

DANÇA DE SALÃO: UMA POSSIBILIDADE DE LINGUAGEM BALLROOM DANCE: A LANGUAGE POSSIBILITY

Dnda. Lílian Zaniboni

Prof. Armando Gonçalves de Carvalho

Centro Universitário do Norte Paulista/UNORP

Resumo

Este estudo tem como objetivo apresentar um olhar sobre a dança de salão de modo que esta atividade possa ser compreendida como uma prática social da linguagem. Para tanto, foram ministradas aulas semanais de dança de salão para crianças (de quinta à oitava série) do Colégio Sistema Positivo da cidade de São José do Rio Preto (SP) num período de três meses. Com base na teoria do Paradigma Indiciário, fizemos uma análise subjetiva das informações coletadas, voltando nossa atenção para sinais discursivos (verbais e não-verbais) apresentados nos enunciados dessas crianças. A partir das aulas de dança de salão, observamos que algumas crianças passaram a lidar de modo diferente com a auto-imagem e, também, estabeleceram uma nova forma de convivência entre os membros participantes dessa atividade.

Palavras-Chave: Dança de salão; Linguagem; Corpo; Discurso.

Introdução

De acordo com os ensinamentos de Poter (1992), desde de que o filósofo René Descartes (1596-1650) propôs que o ser humano é formado por matéria (o corpo) e por alma (a mente), houve, a partir desse dualismo, uma predominância da mente sobre o corpo. A mente passou a ser interpretada como a responsável pelas reações do corpo, justificando, principalmente aquelas reações que não eram condizentes ao comportamento natural humano. Segundo esse mesmo autor,

Até há pouco tempo, a história do corpo tem sido, em geral, negligenciada não sendo difícil a se perceber o porquê. Por um lado, os componentes clássicos, e por outro, as judaico-cristão, de nossa herança cultural, avançaram ambos para uma visão fundamentalmente dualista do homem, entendida como uma aliança muitas vezes ansiosa da mente e do corpo, da psiquê e do soma; e ambas as tradições, em seus caminhos diferentes e por razões diferentes, elevaram a mente ou a alma e denegriram o corpo. (POTER, 1992).

Essa supervalorização da mente sobre o corpo pode ser encontrada, também, na proposta de Descartes, em que o corpo, enquanto máquina de produção e participação sócio-econômica, deve ser observado e analisado, empiricamente, tal como a dinâmica da natureza, que age e reage perante os estímulos do meio físico. Essa metodologia tornou-se, então, condição *sine qua non* para se fazer ciência. Esse apego ao método empírico-objetivo incentivado por Descartes era (e ainda parece ser) visto como possibilidade absoluta para se fazer ciência, o que acaba se intensificando com o surgimento da doutrina positivista, que determina que o valor de verdade da ciência depende daquilo que é possível observar (e descrever) da natureza, inclusive a natureza social.

Reale e Antiseri (2002) explicam que o positivismo não apenas afirma a unidade do método científico e o primado desse método como instrumento cognoscitivo, mas também exalta a ciência como o único meio em condições de resolver, ao longo do tempo, todos os problemas humanos e sociais. Conseqüentemente, o corpo, enquanto matéria humana, passa a ser observado como comportamento e, assim, suas bases orgânicas ganham uma configuração essencialmente anátomo-fisiológica, já que as estruturas e seu funcionamento são passíveis de observação, descrição e categorização, tal como determina o positivismo. Por outro lado, o que não era (ou não é) possível de tal explicação científica, era (ou é) atribuído à superioridade da mente sobre o corpo.

Entretanto, Potter (1992) explica que, com Karl Marx, o corpo passa a ser interpretado sob um novo olhar, isto é, como resultado de uma relação entre “influenciar e ser influenciado” na e pela sociedade. A partir daí, o que era visto apenas como máquina, passa a ser visto sob condições socialmente simbólicas, com valor e significado histórico-cultural. De acordo com esse autor, foi a antropologia cultural (...) que proporcionou aos historiadores linguagens para a discussão dos significados simbólicos do corpo, em particular como contextualizadas no interior de sistemas de mudança social; e de uma maneira bem similar, a sociologia, e a sociologia médica acima de tudo, encorajou os historiadores a tratarem o corpo como a encruzilhada entre o ego e a sociedade.

