

NORA VAZ DE MELLO

**PROPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO
DA DANÇA CONTEMPORÂNEA
NA ESCOLA FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte

2008

NORA VAZ DE MELLO

**PROPOSIÇÕES SOBRE O ENSINO
DA DANÇA CONTEMPORÂNEA
NA ESCOLA FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Curso de Graduação em
Teatro, vinculado ao Departamento de
Fotografia, Teatro e Cinema da Escola
de Belas Artes da Universidade Federal
de Minas Gerais, como exigência à
obtenção do título de Licenciada em
Teatro

Orientadora: Profa. Rita de Cassia Santos
Buarque Gusmão

**Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2008**

Nora Vaz de Mello

Proposições sobre o Ensino da Dança Contemporânea na Escola Fundamental

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, vinculado ao Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema, como exigência para a obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Profa. Rita de Cassia Santos Buarque Gusmão

Banca Examinadora: Profa. Rita de Cassia Santos Buarque Gusmão

Prof. Arnaldo Leite Alvarenga

Prof. Dr. Fernando Antonio Mencarelli

Profa. Rita de Cassia Santos Buarque Gusmão - Orientadora

Prof. Arnaldo Alvarenga

Prof. Dr. Fernando Mencarelli

Uma representação vital
quase sempre decorre do
fato de que os meios
visíveis e audíveis da
expressão do artista são
exclusivamente compostos
por movimentos.

Rudolf Laban

Dedico esse trabalho ao meu marido
que sempre me apóia, ao meu filho, que
é minha inspiração na busca de um
mundo melhor, e aos meus pais que me
proporcionaram vivenciar a arte, desde
a minha infância.

SINOPSE

A Dança Contemporânea representa uma ruptura com os padrões estéticos de dança tradicionais como o ballet clássico ou a dança moderna. Essencialmente, através de aulas práticas e teóricas no ambiente escolar, essa poética oportuniza ao praticante a criação de um corpo cênico, a investigação correta e anatômica do corpo em novas formas de movimentação, ampliando a consciência corporal.

No mundo contemporâneo, o aluno-ator-bailarino, a quem se espera poder promover a experimentação da grande variedade de estilos na escola, poderá, a partir da experiência com a proposta teórico-metodológica de Rudolf Laban aliada à técnica da Dança Contemporânea e à expressão do corpo, vivenciar um contexto de circunstâncias sócio-histórico-culturais e estético-plástico-dramatúrgicas, que certamente contribuirá para a construção da sua identidade corporal.

Entende-se que somente a legislação e os eventos de dança na escola, por si só, não garantem o ensino-aprendizagem da dança. Assim, necessita-se de currículos e programas elaborados por profissionais conscientes e interessados em integrar o indivíduo na sociedade, através da arte da Dança Contemporânea e da Educação.

Dada a ausência de pesquisas sobre a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na Educação Básica, aplicados às redes de ensino do Estado de Minas Gerais e do Município de Belo Horizonte, como também os estabelecimentos de ensino privado, o educador encontra uma barreira, tanto para a sua aprendizagem quanto para a disseminação desta linguagem no ambiente escolar. Desse modo, a aplicação dessa técnica fica prejudicada devido à falta de material metodológico.

A partir destas reflexões, propõe-se um conjunto de ponderações para ensinar a Dança Contemporânea na Escola Fundamental. A finalidade desse projeto será instrumentalizar o professor fornecendo-lhe um material didático. Assim, o docente ministrará a prática pedagógica da dança instruindo de forma compreensiva a meninas e meninos, de uma maneira objetiva, participativa, e efetiva no ambiente escolar.

RESUMO

A Dança Contemporânea e o Sistema Laban, considerados como instrumentos para a criação de um corpo cênico, levam à investigação correta e anatômica do corpo em novas formas de movimentação, como ampliação da consciência corporal. A relação entre esses métodos resulta em desenvolvimento de práticas corporais, coreográficas, e expressivas que permitem a combinação da criação, fruição e contextualização da obra criada, desde o Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Dança Contemporânea, Laban, Dança-Educação, Teatro, Stanislavski.

ABSTRACT

The Contemporary Dance and the Laban System, considered as instruments for the creation of the scenic body, leads to a correct and anatomic investigation of the human body in new forms of movement, as an extension of the bodily consciousness. The relation between these methods results in the development of bodily, choreographic, and expression practices which allows the creation, fruition and contextualization of the created work, since the Fundamental Education.

Key-Words: Contemporary Dance, Laban, Dance-Education, Theatre, Stanislavski.

O movimento e a ação que têm suas origens nos recursos da alma e seguem um traçado interior são essenciais para os verdadeiros artistas no drama, no balé e em outras artes plásticas e teatro.

Constantin Stanislavski

Agradeço a contribuição dos meus alunos na minha trajetória artística que, de alguma forma, contribuíram para esta reflexão, à minha orientadora, Profa. Rita, que tornou possível a realização deste trabalho e a todos os meus mestres no meio acadêmico e artístico, por sua dedicação.

RELAÇÃO DE IMAGEM, FOTOS, GRÁFICOS E TABELAS

IMAGEM

Imagem	Sistema Esquelético	116
--------	---------------------	-----

FOTOS DE EXERCÍCIOS

Foto 1	Flexionar o tronco paralelo ao solo	87
Foto 2	Flexionar o tronco em diagonal	88
Foto 3	Flexionar o tronco na posição ajoelhada	89
Foto 4	Flexionar o tronco com as pernas esticadas à frente	90
Foto 5	Soltando a articulação	91
Foto 6	Contração e alongamento do tronco	92
Foto 7	Flexão do tronco assentada	93
Foto 8	Inclinação do tronco na posição de pé	94
Foto 9	Inclinação do tronco ajoelhada	95
Foto 10	Inclinação do tronco na posição assentada	96
Foto 11	Flexão simultânea das pernas	97
Foto 12	Flexão de uma perna e extensão da outra	98
Foto 13	Extensão de uma perna e flexão da outra sobre o tronco	99

GALERIA DE FOTOS

Foto 14	Anna Pavlova e Mikhail Mordkin	113
---------	--------------------------------	-----

Foto 15	Martha Graham	114
Foto 16	Rudolf Laban e o Icosaedro	114
Foto 17	Nora Vaz de Mello e Antônio Lima	115
Foto 18	Patrícia Siqueira e Hudson Freitas	115

GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual de municípios com grupos artísticos	66
Gráfico 2	Percentual dos grupos artísticos mantidos pelo Poder Público Municipal	67

TABELAS

Tabela 1	Derivações das ações básicas	30
Tabela 2	Aspectos elementares necessários à observação de ações básicas	32

RELAÇÃO DE SIGLAS

CBC - Conteúdo Básico Comum Estadual Mineiro

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

FPA - Fundação Perseu Abramo

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MUNIC 2006 - Suplemento de Cultura da Pesquisa de Informações Básicas Municipais

NOP - Núcleo de Opinião Pública

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PCN-Arte - Parâmetros Curriculares Nacionais na Arte-Educação

PCN- Dança Parâmetros Curriculares Nacionais capítulo correspondente ao Ensino da Dança

RME/BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	I
SINOPSE	II
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
AGRADECIMENTOS	V
RELAÇÃO DE FOTOS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS	VI
RELAÇÃO DE SIGLAS	VIII
1. INTRODUÇÃO	11
1.1 - A evolução da Dança e do seu Ensino	11
1.2 - A Dança Moderna	17
1.3 - O Sistema Laban e o Ator-Bailarino	22
1.4 - A Dança Contemporânea	35
2. DESENVOLVIMENTO	45
2.1 - A Dança e a Expressão do Corpo no Ensino Fundamental	45
2.2 - A Dança-Educação no 3º. Ciclo do Ensino Fundamental	58
3. PROPOSIÇÕES	71
3.1 - A Dança Contemporânea e a Construção do Corpo Cênico, no Ensino Fundamental	71

3.2 - O Ensino da Dança Contemporânea	75
3.2.1 - Preparação Corporal	79
3.2.1.1 – Flexibilização	79
3.2.1.2 – Alongamento	81
3.2.1.3 - Força, tonicidade, flexibilidade e equilíbrio	83
3.2.1.4 - Seqüências de resistência	100
3.2.2 - Processo Criativo	102
3.2.2.1 - Improvisação, consciência corporal e a investigação do movimento	102
3.2.3 – Composição	104
3.2.3.1 - Destreza, memória na seqüência coreográfica	104
3.2.4 – Encerramento da aula	107
3.2.4.1 - Relaxamento	107
3.2.4.2 – Agradecimento	108
 4. CONCLUSÃO	 109
4.1 - Uma Trajetória pela Dança e o Teatro	109
 5. ANEXOS	 112
5.1 - Caminhos pela Arte - Résumé	112
5.2 – Galeria de Imagens	113
 6. BIBLIOGRAFIA	 117

1 - INTRODUÇÃO

1.1 - A Evolução da Dança e do seu Ensino

O ser humano desde os tempos primitivos vem buscando maneiras de registrar o sentimento, a sensação e a percepção sobre as pequenas ações do seu cotidiano. De acordo com o pensamento de Rudolf Laban¹, a espécie humana busca se expressar, tanto em palavras quanto em linguagem não-verbal, como forma de educar as novas gerações e para transmitir padrões morais e éticos.

Cada cultura define padrões essenciais para sua comunicação não-verbal. Os códigos nesse diálogo surgem, também, com a finalidade de preparar o corpo para responder à exigência do espírito artístico e criativo. Um dos principais meios de expressão artística e criativa não-verbal é a dança, que, como tal, surge como importante instrumento civilizatório.

O verbete Dança tem a sua origem no Sânscrito² “tanha” significa desejo de vida ou movimento (BERNADES, 2004:15). O conjunto de gestos e movimentos que a Dança exprime irradia vida, uma presença e uma maneira de como se expressar e se mover no espaço com cadência.

Segundo o crítico de dança Antonio Faro³ (1986:13), os arqueólogos apontam que as figuras de indivíduos dançando, gravadas nas paredes da caverna de Lascaux⁴ marcam o início do registro desta arte. Essas imagens indicam a dança como uma prática primordial da natureza humana. Descrevem os rituais onde os primitivos evocavam os deuses, utilizando movimentos corporais, gestos, voz e sons.

