioso de áreas diversas como a Linguística, Lógica, História, Psicologia e Filosofia, foi pioneiro nos estudos da Semiótica. A Semiótica, assim como evidencia sua raiz etimológica, cujo radical *semeion* vem da raiz grega e significa *signo*, é a ciência dos signos.

Signo neste contexto é entendido como uma coisa que representa outra coisa. Assim como exemplificado por Santaella (1990, p.58), a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotografia de uma casa, um filme de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o nosso olhar sobre uma casa, são todos signos do objeto casa, mas não são a própria casa. A Semiótica entende que a nossa comunicação com os outros e com os diversos objetos e elementos ao nosso redor acontece sempre por via de signos. Por isto, seu estudo em relação à linguagem, à forma de comunicação, não se restringe apenas à linguagem verbal (estruturada pelo aparelho fonador), mas abarca as diversas formas possíveis de linguagem não verbal. Conforme coloca Santaella (1990, p. 58), “A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação de sentido”.

Santaella (1990) explica que a base para o estudo de Semiótica de Peirce é fenomenológica. A Fenomenologia diz respeito aos estudos dos fenômenos que vão em encontro com as experiências dos indivíduos. Entende-se aqui experiência como “tudo aquilo que se força sobre nós, impondo-se ao nosso reconhecimento” (SANTAELLA, 1990, p.34). Estas experiências estão imbricadas nos variados fenômenos existentes nos ambientes podendo ser um ruído que se ouve, um raio de luz, um cheiro de flor, uma fome, uma lembrança, um desejo, etc. A fenomenologia para Peirce é um processo descritivo e analítico das experiências que todo indivíduo está condicionado a vivenciar todo dia, toda hora e em todo lugar.

Peirce em seus estudos sistematizou uma forma de análise de todo e qualquer fenômeno através de uma estrutura triádica que contém as seguintes categorias: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade. A Primeiridade diz respeito a primeira apreensão das coisas. É ainda um *quase-signo*, ou seja, uma primeira forma rudimentar. Uma variação espontânea ainda vaga e imprecisa. A Secundidade é o que permite que a qualidade da Primeiridade exista, ou seja, a Secundidade é a corporificação material da Primeiridade. Ela diz respeito àquilo que é concreto e material. Terceiridade está relacionada com a camada da inteligibilidade, da forma como representamos e interpretamos o mundo. Assim como exemplificado por Santaella (1990, p.51), destrinchando o céu dentro destas três categorias: o azul, simplesmente por si só, seria o correspondente a Primeiridade, o céu como lugar e tempo onde se encarna o azul seria o correspondente a Secundidade e “o azul do céu, o azul no céu”, esta síntese intelectual, de elaboração cognitiva, seria o correspondente a Terceiridade.

A Semiótica, desenvolvida pelo estudioso Peirce, segue então esta relação triádica das coisas, que resulta no que ele veio a chamar de Triconomia dos Signos. Ele dividiu os tipos possíveis de signos em: ícone, índice e símbolo. O ícone é referente ao conceito de Primeiridade, visto que ele se manifesta como aquilo que está em potencial para gerar um efeito

de impressão, porém enquanto não encarnado em qualquer suporte ele não tem como se apresentar signo. Está sempre aberto e apto a criar um objeto possível. Ele é uma qualidade simplesmente primária que existe por si só. É um *quali-signo*. Quando este ícone encarnar em algum suporte concreto, material, no aqui-agora este passa a se apresentar como índice, um *sin-signo*. Os índices são sempre habitados por ícones e ao mesmo tempo necessitam de uma mente interpretadora para funcionar como signos. O índice é, então, o elemento de ligação entre ícone e símbolo. O símbolo é aquilo que representa não somente um individual, mas também geral, por isto é categorizado como um signo de lei, um *legi-signo*. A forma como os símbolos se manifestam e representam constrói-se através dos aspectos socioculturais. São leis que “por convenção ou pacto coletivo, determinam que aquele signo represente seu objeto”. (SANTAELLA, 1990, P.67). O símbolo é esta relação do índice incorporado do ícone dentro da perspectiva do interpretante. Ele, como elemento da Terceiridade, funda-se no aspecto da elaboração cognitiva, da síntese intelectual de determinado interpretante.