Por isso, Potter (1992) sugere que o corpo seja visto não somente como um objeto de análise de “carne e osso”, mas também como uma construção simbólica, ou seja, um

corpo que escreve conceitos, valores, memórias e ideologias sociais que se desenrolam ao longo do tempo e do espaço. Nas palavras de Orlandi (2002, p. 90-91) temos uma grande contribuição para esse raciocínio:

Por ser simbólico, o homem, constituindo-se em sujeito pela linguagem e na linguagem que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao copo dos sentidos. Isso quer dizer que o sujeito e os sentidos, constituindo-se simultaneamente, tem sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. [...] Assim, podemos dizer que o corpo do sujeito e o corpo da linguagem são atravessados de discursividade, isto é, de efeitos de sentidos constituídos pelo confronto do simbólico com o político, em um processo de memória que tem sua forma própria e que funciona ideologicamente. Isto quer dizer que assim como nossas palavras já vêm significando antes mesmo que as tomemos como nossas palavras, nosso corpo já vem sendo significado mesmo que não o tenhamos, conscientemente, significado.

Dessa forma, acreditamos que o corpo que dança não pode ser reduzido às suas movimentações, já que, como diz Orlandi (1992), o sujeito relaciona-se com o seu corpo já atravessado pelo discurso social que o significa. Entretanto, a autora nos lembra que esse significar(se) pode ser incompleto e os sentidos podem ser outros e, por isso, há a necessidade de serem criadas possibilidades de emergência dos sentidos, sendo a dança um espaço para esse acontecimento.

Nas palavras de Morello (2002), a materialidade da dança se apresenta como arranjo possível de múltiplas “impressões” de sentidos em formas não-verbais, em que o sensorial e o histórico se articulam, produzindo o sentido de “dança” – para quem realiza e para que a percebe. Essa idéia nos faz recorrer a Dantas (1999), que afirma que o corpo não é [e não pode ser, para nós] compreendido levando-se em conta apenas suas concepções biológicas, já que ele – o corpo – é construído. Ao lembrar as palavras de Santin, Dantas destaca que, a arquitetura do corpo não é mais reduzida à engenharia genética, mas resultado de um processo do imaginário humano.

[...] a construção do corpo não pode ser vista apenas como corpo individual que eu construo, mas se trata de um corpo que eu construo sob o olhar do outro e para que possa ser olhado pelo outro. (DANTAS, 1999, p. 32)

Assim, quando pensamos no corpo que dança, desde sua história-memória até a interlocução não-verbal que pode estabelecer com o ambiente social em que se encontra, não podemos pensar num corpo individualizado. E quando falamos da dança de salão, isso se torna menos provável ainda, já que essa prática exige a participação constante de dois corpos (de sexo oposto). Conseqüentemente, podemos visualizar a construção conjunta do imaginário humano, que resulta da relação entre um “eu” e um “tu”, tal como nos processos de comunicação verbal oral/escrito, porém em um outro espaço de discursividade: aquela sugerida por Orlandi (2002) para a emergência dos sentidos do corpo – a dança (de salão, para nós).

Vejamos, por exemplo, o que nos diz Pêcheux (2002, p. 82) sobre a construção do imaginário humano:

[...] os elementos [os sujeitos] A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Se o que dissemos antes faz sentido, resulta, pois dele que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos [...] Nossa hipótese é a de que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo: ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma *série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada uma a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.* [...] (destaque nosso)

Essas circunstâncias teóricas que abordamos até aqui conjuntamente com as palavras de Pêcheux (2002.) nos permite entender que, dessa relação física e imaginária do corpo-sujeito de um “eu” junto a um corpo-sujeito de um “tu”, a dança de salão pode, sim, ser um espaço de textualização da discursividade, em que a interlocução entre corpos-sujeitos pode viabilizar a construção de (novos) sentidos e de (outras) formas do dizer. Isso porque essa prática (ou acontecimento) da dança de salão parece permitir que um “eu” e um “tu” sirvam-se, mutuamente, como base estruturante para a construção e para a (re)formulação de si, principalmente quando falamos de criança, que, segundo Dolto (1999; 2004), é reflexo da pessoa de quem é interlocutora. Para

essa autora, a criança se imagina numa atividade que a valoriza o tempo todo – a interlocução – e que sustenta o seu indo-advindo grande.