¹ Rudolf Von Laban (1879-1958) nasce na Hungria e desenvolve um trabalho sobre o esforço do movimento, aplicado em profissionais de diferentes áreas como das artes cênicas, educação, fisioterapia e da indústria. Muda-se para a Inglaterra e escreve vários livros sobre o seu Sistema, entre as décadas de 1940 e 1950. Esta metodologia determina como fazer uso do corpo e ter o domínio do movimento, conforme as variações de peso, espaço, tempo e fluência. É indicado como referência teórico-metodológico para a área da Dança-Educação.

² Sânscrito é uma língua clássica da Índia antiga que influenciou praticamente todos os idiomas.

³ Antonio Faro nasceu no Rio de Janeiro (1933-1991), foi bailarino, jornalista e crítico de arte.

⁴ Lascaux é um complexo de cavernas situadas na França, perto da cidade de Montignac. Constitui uma referência no domínio da arte rupestre. Neste local encontram-se gravados em suas paredes e tetos rochosos antigas representações pictóricas, datadas do período Paleolítico Superior (40.000 a.C.).

No dizer de Margot Berthold⁵ essa manifestação,

assenta-se no amplo alicerce dos impulsos vitais, primários, retirando deles seus misteriosos poderes de magia, conjuração, metamorfose- dos encantamentos de caça dos nômades da Idade da Pedra, das danças de fertilidade e colheita dos primeiros lavradores dos campos, dos ritos de iniciação, totemismo e xamanismo e dos vários cultos divinos (BERTHOLD, 200:2)

E nestes primórdios a dança era íntima do teatro. Na Grécia, em 525-426 a.C. (CAMINADA⁶, 1999:50) a dança é introduzida no Coro, junto aos espetáculos de teatro para integrar a dramaturgia da cena. A arte grega helenística descobre que a beleza de um corpo não é somente o resultado de proporções corretas, mas, também, de uma postura anatômica particular e de harmonia entre corpo e espírito. Na Roma Antiga, no ano de 200 a.C. (CAMINADA, 1999:62) aconteciam manifestações que combinavam a música e a dança com acrobacias circenses.

A dança e o teatro tinham as mesmas raízes. Aos poucos, a dança busca um desenvolvimento diferenciado e nos anos 150 a.C., no Império Romano, ela começa a fazer parte da educação de rapazes e moças da aristocracia. Em 340 d.C. a dança é proibida pela Igreja Católica em suas dioceses para cortar a influência da perversão. Mesmo com esse impedimento existem registros de apresentações no século VI d.C. É certo, nesse sentido, que a coibição dos acontecimentos de dança não conseguem impedir as manifestações corporais nas festas populares na Idade Média.

A tomada de Constantinopla pelos turcos, em 1453, e a descoberta da América assinalam o Renascimento⁷, a sociedade de uma maneira em geral, na busca por melhores formas de comunicação entre os povos, passa a criar diferentes sistemas de representação, para participar idéias, inventa códigos e interpreta signos que se deslocam dele para o outro indivíduo.

Posteriormente, como mecanismo da educação e de diálogo corporal a nobreza italiana volta a ter aulas e praticar a dança. Em 1455, Antonio Cornazano, na Itália, faz a distinção entre dança popular, aristocrática e artística no “Livro sobre a arte de dançar” (CAMINADA, 1999:81). Para ele a dança artística se distingue dos outros gêneros e

⁵ Margot Berthold escritora e pesquisadora alemã.

⁶ Eliana Caminada é bailarina, professora e escritora carioca.

⁷ O Renascimento é o período histórico responsável pela constituição de uma nova visão do mundo e do homem que passa a ser valorizado pela inteligência, conhecimento e o dom artístico. Entre 1300 e 1650 ocorrem transformações sociais, científicas, culturais, religiosas e políticas.

adquire a denominação de ballet por conter variantes em torno de uma fábula ou enredo. Um dos significados da palavra ballet, fornecido pelo The American Heritage Dictionary of the English Language (AMERICAN HERITAGE, 1970) é balletto, diminutivo de ballo que vem de ballare, tem raiz na língua italiana, mas a palavra ballet é francesa, por ter sido na França que a dança adquiriu significação estética de maior amplitude.

A dança passou a fazer parte de encontros e festas comemorativas como no casamento do Duque de Milão com Isabel de Aragón, em 1489.

A tradição do ballet vem da Itália e se estabelece na corte francesa no casamento da italiana Catarina de Médicis com o Rei Henrique II da França. Artistas italianos encarregados da preparação e organização dos festejos chegam à Paris.

Em 1581, a Rainha Catarina de Médicis, produz o ballet de corte denominado, “Ballet Comique de la Reine” no grande salão do Louvre, na França com direção artística de Baldassarino de Beaujoyeulx.

Esse bailado teve a duração de cinco horas, versava sobre a Mitologia e foi interpretado pelos nobres da corte e pela própria Rainha. A partir desse evento a dança assume o papel social estético fundamental na corte francesa.

O professor Bastiano di Rossi, em 1585, amplia a significação da palavra ballet que passa a ser entendida como uma ação pantomima com música e dança. (CAMINADA, 1999:86).

O Rei Luiz XIV contrata o professor e coreógrafo Pierre Beauchamp, e ainda o diretor, bailarino, compositor e produtor italiano Giovanni Battista Lully, mais conhecido como Lully, para montar os ballets que seriam exibidos em seu reinado. Beauchamp cria para o Rei várias coreografias como o “Ballet de Cassandre” (1651). Aos quinze anos de idade, o próprio Luiz XIV é o destaque no papel de Rei do Sol no “Ballet de la Nuit” (1653), ao lado de Lully. Nesta época, as coreografias eram interpretadas somente por bailarinos, que faziam os papéis masculinos e femininos.

Para educar a corte e manter uma unidade entre técnica e estética, Beauchamp cria as cinco posições dos pés, que são a base de todo aprendizado acadêmico do Ballet Clássico. A sistematização de termos técnicos, criada por este professor e transmitida oralmente em sala de aula desde aquela época, é usada há mais de 350 anos pelos bailarinos, mantendo os nomes em francês, e se fez fundamental para a preservação e tradição desse sistema.

O ballet recebe um forte impulso de difusão e estruturação em Paris. Em 1661 uma subvenção real é direcionada para a abertura da Academia Real de Ballet e a Academia Real de Música, que atualmente é conhecida como Ópera Nacional de Paris. Dessa fusão surge a “ópera-ballet” agregando músicos, cantores e bailarinos nas montagens coreográficas.

A Academia Real de Ballet introduz o gênero “comédie-ballet” através das obras de Molière⁸. Uma das suas doze peças “Le mariage forcé” agrega canto, música, dança e o teatro da Commedia dell’Arte⁹ (CAMINADA, 1999:105).

Em 1670 começa a formação do gênero feminino com a abertura da Escola Nacional de Dança em Paris. Várias mudanças comportamentais, sociais e culturais começam a ocorrer. Uma mudança no comportamento social ao dançar veio da bailarina Marie Camargo, pois, para possibilitar uma melhor execução dos passos e ter mais amplitude nos movimentos, ela passa a calçar sapatos leves e encurta a saia dos figurinos.

O público demonstra estima pela dança, e superlota os salões para assistir os ballets. Na busca de novos estilos para entreter a aristocracia surge o “tragédie-ballet” baseado na obra de Corneille¹⁰, em 1673. O interesse pelos espetáculos aumenta, resultando na transferência das apresentações dos salões dos palácios para os teatros.

A dança, em 1686, entra em uma nova etapa de profissionalismo. Essa conquista acontece com a participação de mulheres e homens em cena e a presença de outros profissionais envolvidos nas esferas de direção, cenografia, figurinos, música, encenação e na criação das coreografias, afastando os amadores.

É inegável a importância pedagógica da Dança na sociedade francesa. Em 1682, o Padre Menestrier escreve o primeiro livro “Ballets Anciens et Modernes”. O coreógrafo Raoul-Auger Feuillet, em 1699, escreve a primeira notação da dança Gavotte¹¹.

O século XVIII é marcado pelo aparecimento de vários eventos de dança na França. A dança Minueto tem sua origem no povo, mas é transportada para o Palácio de Versailles tornando-se popular na corte de Luís XIV. Os passos miudinhos, voltas,

⁸ Jean-Batiste Poquelin conhecido por Molière (1622-1673) é considerado o gênio da literatura francesa e universal. Em suas obras adota as formas tradicionais da comédia e faz a nova leitura, em que os contrários se confrontam. O absurdo da vida cotidiana é retratado com a verdade se opondo à falsidade, a inteligência ao pedantismo.

⁹ Commedia dell’Arte forma teatral desenvolvida na Itália, no século XVI e difundida em toda Europa até o século XVIII. É fundamentalmente a arte do ator e sua relação com a construção de cena. Tem como principais características a improvisação e o uso da meia máscara expressiva.

¹⁰ Pierre Corneille (1606-1684) criador de estilo teatral, onde os sentimentos trágicos são recolocados em cena.

¹¹ Gavotte dança francesa composta de passos saltitantes, muito comum na corte de Luís XIV.

reverências e deslizes são descritos em manuais para uniformizar a movimentação no espaço. Para manter um padrão de qualidade e ampliar a base técnica dessa aprendizagem, as cinco posições de pés e braços desenvolvidas por Beauchamp são absorvidas pelos nobres.

Goethe¹² afirma,

“Ninguém se atreve a dançar sem ter aprendido; o minueto, em particular é considerado uma obra de arte e, na verdade, só é executado por uns poucos pares; cada um deles é rodeado pelos demais, que os admiram e aplaudem ao final” (GOETHE, In CAMINADA, 1999:109).

A Academia Real de Ballet desenvolve um método com o intuito de uniformizar diversos movimentos de braços e pernas. O objetivo é de sistematizar, preservar a qualidade e de fiscalizar o ensino e a produção do ballet. Nesse momento, o ballet recebe a denominação de “ballet clássico acadêmico” (CAMINADA, 1999:116). De posse dessa nomenclatura os professores em sala de aula didaticamente apresentam esses conceitos para os pupilos no treinamento diário. Seu objetivo era que os alunos assimilassem essa técnica virtuosa de uma maneira precisa, harmônica, rítmica e expressiva.