Plaza, um semiótico peirceano, reconhece que qualquer pensamento é tradução, visto que, segundo ele, quando pensamos estamos traduzindo informações presentes em nossa consciência, como imagens, sentimentos e concepções (signos e/ou quase signos) em outras representações que servem como signos. Plaza (2010) salienta ainda que o pensamento existe na mente como signo em estado de formulação e que para ser conhecido precisa ser extrojetado por meio da linguagem.

Observando, então, o resultante coreográfico *Dentro de Mim*, pode-se perceber que o mesmo se ateu mais ao poema quanto estrutura objetiva de sua forma (divisão das estrofes e dos versos, ritmo, figuras de som que criam cadências sonoras, etc) do que às informações referentes ao conteúdo e interpretações subjetivas do mesmo. Figuras de linguagem como algumas metáforas (entendimento de uma coisa em termos de outra, através de relações analógicas), como “Ele dá corda; eu laço”, “Ele risca o fósforo/ E eu... eu pego fogo”; sinestesia (analogia entre um determinado sentido sensorial por outro), como “O amargo perfume”; paradoxo (ideia que contraria uma lógica de coerência), como “De tantos encontros sem matéria”, foram elementos do poema não utilizados para a composição coreográfica em questão. Também não buscou-se para esta coreografia abordar: a presença de uma visão de mundo religiosa judaico-cristã, ao fazer referências aos personagens do Gênesis, Adão e Eva; as relações entre a ideia de pecado pelo amor carnal (elementos que sempre se contrapuseram na ideologia da religião judaico-cristã); a ideia de amor carnal irrealizado (quando a poeta usa expressões como “amor sem pecado”, “encontros sem matéria” e “amor imaginário”); e diversas outras possíveis interpretações que se poderiam fazer sobre o poema.

Assim, teve-se como foco adentrar o poema como índice e o modo como se indicaram as palavras e os versos. Os aspectos do *sin-signo*, do índice, do poema foram traduzidos intersemioticamente para o trabalho coreográfico *Dentro de Mim*. É importante salientar que tal resultado estético, que não focou os elementos subjetivos das interpretações dos conteúdos do poema partiu de uma intenção dos autores. Havia a proposta de enfatizar e chamar a atenção dos espectadores sobre como a transposição dos signos de uma linguagem (poema) para a outra (dança) foi realizada tendo como ponto de partida o índice do texto. A “matéria” do texto (sua estrutura, sonoridade, ritmo, musicalidade, métrica, etc) era o foco de maior interesse para esta composição coreográfica. Apesar disso, inevitavelmente para a construção dos movimentos apareceram memórias do corpo da intérprete, que se refletiram no seu modo de fazer (que são suas metáforas corporificadas).

Para se entender metáforas do corpo, é necessário recorrermos a alguns conceitos. O ato do movimento na dança é, não apenas uma sequência de passos, mas um pensamento construído no contínuo mente-corpo. Ou seja, o ato do mover e do dançar ativa estímulos neuronais que estão relacionados com as memórias e experiências do(s) indivíduo(s) - sensório-motoras, autobiográficas, culturais, emotivas e outras.

Nós carregamos a habilidade da utilização de símbolos para perceber o mundo e nos comunicarmos. O processo do conhecimento que vamos construindo durante nossas vidas começam como informações primárias adquiridas na fase da infância e evoluem e se complexificam na medida em que vamos amadurecendo. A forma como passamos a perceber o mundo se torna de natureza simbólica, onde estabelecemos constantes associações nas quais uma coisa serve para se referir a outra (como, por exemplo: o calor associa-se ao afeto, a dificuldade associa-se ao pesado). As associações vão ampliando e se complexificando no decorrer do tempo de nossas vidas, haja vista o maior repertório de informações que vamos adquirindo com o tempo. De uma experiência de ordem concreta física, sensório-motora, como o calor e o pesado, por exemplo, as informações começam a construir conexões com coisas de ordem mais abstrata, como o afeto e a dificuldade (conexões e analogias abstratas não são do domínio das crianças pequenas, são domínios que adquirimos com o tempo)

Estas relações associativas, que sempre se transformam no decorrer das experiências da vida do indivíduo, são entendidas como metáforas, de acordo com o estudo do linguista George Lakoff e do filósofo Mark Johnson (2002). Para

estes autores, metáfora não é algo exclusivo de artistas e poetas, nem algo restrito à linguagem verbal, mas a base de nosso pensamento e a maneira como conceituamos é metafórica. A todo o tempo o cérebro utiliza informações de um domínio de experiência para categorizar a experiência de outro domínio, como é o caso do exemplo dado anteriormente (pesado-dificuldade, calor-afeto). Importante ressaltar que para estes autores, a base para o conhecimento, percepção e compreensão das coisas em nosso entorno se dá na confluência ou fusão das experiências sensório-motoras com as experiências subjetivas (julgamentos morais, juízos de valor, relações de afeto, inferências e outros) e que vai se construindo num amplo repertório de referências simbólicas no decorrer das experiências do indivíduo. Conforme, então, expresso por Lakoff e Johnson (2002, p. 47-48), “a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”.