Destacamos, aqui, que quando Dolto afirma que a criança é reflexo da pessoa com quem estabelece uma interlocução, não se trata de uma atividade exclusivamente verbal, mas sim, todo e qualquer envolvimento, físico ou não, que permita o “jogo do imaginário” e/ou qualquer forma de interação com um “outro”, resultando numa relação entre um “eu” e um “tu”.

Sobre essa relação entre um “eu” e um “tu”, devemos recordar Benveniste (1989) que afirma que o exercício enunciativo da linguagem permite a emergência de dois ou mais “eu” que se revezam numa relação de alteridade e de especularidade, entre um “eu” e um “tu”. Zoppi-Fontana (1997), por exemplo, ao fazer uma reflexão sobre os ensinamentos Bakhtin, lembra não só da complementariedade entre sujeitos no momento enunciativo-discursivo, mas também da relação especular entre locutor e interlocutor, em que eu-*tu* servem de espelho na formação imaginária que se dá entre eles.

Benveniste (1989; 1995), nos explica, ainda, que a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como *eu* no seu discurso e, assim, o “eu” torna-se o meu eco, que se diz “tu” e que me diz “tu” – consequência de ordem puramente pragmática e que só é possível na pela linguagem. Para esse mesmo autor, é dessa relação que se dá a emergência de uma unidade psíquica chamada “ego” e é por isso que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua(gem).

Por essa razão, e pela dança de salão exigir constantemente a presença de uma parceria para sua concretização, acreditamos que esse estilo de dança possa funcionar como uma estratégia que permita que a criança trabalhe de maneira ativa e saudável na construção de sua imagem a partir da relação que estabelece com seu parceiro, uma vez que este atuará como complemento nessa construção, e vice-versa. Além disso, essa completude assegura a criança de que ela faz parte de um grupo social e, assim, não está sozinha, o que faz com que ela – a criança – tenha uma de suas necessidades mais primitivas resolvidas: o instinto gregário-comunitário, nas palavras de Nietzsche (2001), ou ainda, a necessidade de rebanho, nas palavras de Braga (2003).

Nas palavras de Tavares (2001), a imagem corporal deve ser compreendida como um fenômeno singular, estruturado no contexto da experiência existencial individual, em um universo de inter-relações entre imagens corporais. A autora afirma, ainda, que na imagem corporal o foco é o nosso “eu”, em que se dá a construção de sua identidade a partir das relações que o “eu” estabelece com o mundo e com os processos conscientes e inconscientes. Assim, por ser dinâmica e multidimensional, essa mesma autora afirma que a imagem corporal pode (e deve, a nosso ver) estar integrada no contexto da dança. Com base nessas considerações teóricas, buscamos, nesse estudo,

- (a) ensinar a técnica e a cultura da dança de salão;
- (b) verificar como essa atividade física, imaginária e grupal pode viabilizar a prática social do corpo como linguagem;
- (c) observar como esse espaço de convivência social pode permitir que a criança (re)construa sua própria imagem (social e psíquica) a partir de uma relação (especular ou não) consigo mesma e com seu parceiro de dança; e
- (d) apresentar a dança de salão como estratégia que pode favorecer a superação de uma das necessidades mais primitiva do ser humano: a necessidade de rebanho, isto é, de conviver em grupo.

Desenvolvimento do Trabalho

Esse nosso estudo foi realizado com os alunos que cursavam da quinta à oitava série do ensino fundamental do Colégio Sistema Positivo da cidade de São José do Rio Preto, estado de São Paulo, de modo que esses alunos foram convidados, porém não obrigados, a participar das aulas, em grupo, de dança de salão que foram ministradas, semanalmente, nas próprias dependências físicas dessa instituição educacional, com duração de uma hora e meia cada aula, num período de três meses – de setembro a dezembro de 2005. A ênfase foi dada não só à técnica e à cultura da dança de salão, mas também à postura corporal e social que se deve ter diante de cada ritmo aprendido. Paralelamente, solicitamos a participação da coordenação pedagógica do Colégio Sistema Positivo e dos professores para que observassem, o máximo possível,

acontecimentos (casuais ou não) que indicassem a contribuição da dança de salão na formação pessoal (e social) dos crianças que participaram das aulas. Sugerimos, por exemplo, que observassem mudanças referentes à forma como essas crianças passaram a olhar para si mesmas e para os colegas de classe, bem como o modo de se relacionarem com a auto-imagem e com a imagem dos colegas.