Além da rigidez disciplinar e técnica, em 1713, o Rei Luiz XIV regulamenta a Ópera, criando uma companhia permanente, estabelecendo, assim, o ballet como profissão, passando a remunerar todos os escalões envolvidos nesse tipo de produção artística.

Com a popularização da dança, acontece a regulamentação do ensino gratuito do “Ballet Clássico Acadêmico” na Escola Oficial.

No final do século XVIII, a dança passa a ter uma narrativa e apresenta um enredo. Pode-se dizer que através do bailarino e *maître* Jean-Georges Noverre¹³ verifica-se uma evolução nos espetáculos de dança com a introdução do “Ballet de Ação”. Este estilo promove o Ballet como uma arte distinta da Ópera. Em 1760 Noverre escreveu o livro “Lettres sur la danse et sur les ballets” (GARCIA, 1986:5) sinalizando que o ballet deveria ser um drama dançado com expressão do corpo e da alma. Ele ainda opina sobre a condução de espetáculos e a ética na profissão, propondo para o bailarino normas de figurinos e sobre como deve ser a execução correta dos passos acadêmicos.

¹² Goethe, Johann Wolfgang (1749-1832) escritor alemão.

¹³ Jean-Georges Noverre (1727-1809) bailarino, professor e estudioso francês.

O Romantismo¹⁴ no século XIX traz para a dança figuras etéreas se contrapondo aos heróis e heroínas nas coreografias do período anterior. A bailarina francesa Marie Taglioni se consagra em 1841, no ballet “Giselle”¹⁵, com coreografia de Jules Perrot e Jean Coralli. Neste ballet ela calça o “sapato de pontas”¹⁶ (BARBA, 1995:122) que está sendo introduzido nas interpretações e veste o figurino designado de “tutu romântico”¹⁷ (CAMINADA, 1999:139).

Enquanto a dança declina na França, o Czar Paulo I (1754-1801) investe recursos financeiros para tornar a Rússia o centro mundial da dança (CAMINADA, 1999:133). Convida o coreógrafo francês Charles Didelot¹⁸ que abre uma escola russa de ensino de ballet numa perspectiva pedagógica que privilegia a estrutura anatômica e psicológica do bailarino russo.

Outro destaque vai para Marius Petipa¹⁹ que cria variações para valorizar os novos bailarinos, estabelecendo um estilo que passou a ficar conhecido como Ballet Acadêmico. Este, após se tornar *maître*, coreografa os ballets “A Bela Adormecida”, “O Quebra Nozes”, “Lago dos Cisnes” e “D. Quixote”, entre outros.

O centro de expressão do ballet se desloca novamente para a Itália. A técnica da dança motiva Carlo Blasis²⁰, bailarino e diretor ítalo-franco a publicar, em 1820, o “Traité Élémentaire Théorique et de L’Art de la Danse” e em 1828, escreve “Code de Terpsicore” (CAMINADA, 1999:131). Considerado o principal pedagogo ao introduzir como recurso didático a “barra” no trabalho específico de fortalecimento e desenvolvimento da musculatura dos membros inferiores em relação aos superiores, aliando-se aos exercícios de equilíbrio, alongamento e flexibilidade.

É importante assinalar o trabalho de pesquisa do franco-espanhol Louis Lacombe²¹ no Brasil (CAMINADA, 1999:132), de François Delsarte²² na França, Emile Jaques-

¹⁴ O Romantismo foi um movimento artístico e filosófico surgido no século XVIII que perdurou até o século XIX. Nesse período a burguesia se revolta contra as normas e atitudes da nobreza.

¹⁵ Giselle obra prima do ballet clássico teve o livreto escrito pelo poeta Théophile Gautier juntamente com o dramaturgo Jules-Henry Vernoy de Saint-Georges com música do compositor Adolphe Adam.

¹⁶ Sapato de Pontas permite a bailarina ficar em equilíbrio na ponta dos pés para executar proezas técnicas e e lhe possibilita a aparência de deslizar no espaço.

¹⁷ Tutu Romântico criação do figurinista francês Eugène Lami com corpete de cetim e com várias saias de musseline branca transparente para designar o etéreo.

¹⁸ Charles Louis Didelot (1767-1837) coreógrafo francês.

¹⁹ Marius Petipa (1818-1910) chega na Rússia em 1847 como primeiro bailarino do Teatro Maryinsky. Sob sua direção artística e como “maitre de ballet” da Escola Imperial coreografa mais de sessenta ballets.

²⁰ Carlo Blasis (1795 -1878) bailarino, coreógrafo e teórico de dança italiano.

²¹ Louis Lacombe bailarino e coreógrafo franco-espanhol no início do século XIX.

Dalcroze²³ na Suíça e Enrico Cecchetti²⁴ na Itália. Lacombe cria o primeiro espetáculo coreografado no Rio de Janeiro, em 1811, para a nobreza de Portugal. Delsarte desponta no cenário da dança em 1850, ao descobrir a relação entre a linguagem gestual humana e seus significados emocionais. Dalcroze se dedica em 1892, ao estudo dos conceitos da música através do movimento gestual e Cecchetti, em 1894 aplica o conhecimento anatômico para desenvolver um método de treinamento para o ballet clássico. Todos estes autores trabalham também no teatro, produzindo encenações e propostas de formação para o atuante cênico (ASLAN, 1994:24).

No final do século XIX, Sergei Diaghilev²⁵, editor de uma revista de artes em São Petersburgo, Rússia, surge com idéias divergentes do Czar, que o prejudicam no financiamento da sua companhia, dificultando o seu estabelecimento na Rússia. Dessa forma, para fugir de tais adversidades, ele alia-se ao coreógrafo Michel Fokine²⁶ e aos primeiros bailarinos russos Anna Pavlova²⁷ e Vaslav Nijinsky²⁸ e outros (CAMINADA, 1999:159), viajam para Paris, onde estréiam recebendo elogios da crítica francesa. Seu primeiro ballet “Les Sylphides” em 1909, ainda é montado no estilo romântico. Entretanto influenciado pelos ideais de Noverre e de outros movimentos de arte da época coloca em prática na criação dos ballets a interpretação, a expressão em harmonia com a música e as artes plásticas, cujos exemplos são “Firebird” e “L’après midi d’un faune” estrelado por Nijinsky em 1910, “Petrouchka” em 1911. Para alguns pensadores, é com este grupo que surgem os primórdios da proposta de Dança Moderna.

1.2 - A Dança Moderna

A primeira metade do século XX se inicia na Europa com uma série de guerras e revoluções turbulentas. Neste mundo moderno a posição do ser humano é de mudança diante do convencionalismo. Busca-se a liberdade e a autonomia para construir as

²² François Delsarte (1811-1871) era francês e seu trabalho tem reconhecido como teórico do gesto na França e também no universo teatral.

²³ Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) criador da ginástica rítmica.

²⁴ Enrico Cecchetti (1850-1928) bailarino e mestre de dança italiano.

²⁵ Sergei Diaghilev (1872-1929) produtor e editor russo.

²⁶ Michel Fokine (1880-1942) coreógrafo russo.

²⁷ Anna Pavlova (1881-1931) bailarina russa.

²⁸ Vaslav Nijinsky (1889-1950) bailarino russo.

alterações sociais e políticas desejadas (SANTOS, 2004:9). Nessa nova visão, a sociedade é representada por uma forma de vida e organização social que busca a independência por princípio e leis que regulam a vida social em grupo.

A nova estética modernista acarretar maior autonomia em relação aos academicismos e às influências clássicas da representação do ser humano, herdadas do Renascimento, distanciando-a, assim, do contexto das duas primeiras décadas do século. Com isso, a percepção do bailarino se desobriga da representação da realidade e foge das convenções e da rotina acadêmica.

A linguagem da Dança neste período histórico traz consigo a idéia de arte como reflexo dessas novas tendências, principalmente nos Estados Unidos. Nesse cenário surge a bailarina Isadora Duncan (1878-1927), considerada pioneira da dança moderna. Sua dança é marcada pela influência dos professores de dança Delsarte e Dalcroze. Na busca por uma forma de dança livre, ela rompe com os dogmas do ballet clássico procurando referências em esculturas e pinturas da Grécia Antiga.

Azevedo aponta que: “Isadora vai em busca da beleza presente nos mais simples gestos, nas ações comuns a todo ser humano: andar, correr, saltar. O corpo deve sentir-se livre para criar”(AZEVEDO, 2004:62).

As seqüências eram marcadas por movimentos inspirados nos fenômenos da natureza, o fluir das ondas do mar, do vento e a força das tempestades. Nas apresentações públicas vestia sobre o corpo uma túnica de seda, com os pés descalços, o que causou escândalo na conservadora sociedade norte-americana. Para as coreografias usa a música de Chopin, Beethoven, Schumann, e Brahms²⁹ que até esse momento eram executadas somente para serem ouvidas (CAMINADA, 1999:160). Usa-as para romper com os cânones de até então e lançar sua dança como nova, em uma renovação da linguagem da dança.

Mesmo com uma vida pessoal e profissional tumultuadas, Isadora transita tanto na área da dança quanto do teatro em vários países. Conviveu com Gordon Graig³⁰, de quem

²⁹ Músicos do século XIX o polonês Frédéric Chopin com seus noturnos (1810-1849), e dos alemães Ludwig Van Beethoven(1770-1827) com suas sonatas e as sinfonias, de Robert Schumann os solos para piano (1810-1856) e as valsas de Johannes Brahms (1833-1897) emprestaram as suas composições para a dança de Isadora Duncan.

³⁰ O ator, encenador e cenógrafo inglês Edward Gordon Craig (1872-1966) produz algumas montagens históricas, como "Hamlet", encenada em 1912 no Teatro de Arte de Moscou, de Stanislavski.

teve uma filha, e com o diretor teatral russo Constantin Stanislavski³¹, com o qual teve um caso amoroso. Dessa convivência parece resultar a valorização da dança no trabalho de Stanislavski, como forma do ator adquirir uma plasticidade, no movimento cênico.