A vivência e experiência pessoal da intérprete foi definidor dos tipos de movimentos que surgiram a partir das ideias e imagens produzidas pelo poema. Aspecto este que abrange o conceito peirceano da terceiridade, o símbolo. Todavia, isso se deu por consequência natural de uma característica biológica que diz respeito ao processo de cognição do corpo, não sendo este, como já dito, o foco central do estudo para a investigação desta montagem coreográfica.

RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE DANÇA E LITERATURA NA ESCOLA

Linhas de fronteiras foram fortes condutoras do entendimento de mundo na modernidade. Linhas se incidiram na organização do conhecimento com a separação das disciplinas, na crença de que estas se desenvolveriam melhor se estivessem voltadas para si, especializando-se cada vez mais. Linhas desenharam por muito tempo fronteiras no globo, como se elas pudessem proteger cada estado nacional, mantendo suas culturas locais intocadas por qualquer outra cultura que estivesse fora de sua linha de demarcação. As linhas da demarcação afetaram diretamente o entendimento sobre identidade cultural de grupo e também do sujeito singular, como se identidade estivesse envolvida por uma linha de fronteira que não permite que o que venha de fora entre e a modifique. Linhas estabeleciam divisórias entre corpo e mente e envolviam o corpo estabelecendo a dicotomia dentro e fora, como se este tivesse um invólucro e fosse um recipiente inicialmente vazio que ia, no decorrer da vida, acumulando informações. Linhas estabeleciam separações entre as áreas de artes e os artistas se voltavam para seu único e exclusivo campo de atuação e alimentavam a cultura de não invasão nas demais áreas artísticas. Além dessas, muitas outras linhas de fronteiras foram estabelecidas no modo de ver e entender o mundo.

O mundo globalizado colocou fogo nas linhas, derretendo-as e fazendo as estruturas que se pretendiam sólidas tornarem-se cada vez mais líquidas (BAUMAN, 2005). No contexto desta globalização as linhas não dão conta de sustentar estruturas fixas e as informações se caracterizam pelo seu aspecto móvel, instável e transitório. O ambiente pós-moderno (entendido por muitos como a contemporaneidade) é um lugar cujas limitações entre fronteiras nacionais e culturais não se sustentam, visto que o fenômeno da globalização resultou em uma condição de existência intercultural global. Essa concepção do sujeito com o mundo no seu entorno e de fronteiras que se atravessam vai se incidir, em muito, diretamente nas escolas (atual responsável pela formação do conhecimento dos cidadãos) através da proposta de abordagem interdisciplinar entre as várias áreas de conhecimento apresentadas aos estudantes.

Boaventura de Sousa Santos (1987) explana que a organização do campo do conhecimento foi por séculos impregnada por um paradigma dominante, que valorizava um racional científico em detrimento do conhecimento não científico e estudos humanísticos. Era estabelecida uma distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais, assentando uma concepção mecanicista da matéria e da natureza, em detrimento dos conceitos de ser humano, cultura e sociedade. No paradigma dominante “conhecer significa dividir e classificar para depois poder estabelecer relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 1987, p. 15), o que refletia nas separações disciplinares para o conhecimento.

No ambiente contemporâneo (entende-se aqui como sinônimo de pós-moderno) entra em cena o que Santos (1987) chama de paradigma emergente. A linha separatista começa a perder rigidez, rompendo com dicotomias e propiciando o diálogo interdisciplinar para a produção de conhecimento. Como exposto por Santos (1987, p. 39-40), o conhecimento do paradigma emergente se caracteriza pelo não dualismo e o conhecimento é fundado na superação das distinções entre natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa e outros.