As aulas foram ministradas conjuntamente com um professor de dança de salão¹ e participaram apenas as crianças que procuraram espontaneamente pela atividade e que tinham autorização dos pais. Além disso, as aulas foram programadas de acordo com as técnicas de base da dança de salão e os ritmos mais populares, tais como o samba, o forró, o rock e o samba-rock, sem perder de vista, porém, o interesse demonstrado pelos alunos quanto ao ritmo e à musicalidade.

Vale destacar, ainda, que, uma vez fundamentados no Paradigma Indiciário de Ginzburg (2003, p. 143-180.), nosso olhar esteve voltado não só para a técnica da dança de salão, mas também para sinais discursivos (verbais e não-verbais) dessas crianças que pudessem evidenciar as contribuições da dança de salão enquanto prática social da linguagem e que colocassem em destaque (a) a presença da dança de salão em suas atividades diárias, como modo de convivência em grupo; (b) a mudança na conduta da construção da auto-imagem, como o “despertar” para a vaidade e a superação de preconceitos sociais frente à dança de salão; e (c) a mudança quanto ao “jogo de imagem”, tanto no que se refere à parceria exigida pela dança de salão, quanto no que diz respeito à parceria em grupo, determinada pela convivência entre os integrantes que freqüentavam as aulas.

Sinais Observados

Logo no início de nossas atividades, pudemos observar um número reduzido de garotos (apenas dois) em comparação com o número de garotas (cinco), embora, depois de seis semanas de aula, o número de garotos tenha aumentado para cinco. Contudo, o

¹ A título de informação, o nome do professor de dança de salão com quem trabalhamos é Armando Gonçalves de Carvalho, aluno do curso de Educação Física do Centro Universitário do Norte Paulista (UNORP). Contato: armandogcarvalho@yahoo.com.br.

número de garotas também aumentou (para oito), permanecendo, assim, a desproporção, apesar da maior aderência dos garotos junto às aulas de dança de salão e apesar da superação desses garotos frente ao preconceito dos colegas – que não participaram das aulas – de que “homem não dança”.

Além disso, pudemos observar, no decorrer das três primeiras semanas, uma dispersão importante do grupo de alunos que decidiram participar das aulas de dança de salão. Isto é, as crianças ficavam fisicamente distantes umas das outras, permanecendo com os braços cruzados a maior parte do tempo, evitando o contato visual e restringindo-se a realizar apenas os movimentos com os pés, conforme as instruções técnicas dos professores. Esse fato nos chamou a atenção, uma vez que, por se tratar de uma escola pequena, todas as crianças já se conheciam, apesar de cursarem séries diferentes. Por isso, esperávamos que o entrosamento vivenciado pelas crianças na escola se reproduzisse naquele contexto das aulas de dança, o que, a princípio não aconteceu. Entretanto, vale destacar que esse comportamento se modificou a partir do momento que os professores passaram a dançar juntos no início de cada aula, de modo a tentar desmistificar o receio do contato físico. Ao mesmo tempo, os professores começaram a dançar com os alunos, ao invés de os colocarem para dançar entre eles.

Esse distanciamento, a nosso ver, pode ser reflexo de uma juventude que vem se desenvolvendo a partir de relações essencialmente “virtuais” e “internáuticas”, em que a imagem de si e do outro é traduzida por ícones e imagens animadas que são trocadas a partir de programas de comunicação *on-line*. Esse raciocínio parece se confirmar com o enunciado de uma das garotas (R.), quando a professora (Pa.) solicitou que ela (R.) dançasse com um dos garotos (Lu.):

Pa. R. dança com o Lu. um pouquinho enquanto eu ensino o D.

R. Eu não! ((com entonação de estampo e recusa))

Pa. Por que? Você não é amiga dele?

R. claro que eu sou! A gente se fala no MSN² todo o dia à tarde. (com entonação enfática)

Pa . Então, qual o problema?

² Programa computacional de comunicação *on-line*, via Internet.