A bailarina abre em 1904, juntamente com a irmã Elizabeth Duncan, uma escola de dança, em Grunewald na Alemanha. Anos mais tarde, em 1921, convidada pelo governo russo, funda a Escola Soviética de Dança, em Moscou.

Duncan, para difundir a sua arte, promove tournées pelo mundo, vindo ao Brasil, onde tem um romance com o escritor Oswald de Andrade. Nessa época surgia o movimento modernista no Brasil marcado pela Semana de Arte Moderna de 1922, que solidificou a vanguarda das artes plásticas, da literatura e da música.

Desse modo, o cenário da dança moderna, acabou influenciando o próprio modernismo brasileiro, pois acredita-se que as avançadas concepções de Duncan tenham influenciado o jovem escritor brasileiro. Nesse sentido, pode-se dizer que as idéias artísticas de Isadora Duncan não foram importantes apenas para o desenvolvimento da dança moderna, mas também para o fomento da arte moderna no Brasil.

Tais conclusões são secundadas por Ana Mae Barbosa³², segundo a qual: “a vanguarda foi o resultado das experiências pessoais de Oswald recheadas de ideais nacionalistas dialogando com mundo”. Para a pesquisadora, as idéias do escritor, que deram início ao movimento modernista brasileiro, foram resultado de seus contatos pessoais, “[...] As mulheres que amou, uma poeta, uma artista plástica, uma ativista política, uma dançarina e uma pianista, intensificaram sua multivisão intelectual” (BARBOSA, 1998:52). Dessa forma, “a inquietude de Oswald o levou a produzir nas mais variadas áreas do conhecimento, na busca ansiosa de identidade pessoal criadora” (BARBOSA, 1998:147).

Assim, de modo pessoal e íntimo, o contexto da dança mundial, no começo do século XX, acabou chegando ao Brasil.

³¹ O diretor teatral russo Constantin Stanislavski (1863 -1938) escreve um capítulo nos livros “O manual do ator” e na “Construção da Personagem” sobre a importância da dança no trabalho do ator.

³² Ana Mae Barbosa nasceu no Rio de Janeiro. É professora aposentada da pós-graduação em arte-educação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo. Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e presidente do International Society of Education through Art (InSea). É professora visitante da The Ohio State University, EUA. Tem vários artigos e livros publicados sobre a Educação e as Artes Visuais.

O movimento modernista brasileiro buscava a liberdade de estilo, aproximação da linguagem escrita com a linguagem falada e a nacionalização dos movimentos culturais valorizando as raízes brasileiras em detrimento da estética européia.

Os grandes nomes da literatura, além de Oswald de Andrade, foram Mário de Andrade, Graça Aranha, Manuel Bandeira, Antônio de Alcântara Machado, Menotti del Picchia, Cassiano Ricardo, Guilherme de Almeida, Plínio Salgado, as artistas plásticas Tarsila do Amaral e Anita Mafalti, Di Cavalcanti, da música Villa Lobos, entre outros (PRADO, 1983:15).

Citando Cafezeiro,

Porque o teatro “síntese das arte” deixaria de estar presente a tão importante acontecimento? Excluídos da festa no dizer de Décio Almeida Prado, os artistas de teatro teriam visto chegar seu momento de renovação e de atualização com a Semana quase duas décadas depois dela” (CAFEZEIRO, 1996:379).

Contudo desde 1919 Oswald e Mário de Andrade começaram a sua produção dramática, a partir dos cânones do modernismo brasileiro (CAFEZEIRO, 1996:381).

Um solo da bailarina Ivonne Daumerie é apresentado no Teatro Municipal de São Paulo, durante a Semana de 1922. Esse evento no Brasil permitiu que a Dança Moderna caminhasse em direção às transformações para outros padrões de movimentação, com novas possibilidades técnicas, propostas de treinamento, métodos de criação e de conceito.

O certo é que, nesse período, o componente psicológico e a temática social sobressaem nas montagens coreográficas, ao mostrar o homem em sua condição sociocultural, suas conquistas e angústias.

Nesse contexto, destacaram-se os professores americanos Martha Graham³³, José Limón³⁴, Lester Horton³⁵, o húngaro Rodolfo Laban, os alemães Mary Wigman³⁶, Kurt Joos

³³ Martha Graham (1894-1991) inicia seus estudos de dança com Ruth Saint-Denis e depois abre sua academia em Nova York.

³⁴ José Limón (1908-1958) bailarino, professor e coreógrafo mexicano radicados nos Estados Unidos, foi aluno e parceiro de Doris Humphrey.

³⁵ Lester Horton (1906-1953) bailarino, professor e coreógrafo americano. Desenvolve sua técnica incorporando elementos dos índios nativos americanos e do modern jazz.

³⁶ Mary Wigman (1886-1973) aluna de Laban e Kurt Joos (1901-1979) aluno de Wigman foram os precursores da corrente expressionista de dança.

e até mesmo o dramaturgo Bertolt Brecht³⁷ que investigaram o movimento do corpo e de certa forma conseguiram sistematizar uma nova metodologia.

A primeira técnica estruturada de Dança Moderna é de Martha Graham (CAMINADA, 1999:222). Este trabalho amplia o campo de ação desde a dança abstrata enfatizando o sentimento através de uma dramaticidade dos movimentos corporais até a tensão muscular e torção do tronco, aliada a respiração para fazer contração e relaxamento³⁸.

Para Azevedo³⁹, o trabalho de Graham permite que o aluno adquira técnica e responda com prontidão as exigências do espírito conforme o que quer comunicar,

O ponto de partida para essa nova técnica é a respiração, em seu fluxo e refluxo. A partir do movimento respiratório pode-se perceber o centro motor do movimento, de onde nascem e se irradiam as ações. É no tronco que tudo se inicia (Azevedo, 2004:74).

No estilo de Graham se procura a exploração de todas as possibilidades motoras do corpo humano. O resultado é exprimir a visão de mundo desse corpo através do dinamismo dos movimentos na dramatização do espaço.

A primeira metade do século XX se caracteriza pela busca de um corpo ideal que consiga fazer relação entre as transições de movimentos, que passam a ser fundamentais na composição moderna. Dessa forma, o movimento que precede, o que se realiza e o que se sucede são elementos compositores da coreografia.

José Limón é considerado o representante da segunda geração da dança moderna a partir de sua aprendizagem com a professora Doris Humphrey⁴⁰.

Sua contribuição para as montagens coreográficas é o diálogo do trabalho corporal com as técnicas de representação teatrais (BOURCIER⁴¹, 2001:272). Essa influência teatral decorre de sua aprendizagem com o professor Charles Weidman⁴².

³⁷ O dramaturgo, poeta e encenador alemão Bertolt Brecht (1898-1956) propõe em sua teoria teatral uma representação épica, ao conduzir o espectador a tomar uma posição em relação, à ação que se desenrola no palco. O efeito do estranhamento tem o objetivo de estimular o senso crítico, tornando claro os artifícios da representação cênica e destacando conseqüentemente o valor político do texto.

³⁸ Em inglês denominado de contract e release.

³⁹ Sônia Machado de Azevedo escritora e pesquisadora em teatro.

⁴⁰ Doris Humphrey (1895-1958) discípula da escola Denishawn.

⁴¹ Paul Bourcier é escritor e professor de história da dança na Universidade de Paris.

⁴² O americano Charles Weidman (1901-1975) era considerado mais um profissional de teatro, do que de dança, por utilizar em coreografias de dança moderna estruturas teatrais, de textos falados por coro ou pelo ator. Foi coreógrafo da Broadway, de operetas e de peças teatrais.

A obra de Limón se concentra na expressividade direcionada pela respiração, que é percebida como fonte de energia para o alinhamento corporal, e é condicionada pelo dinamismo do movimento (CAMINADA, 1999:228). Nessa técnica o uso de deslocamentos pelo espaço entre um gesto e outro determina a velocidade, a oposição, o peso, a progressão, a suspensão, a queda e a recuperação influenciados pelo sentido de gravidade do corpo. O resultado é o desenvolvimento das habilidades de equilíbrio, transferência de peso, coordenação motora, agilidade, flexibilidade e destreza.

Infelizmente não existe nenhum material escrito sobre a técnica de Graham. Todo o ensino vem ocorrendo oralmente durante as aulas práticas dessas metodologias. Atualmente os alunos e professores do Alvin Ailey American Dance Theater, de Nova York, para difundir essa técnica, gravaram um DVD demonstrativo.

O professor e bailarino Lester Horton (CAMINADA, 1999:232) busca a elaboração de exercícios de condicionamento corporal executados com conhecimentos anatômicos do sistema ósseo e muscular, para que seus bailarinos possam trabalhar a locomoção enfatizando a transferência de peso de duas pernas para uma perna.

Essa sistematização constrói um corpo com tônus muscular que preserva a agilidade e a flexibilidade. Os passos executados nas seqüências desenvolvem habilidades que exigem sustentação do corpo na perna de base, trabalho de tronco, resistência, consciência corporal e projeção do movimento no espaço.

Mesmo com todas as dificuldades na transmissão do conhecimento, no legado dos pioneiros da Dança Moderna percebemos que esses professores não foram apenas intérpretes da técnica moderna, mas criadores que puderam analisar, sistematizar, exprimir e esclarecer os princípios desta dança.

1.3 - O Sistema Laban e o Ator-Bailarino

Para o bailarino, professor, coreógrafo, diretor e pesquisador Rudolf Von Laban o movimento nasce com a finalidade de satisfação de necessidades humanas e pode ser descrito e analisado segundo os propósitos para os quais foi gerado (LABAN, 1978:9).

Um dos principais desafios dessa monografia é entrelaçar as linguagens da dança e do teatro em momentos criativos, dentro da sala de aula.

O pressuposto é que estas duas linguagens artísticas são distintas, porém compartilham de alguns pontos. Pode-se argumentar que elas se completam.

Sabe-se que hoje existem grupos de dança em que não se dança, grupos de teatro que não utilizam o texto falado, grupos que utilizam a dança e o teatro e tantas outras combinações que se podem fazer, utilizando essas estéticas. Essas colocações se fazem necessárias porque essa monografia trata, em sua base de uma dicotomia, a utilização do Sistema Laban pelo ator-bailarino.