O ensino formal nas escolas tem procurado cada vez mais pensar nos atravessamentos dos conteúdos de uma disciplina para a outra, focando nas possibilidades interdisciplinares, para que os alunos consigam estabelecer mais relações entre as coisas do mundo a sua volta, enxergando o seu ambiente como um sistema integrado, complexo, onde tudo está em tudo reciprocamente (MORIN, 1996). O mundo vivenciado pelo aluno fora dos muros da escola é de informações

complexas e que se atravessam e isso cabe à escola trazer para o seu ensino este modo de pensar e ver as coisas. A proposta da interdisciplinaridade é desconstruir uma relação dicotômica de fronteiras entre o aluno dentro dos muros da escola e o que ele aprende de conteúdo, com o que está fora e o que ele vive no dia a dia. Selbach (2010, 135), ao falar sobre a relação de arte e interdisciplinaridade expõe que:

São elas indispensáveis para um bem aprender, pois a organização de saberes em disciplinas nada mais é que um processo de apresentação dos mesmos e, portanto, constitui missão de todo bom professor destacar que os temas que trabalha jamais se isolam de muitos outros que o aluno aprende.

A proposta de estudar uma escrita compositiva em dança a partir de uma escrita compositiva em poesia (e vice e versa) abre a visão dos alunos para entender quantos imbricamentos existem entre ambas as áreas. Isso contribuirá para a valorização maior da Dança na escola que, até o momento, tem tido um tratamento de bastante subjugação, tanto da parte dos alunos, quanto da parte dos próprios profissionais educadores da escola, diante de outras disciplinas (diferente do que acontece com a disciplina de Português, que costuma, juntamente com Matemática, ser considerada uma das, ou a “disciplina mais importante da escola”).

Esta ideia de relação entre poesia e dança aqui apresentada pode ser muito promissora em um ambiente formal de educação como a escola, haja vista que facilitaria o entendimento dos alunos sobre o modus operandi de composição em ambas as áreas, o que poderia ser um estimulador para que eles se envolvessem com maior profundidade nestes conhecimentos. A importância dessa relação entre Dança e Literatura na educação pode ser reconhecida quando pensamos os modos de ensino aprendizagem a partir do viés da não dicotomia, mas sim da integração entre disciplinas diversas e como uma pode favorecer o aprendizado da outra.

CONCLUSÃO

Esta proposta para composição em dança desfronteiriza as áreas artísticas da Literatura e Dança, casando ambas e mostrando que a distância entre elas é menor do que aparenta ser, visto que o processo compositivo nas duas áreas pode se relacionar a partir de princípios muito semelhantes, no que se refere aos recursos utilizados e seus modos de dividir, organizar e criar uma determinada obra.

Se os professores trabalharem utilizando continuamente a interdisciplinaridade em sala de aula, o pensamento do aluno “vai progressivamente se ‘abrindo’ e, mesmo sem uma intervenção direta de seus professores, aprenderá a perceber a interligação entre os fenômenos e a interdisciplinaridade de seus pensamentos e aprendizagem” (SELBACH, 2010, p. 136). Esta abordagem interdisciplinar entre Literatura e Dança para o ato compositivo tende a contribuir para a construção do aluno como cidadão, que olhará para as coisas no seu entorno, não mais de forma simplista, rígida e fronteirizada, mas de forma mais complexa, que enxerga a integração e interatividade entre as coisas, facilitando que estes se tornem sujeitos mais tolerantes e receptivos com tudo aquilo que os rodeia em seu ambiente mundo.

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros.

LAKOFF, George e JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: Educ, 2002. Tradução: Mara Sophia Zanotto.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Organização: Dora Fried Schnitman. Porto Alegre: arTmed, 1996.

PLAZA, Júlio. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SELBACH, Simone. Arte e interdisciplinaridade In: **Arte e didática**. Petrópolis, RJ, vozes, 2010, (Coleção como bem ensinar).

Professor no curso de Licenciatura em Dança da UFS; Mestre em Dança pela UFBA; Especialista e graduado em Dança pela UFBA; Graduado em Letras Português/Inglês/Literatura pela UFOP; Integrante dos Grupos de Pesquisa ARDICO (UFS) e Diáspora Atlântica dos Sefarditas (UFS) fernandodavidovitsch@gmail.com

Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); graduada em Bacharelado e Licenciatura em Dança pela UFBA; integrante do Elétrico: Grupo de Pesquisa em Ciberdança (UFBA); carolfrinhani@hotmail.com.