R. aqui é diferente, né professora.

Esse distanciamento entre as crianças ficou ainda mais evidente quando, na primeira aula, foi explicada a regra principal da dança de salão, isto é, que para dançar esse estilo é necessário duas pessoas do sexo oposto: um garoto com uma garota. Observamos, nessa situação, uma significativa resistência por parte das garotas em dançar com os respectivos colegas do grupo, recusando-se, muitas vezes, a dançar até mesmo com o professor. Os garotos, por sua vez, não se negavam a dançar nem com as garotas e nem com a professora. Além das influências do mundo virtual, essa reação pode ser resultado de uma sociedade ainda castradora e preconceituosa, que alimenta conceitos distorcidos acerca da imagem feminina e da sua convivência diante de uma figura masculina. Isso pode ser evidenciado no enunciado de uma das alunas (La.), quando a professora (Pa.) solicitou que a garota dançasse com um dos alunos (D.):

Pa. La., dança com o D. Ele é do seu tamanho e forma uma parceria legal.

La. tá louca, professora! Minha mãe me mata.

Pa. como assim?

La. dançar com um menino, professora?

Pa. mas ele é seu amigo

La. tá bom, mas minha irmã não pode contar pra ela ((referindo-se à mãe))

Vemos, nessa situação, a presença do efeito que o discurso maternal provoca na atitude de La. que, por ocupar um lugar (social) imaginário de submissão às orientações e aos aconselhamentos maternos, se recusa às solicitações da professora. Além disso, quando decide acatar o solicitado, ainda demonstra seus receios quanto à relação que mantém com a mãe, reforçando, conseqüentemente, uma imagem de “dependência”. Entretanto, devemos pensar que, quando La. se dispõe a realizar o pedido da professora, pode ser um indício de um processo de ressignificação por parte da garota que aproveita contexto da aula dança de salão para construir novos conceitos e novos sentidos sobre sua própria imagem

Vale destacar, porém, que a resistência das garotas em dançar com os garotos perdurou por, aproximadamente, dez semanas, melhorando significativamente nas últimas aulas, quando os professores já não precisavam mais solicitar que uma garota dançasse com algum dos colegas. Nessas últimas aulas, os garotos retiravam as garotas para praticar a

atividade e elas aceitavam sem fazer restrições. Ressaltamos, ainda, que essa mudança de atitude teve forte relação com o um acontecimento na vida de duas alunas, La. e Lr., irmãs gêmeas, que se vestiam sempre com roupas iguais (cor e modelo). Em uma das aulas La. chamou a professora (Pa.) para relatar uma conversa que teve com a mãe antes de ir para a aula de dança de salão:

La. professora, sabe o que eu descobri hoje?

Pa. nem sei

La. descobri que eu não nasci grudada com a minha irmã

Pa. e ...

La. e aí que eu falei pra minha mãe que eu não quero mais dançar com minha irmã e que eu quero dançar com o Lu. ou com o D.

Pa. e sua mãe?

La. ficou me olhando com cara de assustada e depois deu risada

Sob essa circunstância, podemos perceber, mais uma vez, a postura que La. assume quanto à ressignificação da sua identidade, tanto diante da figura materna, quanto da figura da irmã gêmea. Parece buscar por uma autonomia e liberdade de escolha, demonstrando a sua insatisfação em se sentir forçada a agir sempre junto (ou igual) a irmã. Nessa condição, La. adota um novo funcionamento na relação de poder travado entre “mãe e filha”, bem como cria uma outra relação com sua imagem corporal, já que percebe que, apesar de gêmea com a irmã, não é a própria irmã, mas sim um outro corpo-sujeito.

Essa postura de La. deixa a irmã Lr. à deriva, com a sensação de desamparo. No entanto, essa situação fez com que Lr. se mobilizasse na reconstrução de sua identidade, levando-a a momentos de enfrentamento e mudanças de atitudes, como, por exemplo, aceitar dançar com um colega. Depois desse acontecimento, tanto La. quanto Lr. chegavam nas aulas já sabendo com qual garoto dançariam, situação esta que passou a servir de motivação e encorajamento para as demais garotas que compunham

o grupo. Outro destaque a ser feito é que depois dessa ocasião, La. e Lr. compareciam às aulas trajando roupas diferentes, tanto no modelo quanto na cor.