A metodologia de Laban trabalha o aprofundamento da interpretação, ao analisar o movimento corporal do ator-bailarino. Em alguns momentos direciona o uso das ações básicas de movimento ao fazer uma relação com a Dança Contemporânea ou com o Teatro. Em outros corrobora com fundamentos que auxiliam o ator-bailarino em sua prática, propondo ainda exercícios que ampliam as possibilidades, para a construção de personagens, na cena teatral.

A palavra ator-bailarino (BARBA⁴³, 1995:5), será empregada, de agora em diante, para descrever o indivíduo e a sua arte, a sua sensibilidade, a sua inteligência artística, as suas características que o tornam único e, ainda, uso da fisiologia de acordo com as práticas corporais, independentemente da estética.

O corpo é o instrumento através do qual tanto o ator quanto o bailarino se comunicam. Laban reforça este pensamento quando escreve: “[...] o artista de palco [...] se expressa e comunica algo de seu ser interior. Tem ele a faculdade de tomar consciência dos padrões que seus impulsos criam e de aprender a desenvolvê-los, remodelá-lo e usá-los” (LABAN, 1978:112).

Na aprendizagem do ator-bailarino, as ações corporais produzem transformações corporais e plásticas, através de um trabalho de esforço alterando a posição do corpo. Assim, uma atitude de esforço pode ser traduzida, em uma seqüência de esforço. Ela não pode ser confundida como somente uma atitude, em relação a um único fator do movimento⁴⁴. Por esse motivo, ela pode ser tanto consciente como inconsciente.

As características pessoais do artista significam uma disposição natural de esforço (LABAN, 1978:10). Algumas manifestações de esforço como no modo de andar no

⁴³ Eugenio Barba ator, diretor e pesquisador sobre a Antropologia Teatral.

⁴⁴ Os fatores de movimento são componentes que foram identificados por Laban como espaço peso, tempo, e fluência existentes nas ações corporais.

espaço, as feições da face que oferecem fortes contrastes às formas dos rostos e até mesmo a gesticulação das mãos. O intérprete desenvolve uma forma para exprimir um sentimento interior, referindo-se às mudanças no volume do corpo, conforme o estado de espírito de cada ação corporal.

Remeto-me às palavras do pesquisador Laban, para uma melhor definição de ações corporais, “[...] são alterações ocorridas nas posições do corpo ou de suas partes, alterações que duram um certo tempo, ocorrem no espaço, e empregam alguma força” (LABAN 1978:88).

A partir dos fatores de movimento possibilita que o agente utilize de uma maneira geral o movimento. Dessa maneira, o artista cria constantes movimentações que devem ser experimentadas em suas interpretações e criações, através do movimento em sua totalidade. Os componentes constituintes das diferenças nas qualidades de esforço podem resultar de uma atitude interior do corpo-mente.

O uso dos fatores do movimento como peso, tempo, espaço e fluência permitem que o ator-bailarino faça uso da emoção. Essa sensação é considerada como o primeiro recurso disponível à promoção das interações indispensáveis à continuidade da vida na cena.

Nas Artes Cênicas, pesquisadores e artistas que trabalham a relação de palco *versus* platéia começam a refletir quais as melhores afinidades que devem ser estabelecidas entre as diversas categorias profissionais, que englobam uma produção espetacular teatral.

Ao elaborar um espetáculo são inúmeras etapas a serem desenvolvidas. Em primeiro lugar, deve-se definir a concepção mais acertada para a peça teatral ou a coreografia a ser apresentada e o tipo de profissional adequado. Em seguida, contratar o ator-bailarino para desempenhar o texto que o dramaturgo escreveu ou o papel em uma coreografia.

Sobre esses aspectos Laban escreve. Segundo ele, no que tange ao teatro:

O ator tem condições de representar um personagem e as suas circunstâncias [...] usa os movimentos de seu corpo e das cordas vocais com o interesse centrado naquele ponto que deseja transmitir para sua platéia [...] A mímica, elaborada com base em movimentos tanto ao nível do conteúdo quanto ao de forma, é a arte básica do teatro (LABAN 1978:27-32).

Para o ator, cada palavra do texto, ao estar em um local e não em outro da frase ou do diálogo, tem seu sentido, construindo uma idéia ou uma imagem, de acordo com sua dinâmica.

Para a dança aponta,

O movimento [...] na dança-mímica é uma ação sem palavras, embora muitas vezes apoiada num fundo musical [...] se vale de uma linguagem gestual diferenciada [...] não tem condições de dispensar o desenvolvimento total de movimentos corporais visíveis (LABAN 1978: 148-149).

Uma frase coreográfica para o bailarino restringe seu olhar para cada detalhe do movimento realizado, a fim de compreender seu sentido e sua necessidade na coreografia. Cada fator da dinâmica está associado a um estágio de preparação interior de uma ação corporal externa.

O processo de uma nova produção artística utilizando a linguagem verbal do teatro e a linguagem corporal da dança pode ser agregada a uma mistura de outras linguagens concernentes às outras artes.

O desempenho do diretor, dramaturgo ou coreógrafo para administrar toda a complexidade desta dinâmica teatral, vai direcionar a atenção para programar cada fase que se inicia com a elaboração, a preparação, a execução e a finalização, até chegar à conclusão de toda a produção, quando acontece o acerto financeiro com os profissionais, a prestação de contas e a avaliação do processo.

Outros profissionais contratados darão suporte corporal, de voz, figurino, cenografia, iluminação, direção musical além da equipe de apoio.

O alvo de um artista e da produção de um espetáculo é atingir a mente do espectador subjugando-a pelos acontecimentos que mudam a todo instante. O conhecimento dessas características pertinentes à encenação, não deixa lugar para divagação da platéia (LABAN 1978:31).

A arte através do teatro ou da dança não pretende ditar normas de conduta para quem os assiste. Seus valores consistem na habilidade de despertar no público, através do espelhamento da vida, a responsabilidade pessoal e social e também a liberdade de ação e pensamento.

Tais disposições citadas acima, objetivam levar os integrantes do espetáculo a terem em mente a finalidade da arte teatral. A meta é levar o público a fazer uma reflexão

através de um “*insight*” da compreensão da vida, por meio de uma reflexão que podem acarretar em conflitos ou satisfações (LABAN, 1978:25).

Diante da elaboração de um espetáculo, o diretor concentrará sua atenção principalmente na figura do ator-bailarino. Este precisa desenvolver uma prática corporal da melhor maneira possível para preservar o seu material de trabalho, que é o seu próprio corpo e a sua voz (LABAN, 1978:26). Estas trajetórias vão permitir que o intérprete tenha condições técnicas e artísticas para construir o seu personagem e para fazer um gesto.

A arte do movimento no palco incorpora uma totalidade das expressões corporais, incluindo o falar em uma representação teatral e uma utilização da mímica, podendo ser acrescida de qualquer estilo de dança (LABAN, 1978:23), ou reciprocamente.

A música, por sua vez traduz seu conteúdo emocional em ondas sonoras e assegura os fundamentos do entusiasmo comum a todos os que participam da criação do espetáculo. Porém, dada a diversificação teatral, um acompanhamento musical pode ou não ser incluído.

Na verdade, os movimentos e a fala, aliados às qualidades do movimento do Método Laban, funcionam dentro de estruturas espaciais, dinâmicas e rítmicas, articuladas com a representação teatral.

Por isso, podemos afirmar que os trabalhos produzidos nas Artes Cênicas são essencialmente compostos por movimentos, que podem ser interrompidos apenas por pausas breves, até que se chegue ao fim do espetáculo.

No contexto de um espetáculo, toda a equipe deve ter uma visão de que uma representação vital decorre do fato de que as idéias e sentimentos são expressos pelo fluir do movimento do artista de palco. Se, no entanto, a dinâmica das ações for reforçada por elementos estáticos de representação como o cenário e figurino, haverá, com certeza, uma perda deste dinamismo. Esses elementos pictóricos não podem ser mais enfatizados do que a interpretação do artista, pois podem enfraquecer o atributo essencial do teatro ou da dança, que é o movimento (LABAN 1978:31).

Para Laban, o movimento humano é “[...] sempre constituído dos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho, na vida cotidiana” (LABAN, 1978:9).

A partir dessa afirmativa, ele empreende uma pesquisa criando vários centros de estudo na Alemanha, enfocando o movimento, voltado principalmente para as áreas da

dança, do teatro e da educação, além de outras como a psicologia, o trabalho, a terapia e a antropologia.

Depois de prolongados debates com profissionais das áreas citadas e com Irmgard Bartenieff⁴⁵, desenvolve uma metodologia para diagnosticar os diferentes tipos de movimento, que o ser humano pode revelar na sua espontaneidade ou como resultado consciente da união corpo-espírito, levando em conta os elementos constitutivos do corpo humano, com ênfase tanto na parte fisiológica quanto na parte psíquica.

Ele esclarece a motivação, que leva o homem a se movimentar:

É fácil perceber o objetivo do movimento de uma pessoa, se é dirigido para algum objeto tangível. Entretanto, há também valores intangíveis que inspiram movimentos. [...] Muitas outras são as formas de ação, cada uma delas podendo ser caracterizada por um tipo diferente de movimento (LABAN, 1978:19).

Na Inglaterra, durante a Segunda Grande Guerra Mundial, desenvolveu um estudo sobre a movimentação do trabalhador. Analisou o emprego de movimentos corporais do operário, no desempenho de suas funções na indústria concluindo que a produtividade é maior quando o funcionário executa as ações básicas de tarefas, com menos esforço (LABAN, 1978:10).

A educação corporal por meio da arte para Laban permite a integração entre o conhecimento intelectual e as habilidades criativas do aluno. Aponta que a habilidade, aptidão e eficiência, na prática corporal, varia de aluno para aluno. Complementa a sua teoria explicando que o discente deve conhecer as condições de esforço da sequência coreográfica. A palavra esforço nesse caso tem o significado de impulso interno a partir do qual surgem ou têm origem os movimentos (AZEVEDO, 2004:64) imprimindo-lhes variadas e expressivas qualidades.