A partir desse momento, quando as garotas aceitaram a dançar com os garotos, os professores passaram a incentivar as alunas a usarem saias e sapatos especiais para a dança de salão. Quanto aos garotos, esses foram orientados a usar uma camiseta diferente daquela utilizada como uniforme da escola e, também, não brincarem com atividades físicas que levassem à transpiração excessiva antes da aula. Essa orientação tinha como intuito viabilizar a construção de uma nova imagem entre os colegas, em um novo contexto de convivência, diferente daquela imagem e daquele contexto vivenciados em sala de aula e nos corredores da escola.

A partir desse momento, as orientações foram acatadas pelos garotos e pelas garotas, de modo, inclusive, que uma delas, de quatorze anos de idade, que nunca havia usado saia, chegou para aula conforme havia sido conversado. Nesse caso, devemos fazer um adendo, informando que essa garota tinha (e tem) uma aparência física que foge aos padrões de beleza comercializados pela mídia e, por isso, não se permitia a determinados caprichos e vaidades femininas, tal como usar saias. No entanto, o contexto das aulas de dança de salão permitiu que os colegas – os mesmos com quem compartilhava os corredores da escola e que, até então, a discriminava – passassem a incentivá-la a reformular sua imagem corporal. Essa descoberta se intensificou quando as demais garotas passaram a se maquiarem e a usar sapatos especiais para dança de salão. Para concluir, percebemos, ainda, que a dança de salão passou a ser assunto e prática de interação entre essas crianças em outras circunstâncias que não as das aulas de dança de salão, tais como no horário do intervalo escolar, na feira de ciências promovida pelo Colégio Sistema Positivo e no enquanto esperavam os pais no horário da saída da escola. Destacamos, por fim, que na última aula, foi praticamente unânime o seguinte enunciado: “agora que está ficando bom, a gente tem que entrar de férias”. Isso, para nós, significa que essas crianças reconheceram as contribuições que a dança de salão trouxe para si, bem como pode indicar a satisfação de participarem de uma atividade em grupo, em que todos dependem da presença um dos outros para que o trabalho – no caso a dança de salão – possa progredir.

Algumas Considerações

Dolto (1999) nos ensina sobre a necessidade do ser humano se agregar com o(s) outro(s), como meio de completude e de (re)conhecimento (ou consciência) de si, lembrando que o ser humano é, acima de tudo, um ser de linguagem e que é essa linguagem – enquanto atividade de interação – que exprime o desejo inextinguível do ser humano de encontrar um “outro”, semelhante ou diferente dele, e de, assim, estabelecer com este outro uma comunicação. Sob essa mesma óptica, encontramos as palavras de Tavares (2001), para quem a imagem corporal é a sombra da identidade do homem e, do interjogo (ou interlocução, para nós) entre sujeitos, somos para o outro e somos para nós mesmos, condição necessária para a nossa existência enquanto seres humanos.

Para Dolto (1999), a dança, por exemplo, é uma coisa muito criativa, o belo para os outros; e trabalhar para conseguir isso é o próprio do ser humano, é a criação para a socialização, para o prazer, tanto próprio quanto dos outros; é a procura de linguagem na dança. Essa criação para a socialização do sujeito a partir da dança, como procura da linguagem, coincide com a força desejante de interação do sujeito pelo uso da linguagem, que, para Souza (2004) resulta de uma atividade entre corpos:

A condição de possibilidade do humano é justamente esse intenso jogo entre corpos, é nele e só nele que um membro da espécie pode se reconhecer como tal, ou seja, pode se fazer sujeito, vir a ser um *eu* para um *outro*. Em síntese, é no encontro entre corpos que a “carne se faz verbo” e, de maneira recíproca, o verbo incide sobre o corpo e nele se encarna, esculpindo-o e fazendo dele também linguagem, isto é, capaz de produzir, emitir e incorporar signos. Além disso, *o corpo é linguagem* quando *faz* coisas que produzem diferenças de sentido, mantendo e alimentando o desejo de diferir. (SOUZA, 2004, p. 893)

Dessa forma, entendemos com Souza (2004) que o corpo, enquanto potência de afeto, quer afetar (um corpo) e ser afetado (por outro corpo), ou seja, ao mesmo tempo que age, quer ser agido. Portanto, há necessidade de uma relação que permita um movimento em mão dupla que, no caso da linguagem, é o ir e vir do dizer e do dizível; do dito e do não-dito. Ainda com base em Souza, vemos que esse intercâmbio de

corpos físicos e psíquicos são composições múltiplas e multivalente de afetos, que se convertem e signos e em linguagem, justamente como efeitos da relação com o outro. Podemos dizer, assim, que a dança de salão pode ser interpretada como desejo, como criação e como força, uma vez que instiga a expressividade, a interação, a troca de afeto e a formação da imagem de si e do outro. De acordo com Tavares (2001), a dança está ligada à necessidade de expressão de sentimentos, desejos, realidades e sonhos. Para essa autora, a dança pode ser um caminho promissor de representação de experiências sensório-cinestésicas primitivas, bem como uma via de acesso à vida psíquica inconsciente. Por isso, devemos recorrer, brevemente, aos ensinamentos de Dolto (1999) sobre pulsões de vida de não-vida (ou de morte).

De acordo com essa autora,

as pulsões de morte estão atreladas às necessidades habituais do sujeito, enquanto que as pulsões de vida estão intimamente atreladas ao desejo. Por isso, as necessidades são repetitivas e podem levar o sujeito a um estado de “prisão”. O desejo, por sua vez, garante ao sujeito um estado de “movimentação”, ou seja, possibilidades de modificação e transformação, que podem colocar o sujeito diante do seu “vir-a-ser”.
Palavras, representação, desenho, mímica, modelagem, é isso que faz a cultura, a literatura, a escultura, a música, a pintura, o desenho, a dança – tudo isso são representações de desejos, e não vivências corpo-a-corpo com o outro. É representação para comunicar seus desejos ao outro. E é com isso que a educação deve se preocupar o tempo todo, em sustentar sempre o desejo do novo [...] (DOLTO, 1999, p. 27)

Podemos entender, assim, que a dança pode servir como força mobilizante de vida, de anseio pelo novo, pelo transformar (se) e pelo transfigurar (se). Tal como nos lembra Guervós (2003), o grego não vê na dança um simples gesto, mas, acima de tudo, a forma mais expressiva de dizer “sim” à vida. Para esse mesmo autor,

[...] a arte da dança nos ensina também a suspender a “pequena razão” do ego para seguir os movimentos do corpo, a “grande razão” do eu que conduz, finalmente, a uma relação intuitiva e mística com o mundo da *vontade de potência*. Em outras palavras, mover-se ao ritmo da dança conduz à mais alta possibilidade de mover-se em harmonia com a vontade de potência, que se compreende como a energia rítmica que subjaz a todo movimento e ao eterno retorno que também está figurado na imagem da dança. (GUERVÓS, 2003, p. 91) (destaque nosso)

A partir da dança (de salão, no nosso caso), temos algumas condições que, a nosso ver, a torna uma possibilidade de linguagem. Ou seja, na e pela dança de salão, podemos

- 1) favorecer o processo de (re)construção da imagem de si a partir da convivência entre “eu” e “tu” e, assim, estreitar os vínculos do “jogo do imaginário”;
- 2) permitir o funcionamento da linguagem numa situação em que se valoriza pulsões de vida, o que, conseqüentemente, pode permitir que a criança crie (para si e para o outro) um ambiente saudável de existência. Portanto, se pensarmos nas palavras de Franchi (1992), constataremos, enfim, o encontro da dança e da linguagem:

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva [...] não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que ‘dá forma’ ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do ‘vivido’, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo, em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Sendo assim, acreditamos que a dança de salão pode ser interpretada como uma possibilidade de linguagem, como espaço de textualização da discursividade. Ou seja, lugar de emergência de sentidos, do dito, do já-dito e do não-dito. Condição que viabiliza a (re)formulação e/ou a (re)construção de si, do outro e da relação entre “eu” e “tu”. Prática social que permite a interlocução entre corpos, entre conceitos e entre efeitos ideológico-sociais que nos atravessam constantemente e nos fazem imagem e identidade a cada contexto vivenciado. Dança de salão, enfim, , como alteridade, como especularidade e como complementariedade. Por isso, podemos afirmar que a dança de salão

- (a) pode permitir que seja criado um espaço saudável de convivência em grupo;
- (b) pode, a partir dessa convivência, minimizar a angústia e o medo da

solidão

- (c) pode favorecer que as crianças façam uma (re)construção saudável de sua imagem e da imagem do outro com quem dança;
- (d) pode, a partir dessa construção, incentivar o respeito pelo corpo (simbólico) do outro;
- (e) pode servir como motivação de uso de pulsões de vida para superar (pré)conceitos e valores sociais de si e do outro.