Para o pesquisador, tanto o aprendiz quanto o ator-bailarino profissional, ao executarem um movimento ou gesto em exercícios ou na interpretação de coreografias, refletem o resultado de impulsos interiores. Segundo AZEVEDO (2004:28), no método Laban a coluna vertebral é trabalhada como o centro da expressão através de impulsos interiores que partem da região dos rins. Isso ocorre, porque o impulso nascendo do centro

⁴⁵ Irmgard Bartenieff (1890-1981) foi aluna de Laban na Alemanha. Muda-se para EUA e desenvolve a sua própria abordagem, como pesquisadora no domínio da fisioterapia, aplicando ao corpo exercícios de reeducação muscular. Inicia o Programa de Certificação no Laban Movement Analysis em 1965, e abre a Laban / Bartenieff Institute of Movement Studies, em 1978.

do corpo para as extremidades segue em ondas sucessivas e ininterruptas permitindo que seja visível o processo e o desenvolvimento da cada ação básica de movimento.

Para Laban, o movimento humano com todas as suas implicações mentais, emocionais e físicas, é o denominador comum à arte dinâmica da dança e do teatro. Essas formulações reforçam a idéia de que os sentimentos são expressos pelo fluir do movimento e se tornam visíveis no, “simples gesto de qualquer parte do corpo, revela um aspecto de nossa vida interior” (LABAN, 1978:49).

Isso significa que o movimento artístico acontece a partir de impressões gravadas no cérebro do intérprete durante sua vivência cotidiana. A troca de movimento numa partitura corporal composta pelo artista ou pelo professor das artes cênicas, corresponde a uma mudança na memória associativa, perceptiva, emocional e também no quadro de referências externas, tal como será aprofundado no decorrer dos capítulos.

As ações básicas de movimento ou ações corporais, ambas com o mesmo sentido, criadas por Laban ao longo de sua experiência como professor de dança e coreógrafo na Alemanha e Inglaterra, basearam-se no paradigma de que o movimento humano é sempre constituído dos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho ou na vida cotidiana.

As formulações de Laban sobre ações básicas de movimento, segundo a pesquisadora Lenira Rengel, são referências para definir que uma ação é caracterizada por ser uma projeção externa de um impulso inerente ao indivíduo e para ser realizada compreende um envolvimento total da pessoa.

Ela será corporal quando revelar a intencionalidade de ser executada, criada e experienciada pelo agente como um todo, “[...] quando compreende um envolvimento da pessoa, racional, emocional e física” (RENGEL, 2005:9).

Por sua vez, uma ação física não implica a totalidade do envolvimento e somente “[...] compreende a função mecânica” (RENGEL, 2005:9).

A criação de uma ação básica de movimento evidencia uma atitude do aluno, auxiliando-o a construir um corpo cênico. Ela deve ser composta de três elementos considerados aspectos fundamentais, quais sejam, a integração de sentimento, a sensação e o pensamento (LABAN, 1978:49), empregados em ações corporais envolvendo os fatores de movimento de peso, de tempo e de espaço.

É interessante esclarecer que para Stanislavski, em seu Método das Ações Físicas, as ações corporais, gestos e atividades não são ações físicas. Esses movimentos podem se transformar em ações físicas quando o artista busca um significado e uma intenção a partir do seu eu interior e da emoção.

A fluência não é condicionante para a realização da ação básica, pois qualquer que seja a qualidade da fluência, a ação acontece. O controle da fluência do movimento (LABAN, 1978:48) está intimamente relacionado ao domínio da tensão muscular dos movimentos, fluindo do centro do corpo, para as suas extremidades, como explicado na página anterior, nas palavras de Sônia Azevedo.

O controle da fluência está relacionado ao domínio dos movimentos sobre as partes do corpo. O fluxo é a continuação normal do movimento como a de uma corrente que pode ou não ser controlada. De acordo com o pesquisador, “a fluência do movimento é controlada por centros nervosos que reagem aos estímulos internos e externos” (LABAN, 1978:49).

Laban, em sua trajetória profissional como pesquisador, cria oito ações básicas de movimento que serão executadas de acordo com a vontade do intérprete.

A pesquisadora Rengel descreve,

“As ações básicas de esforço têm uma relação com termos originários do balé clássico, como frappé⁴⁶, jeté⁴⁷, battu⁴⁸, etc.” (RENGEL 2005:9).

A partir das ações básicas de socar, talhar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, deslizar e flutuar, ocorrerão derivações entendidas como combinações variáveis que se modificam conforme os fatores de peso, tempo, espaço e fluência.

Assim, os movimentos descritos na tabela a seguir (LABAN, 1978:115), podem ser considerados como derivações das ações básicas e também modalidades de transição entre movimentos:

⁴⁶ Frappé passo de ballet clássico que traduzindo para o português significa bater (Royal Academy of Dancing, 1994:121).

⁴⁷ Jeté significa atirar, atingir (Royal Academy of Dancing, 1994:96).

⁴⁸ Battu significa entrelaçar (Guillot; Prudhommeau, 1976:131).

Ação Básica		Ações Derivadas		
1	Socar	Empurrar	Chutar	Cutucar
2	Talhar	Bater	Atirar	Chicotear
3	Pontuar	Palmadinha	Pancadinha	Abanar
4	Sacudir	Roçar	Agitar	Tranco
5	Pressão	Prensar	Partir	Apertar
6	Torcer	Arrancar	Colher	Esticar
7	Deslizar	Alisar	Lambuzar	Borrar
8	Flutuar	Espalhar	Mexer	Remada

Tabela 1 – Derivações das ações básicas

No âmbito de cada ação, o fator peso atribui uma sensação visual de peso ou de leveza. Já o tempo a modifica com a sensação de duração ou passagem. O espaço vai alterar a sensação de expansão ou plasticidade. Possuindo uma maior complexidade o fluxo vai relacionar cada ação com a facilidade de mudança, de continuidade do fluir, entendida também como a capacidade de emissão e expressão.

Ao executar qualquer uma dessas ações corporais, ou criar outras, o atuante deve estruturar sua seqüência em termos da criação de movimentos e gestos e não ficar pensando no funcionamento biomecânico do corpo.

Ao interpretar, o aluno deve ser o centro do espaço como indivíduo, como pessoa e como ser humano, e estabelecer o reconhecimento da cinesfera⁴⁹ espacial, que é a extensão dos gestos através dos membros, que se alongam ao máximo para longe do centro do corpo, a partir de cada posição assumida no espaço.

É nos subtextos da dança ou nos aspectos coreológicos⁵⁰ que as estruturas de movimento demonstram como acontecem o perceber, o imaginar, o experimentar e o entendimento do corpo para expressar uma idéia (MARQUES, 2001:97).

O aluno, ao executar movimentos corporais, aprenderá a definir a qual parte cabe a ênfase para expandir o impulso que a precedeu. Ao mostrar o que se move, conforme

⁴⁹ Cinesfera conhecido também por Kinesfera é uma esfera de energia pessoal onde acontece a movimentação.

⁵⁰ O enfoque Coreológico é o entendimento, a verbalização e a avaliação da qualidade do que se está criando, compondo coreograficamente, apresentando ou interpretando.

Laban indica, define o seu eu interior. A determinação do lugar onde se move define qual a melhor direção de locomoção pelo espaço. O como se move determina as qualidades do movimento durante o deslocamento, expresso no peso e no tempo, de acordo com a fluência escolhida para o gesto.

Quando se dança, o espaço é importante para projeção do corpo, a intenção e a movimentação na cena. A compreensão do espaço, delimitado para cada aluno na coreografia, é essencial quando os alunos são agrupados para dançarem em duos, trios, quartetos, etc, ou até mesmo no coletivo, englobando toda uma classe do ambiente escolar.

Essa aprendizagem sobre a concepção da harmonia espacial⁵¹ auxiliará também o ator-bailarino na compreensão de suas limitações, ou sejam as paredes, o chão e os parceiros, estabelecendo uma área de jogo destinada ao exercício da interpretação.

Laban cria a figura do icosaedro (RENGEL, 2005:75) que representa o espaço gerado por uma pessoa em movimento. Esse espaço pode ser entendido como um gráfico necessário para experimentação de ações corporais.

Dentro desta visão imaginativa do poliedro de vinte lados, o movimento empregado em diagonais simultâneas, para frente, atrás, direita ou esquerda e a utilização dos níveis alto, médio e baixo simultaneamente, preenche a espacialidade produzindo o movimento expressivo.

Esses conceitos podem ser desenvolvidos nas improvisações de movimento a partir de estímulos externos, como a música, um poema ou verbos de ação. As atividades devem apresentar regras que exijam o aprendizado de novas habilidades, resultando na composição de coreografias cada vez mais complexas.

As dinâmicas de improvisação visam o desenvolvimento da plasticidade do movimento e de imagens coletivas e também aproximam as pessoas, através de toques e entrelaçamentos.

O tempo conduz as ações corporais de acordo com os acentos musicais. O emprego do movimento ditado pela velocidade pode ser rápido, normal ou lento, dependendo do tempo gasto em cada movimento. A unidade de tempo pode ser ditada pelas notas musicais *presto, moderato ou lento*. (LABAN, 1978:77). Assim, no fator tempo as

⁵¹ Corêutica é o estudo da organização espacial dos movimentos dentro da cinesfera designando que a harmonia deve existir entre a estrutura espacial e os conceitos dinâmicos do movimento.

variações relativas à duração e à velocidade, mudam conforme o desempenho dinâmico das seqüências de movimento, com um uso específico da energia e da força muscular (LABAN, 1978:195).

Os movimentos do corpo podem ser divididos em pulos, giros e corridas ou ainda em gestos dos braços e mãos, que compreendem movimentos de esvaziar, recolher, espalhar e dispersar.

As expressões faciais relacionam-se aos movimentos da cabeça, que servem para dirigir os olhos para onde se está locomovendo e as impressões sensoriais ajudam a interpretação e expressão artística do aluno/ator/bailarino (LABAN, 1978:57).

O tronco é uma parte do corpo que inclui tanto a pélvis quanto as escarpas. O estímulo gerado nele chega até os braços refletindo-se até o cotovelo, punhos e dedos, para que se amplie e ao mesmo tempo possa dar uma postura correta ao aluno, não somente nas aulas de dança como também na vida em sociedade. O quadril tem ações que também são definidas pelos movimentos da coluna vertebral.