Devemos ressaltar, porém, que só pudemos chegar a esse raciocínio, uma vez que olhamos para o corpo dessas crianças como uma estrutura que diz muito mais do que o seu mundo orgânico e que devemos vê-lo tal como nos propões Leite (2003), ou seja, como o lugar de revelação de um sujeito que, ao transcender seu próprio físico, é capaz de incorporar-se no mundo do simbólico. Além disso, acreditamos que, para que o corpo ganhe luz no universo simbólico, sua existência deve se garantir pela alteridade (e pela especularidade) entre sujeitos que usam a linguagem, num “afetar e ser afetado” constante. É por isso que valorizamos a dança de salão –feita de, no mínimo, duas pessoas de sexo oposto – como possibilidade de linguagem:

Assim, encerramos esse estudo com as palavras de Guervós (2003, p. 88)

[...] através da dança é que a vida penetra no corpo, provocando um estado de exaltação no qual *o sujeito já não é mais artista, senão uma obra de arte*; por isso a melhor maneira de compreender e experimentar a vida é dançando, escutando os modos de falar do corpo. (destaque nosso)

Abstract

This study aims at presenting an approach towards ballroom dance so that this activity may be understood as a social practice of language. In order to do so, weekly ballroom dance classes were given to children (from fifth to eighth grades) of Colégio Sistema Positivo in São José do Rio Preto, São Paulo State, for three months. Based on the theory of Indiciary Paradigm, a subjective analysis of the collected data was carried out. Our attention was focused on discursive signs (both verbal and non-verbal) presented in these children's enunciations. From their ballroom dance classes, some children were observed to adopt a different way to deal with their self-image besides establishing a new way of living together with the participants of such activity.

Key-Words: Ballroom dance; Language; Body; Discourse.

Referências Bibliográficas

- DANTAS, M. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.
- DOLTO, F. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRAGA, P. A linguagem em Nietzsche: as palavras e os pensamentos. *Cadernos Nietzsche*, v. 14, p. 71-82, 2003
- GUINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas e sinais*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. cap. 05. p. 143-180.
- GUERVÓS, L. E. S. Nos limites da linguagem: Nietzsche e a expressão vital da dança. *Cadernos Nietzsche*, v. 14, p. 83-104, 2003.
- LEITE, N. V. A. Riso e rubor: para falar do corpolingüagem. In: LEITE, N. A. (Org.). *Corpolingüagem: gestos e afetos*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 81-92.
- MORELLO, R. Dança, sentido do movimento e discurso. In: FERREIRA, E. L.; FERREIRA, M. B. R.; FORTI, V. A. M. (Org.). *Interfaces da dança para pessoas com deficiência*. Campinas: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas. 2002.
- NIETZSCHE, F. *Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ORLANDI, E. *Coreografar: inscrever significativamente o corpo no espaço*. In: FERREIRA, E. L.; FERREIRA, M. B. R.; FORTI, V. A. M. (Org.) In: *Interfaces da dança para pessoas com deficiência*. Campinas: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas. 2002. p. 89-95.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997. cap. 3. p. 61-105.
- POTER, R. A escrita do corpo. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. UNESP, Cap. 10, p. 291-326, 1992.
- REALE, G. ANTISERI, D. *O positivismo. história da filosofia: do romantismo até nossos dias*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 1991. v. 3. cap. 8-9. p. 293-397.
- SANTIN, S. *Educação física: ética, estética, saúde*. Porto Alegre: EST, 1995.

SOUZA, L. A. P. Linguagem e corpo. In: FERREIRA, L. P.; BEFI-LOPOES, D. M.; LIMONGI, S. C. O. (Org.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 69. p. 892-898.

TAVARES, M. C. G. C. F. Imagem corporal e a dança. *Conexões: educação física, esporte, lazer*, Campinas, n. 6, p. 15-24, dez. 2001.

Artigo recebido em 23/08/2006

Enviado ao parecerista em 04/09/2006

Aprovado em 22/09/2006