Ao acentuar uma tensão em alguma parte do corpo com o conhecimento do ritmo e da pulsação da música, por exemplo, o movimento passa a adquirir uma “coloração” fazendo com que o espectador acompanhe a seqüência musical e corporal de uma maneira fluida.

Esse quadro tem infinitas combinações como:

FLUXO:	indo	interrompendo	detendo
AÇÃO:	contínua	aos trancos	parada
CONTROLE:	normal	intermitente	completo
CORPO:	movimento	série de posições	posição

Tabela 2 – Aspectos elementares necessários à observação de ações básicas

O peso do corpo para transitar no espaço precisa de estímulos internos e externos, e será dependente do tempo aplicado e da energia dos órgãos corporais nos deslocamentos. A fluência fluida começa com o impulso das extremidades indo para o centro do corpo. Já na fluência controlada o impulso é liberado repentinamente numa direção e a energia pode ser interrompida a qualquer momento (LABAN, 1978:86).

O uso da metodologia Laban é adequado porque no aprendizado da dança e do teatro desenvolve no aluno a autoconfiança ao permitir-lhe o aumento de suas competências que trarão contribuições significativas a ele e à sua atitude corporal em sociedade (LABAN, 1978:166).

A partir da Labanotation (LABAN, 1978:189), um profissional que tenha se formado pelo Sistema Laban&Bartenieff, pode descrever uma seqüência de movimentação a partir das qualidades de movimento, tanto nas áreas das artes cênicas quanto da educação ou da saúde. O professor na sala de aula, no entanto, pode elaborar com seus alunos/atores/bailarinos uma notação das suas partituras de movimento, elegendo símbolos pertinentes a todos.

A Dança-Educação, conforme os PCN-Arte (1998), aponta para o diálogo da Dança Contemporânea com o Sistema Laban. Essa aliança pode produzir uma aprendizagem de dança que permite que o aluno amplie sua auto-estima e sua compreensão corporal, auxiliando-o a tomar decisões, e a expressar e criticar o que sente e pensa da sociedade.

Numa perspectiva contemporânea, o Sistema de Laban configura-se em um código que, dentro do ensino da dança, orienta o professor com a sua relação com o bailarino-ator.

De um modo geral, os profissionais da dança, quando utilizam um símbolo, assimilam uma carga de significados de um processo social, cultural e histórico. Nesse caso se constrói uma relação arbitrária entre o que é representado, entendido como significado, e a forma de representar, percebida como significante. Ambos formam códigos estabelecidos pelos profissionais da dança de forma individual, baseados em parâmetros técnicos de uma investigação individual, mas destinados ao consumo dos agentes.

Os códigos construídos no âmbito de um contexto social e cultural refletem mais elementos do que aparentemente se apreende em uma primeira leitura. Pensar a dança

como um código pode ser importante para entender o que é transmitido, expressado, enfim, comunicado nas montagens coreográficas ou na transmissão do conhecimento em sala de aula, sem que se perca de vista a espontaneidade.

Apesar das mudanças do mundo contemporâneo, o vocabulário contendo os nomes de passos do ballet clássico não foi abolido do idioma comum aos atores-bailarinos. Os *maitres*, professores de corpo e coreógrafos organizam e denominam os códigos da técnica de ballet clássico e da dança moderna. Essa nomenclatura universal é usada em aulas e trabalhos coreográficos com novas significações, onde a criação de movimentos e princípios resulta em novos sentidos, com novos signos e diferentes combinações de significados.

Para Vianna⁵² o corpo precisa de certos códigos para se expressar, mas a emoção não pode ser tolhida pela técnica do bailarino,

[...] Esses códigos devem brotar do movimento que executamos a partir de nossa própria linguagem gestual, daquela linguagem que empregamos no dia a dia. Tendo consciência dessa linguagem posso me comunicar através dela, posso dançar com ela (VIANNA, 1990:103).

A razão é que os códigos possuem uma grande carga emocional, ultrapassando as fronteiras do racional. Os conteúdos simbólicos são importantes para a base de interação social e de apreensão de papéis sociais e não implicam em um comprometimento com a interpretação. A multiplicidade do uso de códigos do ballet clássico, nos conteúdos da dança contemporânea, tende a inová-los, na medida em que se atribuem outros significados.

Assim, as linguagens da dança e do teatro aproximam-se da criação permanentemente de novos símbolos e novas associações, formando codificações fruto de convenções analisadas pelos críticos e profissionais das áreas, a serem detectados pelo espectador.

No entanto, o conhecimento e o domínio do código por si só não garantem a qualidade de um trabalho artístico e nem mesmo que a mensagem será comunicada ou compartilhada. A interpretação, criatividade, inovação e contextualização no tratamento de tal código são fundamentais para o resultado estético.

⁵² Klauss Vianna (1928-1992) bailarino mineiro, pesquisador, coreógrafo e preparador corporal teatral.

O *maitre* de dança e o diretor teatral devem ter o conhecimento da arte da dança e do teatro para que possam fazer as inter-relações com as várias estéticas, filtrando as melhores possibilidades a serem empregadas. Os recursos didáticos utilizados servem para desenvolver competências, nos seus alunos e profissionais.

A dança, entendida como a escrita do movimento poético no espaço, permite que os pedagogos desta área forneçam alternativas para o desenvolvimento da percepção do corpo na dança contemporânea.

A utilização de certos movimentos e determinadas posições e nomenclaturas do ballet clássico, da dança moderna e de outros tipos de linguagens artísticas influenciam professores-pesquisadores a elaborarem um novo vocabulário da dança contemporânea.

O universo da dança vem atravessando os séculos com uma imensa variedade de possibilidades que se renovam conforme as necessidades da humanidade. A dança contemporânea pode ser rotulada como a estética da liberdade porque exprime os anseios de quem a interpreta.

1.4 - A Dança Contemporânea

Após a segunda guerra mundial o modernismo vai dando espaço a uma nova era da humanidade, a pós-modernidade. Algumas das novidades dos anos 50 são resultantes da automação tecnológica liderada pela introdução da computação na vida do humano e a combinação de materiais diversificados e concepções de ângulos e alturas nas fachadas das edificações dos projetos arquitetônicos (COELHO, 1995:25;104). Mas as inquietações mais pertinentes ao tema que está sendo desenvolvido são relativas às indagações sobre os caminhos das artes, principalmente a Dança, a partir do meio de Século XX e avançando no Século XXI.

A continuidade do pós-modernismo na década de 1960 é marcada por mudanças na ciência, literatura, moda e nas artes visuais, com o destaque para a pop art⁵³ e a minimal art⁵⁴. Nessa década as ramificações artísticas influenciam as atitudes do homem em sociedade dentro do universo sócio-histórico-cultural da seguinte maneira: no teatro

⁵³ Pop Art é a estética que se dedica a experiências de modelação de formas no espaço criando figuras geométricas a fim de produzir efeitos óticos.

⁵⁴ Minimalismo é a proposição de tirar os traços estéticos de composição, forma, cor e emoção do objeto artístico e transformá-los em estruturas primárias.

focalizam a performance, na dança as coreografias usam movimentos e gestos improvisados, na música direcionam sons e letras das músicas para a juventude e no cinema privilegiam a ficção científica.

Com o amadurecimento dessas linguagens artísticas, a década de 1970 é marcada por um período da arte renovada, adaptável, prática e funcional, dando início à contemporaneidade que se desdobra até a atualidade,

A arte contemporânea não é uma arte cujas características possam ser apontadas com facilidade porque há uma imensa variedade de estilos, permeada por uma interdisciplinaridade evidente, inclusive emprestando elementos de áreas não artísticas. Podem interagir [...] em uma obra de arte elementos de artes plásticas, teatro, cinema, matemática, literatura, engenharia, física, dança, enfim, conhecimento das mais variadas esferas (SILVA, 2005:17).

A situação política mundial na década de 1980 muda ideologias com a queda econômica do poder socialista autoritário na Rússia, o desmoronamento do Muro de Berlim na Alemanha e a independência dos países do Leste Europeu. Com esses fatos, a arte produzida naquelas regiões atravessa as fronteiras e se integra aos movimentos artísticos de outras nações, desfocando as identidades regionais e nivelando as diferenças e as distinções culturais (HALL⁵⁵, 2004:11).

A informação chega a todos os continentes, o homem é globalizado e intelectualmente robotizado, acompanhando a produção em série das mercadorias advinda da necessidade de otimização econômica. A multiplicação de centros de poder, atividades e normas deste mundo contemporâneo se manifestam e determinam o funcionamento e expressão das atividades culturais e artísticas e das representações sociais (HALL, 2004:67).

O estilo de vida do indivíduo na atualidade é pré-programado visando uma saturação com informação, diversão virtual e serviços. O homem exige a eliminação de compromissos de longa duração e o envolvimento com pessoas e lugares é superficial. O resultado se reflete nas relações sociais consideradas episódicas e eventuais ou passageiras. Desse modo, as relações humanas são vistas de modo fragmentado e descontínuo em oposição às redes estáveis de deveres e obrigações mútuas.

⁵⁵

Stuart Hall (1932) é jamaicano, escritor. Foi diretor da Open university e atualmente desenvolve trabalhos para a área da sociologia na Inglaterra. Como teórico contribuiu com obras para os estudos da cultura, sociologia, meios de comunicação e política.

A sociedade tecnológica e industrial tem como marca principal a subordinação à técnica e uma recolocação no mercado profissional sob novas bases de questões trabalhistas como poder, ideologia, utopia e sociabilidade. As máquinas passam a ter comportamentos autônomos e começam a surpreender e a substituir os homens. Acabam por incorporar um ideal de supremacia de progresso e de evolução na busca de melhorias sociais e desenvolvimento técnico.

A globalização iniciada no pós-modernismo caminha atualmente, no século XXI, ultrapassando os limites da economia, provocando uma certa homogeneização cultural acelerando os fluxos e os laços entre os países.

Esse processo refere-se ao capitalismo⁵⁶ e neoliberalismo⁵⁷ atravessando fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações internacionais em novas combinações de espacialidades. Essa realidade mundial influencia na construção de identidade do sujeito conforme Hall argumenta,

O que é importante para o nosso argumento quanto ao impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de representação. Todo meio de representação - escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicações - deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais (HALL, 2004:70).

A mundialização abriga o homem com a identidade formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam. O sujeito é detentor de uma identidade fragmentada capaz de modificar a estrutura social tanto no seu espaço local quanto no espaço global.

Nessa conjunção, o artista desloca a obra de arte dos palcos e espaços culturais e a lança na rua ou em espaços alternativos. Santos⁵⁸ sintetiza que a antiarte pós-moderna não quer representar o realismo e nem interpretar o modernismo, mas apresentar a vida diretamente em seus objetos colocando-a em um pedaço do real dentro do real,

Põe fim à beleza, à forma, ao valor supremo e eterno da arte e ataca a própria definição de arte ao abandonar o óleo, o bronze, o pedestal, a moldura, apelando para materiais não artísticos, do cotidiano, como plástico, latão, areia, cinza, papelão, fluorescente, banha, mel, cães e lebres, vivos ou mortos (SANTOS, 2004:37).

⁵⁶ Capitalismo é o que move os capitais produtivos ou especulativos visando o aumento dos mercados e os lucros.

⁵⁷ Neoliberalismo é um modelo econômico que defende a liberdade de mercado internacional com uma intervenção mínima do Estado.

⁵⁸ Jair Ferreira Santos (1946) é paranaense reside no Rio de Janeiro autor de livros de poesia, ficção e comunicação social.

A arte contemporânea continua a explorar a diversidade de estilos, formas e texturas. Os projetos recuperam estilos e técnicas passadas, resgatando a história em um só conjunto. Nesse contexto, a dança se inscreve e passa a ousar, romper, transgredir, instigar e expressar a realidade humana.

Na década de 1960 os coreógrafos, artistas plásticos, músicos e fotógrafos americanos se juntaram e criaram um movimento artístico denominado Judson Church Theatre para expor seus trabalhos no teatro da igreja da Washington Square, em Nova York. Hoje este movimento é considerado um celeiro de onde surgiram vários artistas contemporâneos que estão atuando no campo da dança e da arte contemporânea internacional.

As artistas do movimento de vanguarda⁵⁹ do Judson Church Theatre como Yvonne Rainer⁶⁰, Trisha Brown⁶¹ e Lucinda Childs⁶² têm em comum o uso da improvisação para criar danças espontâneas, a partir do emprego do movimento cotidiano ou do gesto. Com essas técnicas e a retratação do cotidiano, o bailarino se aproxima do espectador. Estas diferenciadas metodologias privilegiavam tanto o processo de criação quanto o resultado deste produto que culmina em pequenos espetáculos.

Nos anos 1970 e 1980 o processo criativo passa para o segundo plano e o produto final é priorizado enquanto resultado de uma produção espetacular. Coreógrafos como Twyla Tharp⁶³ aprimoram as técnicas e investem em metodologias para fazer com que o bailarino execute movimentos despojados do tronco e braços em oposição à agilidade das pernas.

Tharp agrega ainda em seu método elementos de técnicas de dança moderna e ballet clássico em intrincados padrões de movimento em criações que exigem corpos ágeis e virtuosos. Suas coreografias são pautadas pela fragmentação, justaposição de elementos e quebra de perspectiva como forma de criticar em cada sequência de movimento a sequência que a antecede.

⁵⁹ Vanguarda conjunto de tendências que se opuseram às estruturas vigentes da década de 60. Na dança ficou conhecido pela reivindicação de movimentos não-virtuosos e de experimentações feitas por leigos e profissionais.

⁶⁰ Yvonne Rainer cria coreografias que preza a naturalidade de expressão do corpo, simplicidade nas estruturas de dança. Traz para o palco movimentos cotidianos transformando-os artístico, negava ainda o virtuosismo e a narrativa.

⁶¹ Trisha Brown constrói coreografias a partir de ações físicas sem nenhuma unidade convencional, expressiva ou representativa.

⁶² Lucinda Childs trabalha com danças abstratas e manipulação de objetos em cena.

⁶³ Twyla Tharp é coreógrafa de companhias de ballet clássico, moderno, jazz, teatro e musical-theatre.

Steve Paxton⁶⁴ cria o Contato-Improvisação. Contato refere-se simplesmente ao ato de tocar o corpo do parceiro, sentindo o seu peso. O momento da improvisação é único e imprevisível em sua percepção. A dança e os movimentos que surgem do contato-improvisação lidam com o desequilíbrio e o inesperado. A técnica desenvolve uma mente perceptiva elevada e ensina a pessoa a se entregar, receber e dividir o peso com o parceiro criando diálogos corporais. O movimento improvisado ocorre segundo as leis naturais da biomecânica. A pessoa move-se aproveitando a gravidade, entregue ao “momentum” do movimento, sem controlá-lo racionalmente. Cabe a quem está se movendo perceber a força da gravidade e como ela age em seu próprio corpo e no espaço e desse modo integrá-la ao movimento espontâneo do momento.

Os coreógrafos do Judson Church Theatre deslocam-se de Nova York para outros estados americanos e países da Europa difundindo o novo pensar da dança.

Pina Bausch⁶⁵ desenvolve coreografias baseadas em uma sistematização composta de experiências pessoais dos bailarinos juxtapondo o gesto cotidiano ao abstrato, a palavra ao movimento, a música popular à ópera. Com os elementos faz uma ponte unindo a dança ao teatro. A estrutura episódica de seus trabalhos, aparentemente sem fio condutor, associada à estratégias de associações livre entre as cenas, de fragmentação e repetição, usada de maneira continuada, potencializa a dramatização das imagens corporais apresentadas.

Maurice Béjart⁶⁶ criou os seus trabalhos usando como base a dança clássica, à qual mistura várias técnicas, recursos cenográficos, de multimídia e estilizações de danças étnicas.

A partir da década de 1990 coreógrafos e professores utilizam as técnicas de estéticas anteriores como o ballet clássico, a dança moderna e ficam lado a lado com a dança contemporânea. Surgem espetáculos ecléticos, com a utilização de outras linguagens artísticas como o teatro, a mímica, o circo, a esgrima e o canto, que enriquecem as mostras de dança sem no entanto perder o domínio técnico da linguagem contemporânea.

⁶⁴ Steve Paxton (1939) desenvolve laboratórios geradores do contato de dois ou mais corpos e utiliza os princípios básicos de momentum, peso, fluência e conhecimento anatômico.

⁶⁵ Pina Bausch (1940) coreógrafa alemã, diretora da Tanztheater Wuppertal.

⁶⁶ Maurice Béjart (1927-2007) bailarino francês dirigiu o Ballet do Século XX na Bélgica, Ballet de Lausanne e o Mudra na Suíça. Trabalhou para o cinema coreografando o Bolero de Ravel em 1960.

É a época da bricolagem⁶⁷, fase em que bailarinos, coreógrafos e outros artistas acoplam diferenciadas técnicas para criar suas performances⁶⁸. O processo de experimentação envolvendo a diversificação das linguagens resulta em uma produção elaborada. O produto final culmina em agradáveis surpresas para quem cria e para a platéia (SILVA, 2005:105-143).

Ao longo da biografia da arte da dança sabe-se que ocorreram mudanças de conceitos, valores e de técnicas. Estas formulações surgem para dar lugar a novos padrões originais de criação. Uma definição do que seja o movimento contemporâneo está sempre aberta a modificações. Por esta razão, uma análise das questões sobre estilo, classificação de escolas, filosofia, técnicas de sistematizações ou metodologias depende dos momentos em que se inscrevem estas inquietudes que são, na verdade, fenômenos a serem observados separadamente (SILVA, 2005:15).

O que vem a ser dança contemporânea ou pós-moderna? Uma pergunta que ainda não tem uma resposta pronta. Independente da nomenclatura, essa estética tem sido objeto de discussão entre teóricos e artistas levando-se em conta os componentes estruturais de sistematizações, a manipulação temática, a forma de ser abstraída, a análise crítica da obra e a inscrição histórica entre outros pontos.

A dança contemporânea e o método Laban são considerados instrumentos para a criação de uma arte coletiva. Ambas metodologias resultam em desenvolvimento de práticas coreográficas e corporais que permitem uma combinação da criação, fruição e contextualização da obra criada.

Laban assim se pronunciava sobre o ensino da dança contemporânea,

Ao invés de uma coleção de exercícios padronizados, os temas e suas variações têm mostrado ser uma ferramenta para o professor de uma forma contemporânea de dança (LABAN In RENGEL, 2008:85).

⁶⁷ Na bricolagem o artista cria uma obra aproveitando materiais estilísticos já existentes de outras produções cênicas associado-as às novas funções.

⁶⁸ Performance é uma forma de arte que combina elementos do teatro, das artes visuais, da dança e da música. É uma iniciação que não se dá em moldes pré-estabelecidos, mas a partir das próprias mitologias pessoais dos artistas performers no encontro com as forças que atravessam a sensibilidade contemporânea na tentativa de dirigir a criação artística às coisas do mundo, à natureza e à realidade urbana. De uma maneira em geral não há participação do público.

A linguagem corporal da contemporaneidade rompe com os padrões antigos da dança clássica e moderna e Eliana Silva⁶⁹ refere-se à busca de novas formas de expressão dizendo,

Na dança do pós-modernismo abole-se a ordem de importância entre sujeito e objeto entre processo e produto artístico, entre representação e realidade. A ambivalência pós-moderna instala-se a partir de sua multiplicidade, da fragmentação e justaposição de imagens, da repetição, do uso constante de referências de épocas diversas, da experimentação exaustiva, da ousadia em ironizar o *modus vivendi*, da combinação de vários estilos, linguagens e técnicas e da relevância da arte popular (SILVA, 2005:61).

As produções artísticas do contemporâneo instigam o olhar espectador para mudanças de foco a partir de seqüências com estrutura não linear, da simultaneidade de imagens e movimentos, a presença da paródia, da ironia e a ampla liberdade de criação.

A linguagem corporal contemporânea apresenta aspectos históricos deste tempo do mesmo modo que os desloca para retratar e refletir situações sociais, culturais e da vida cotidiana. Como arte interpretativa utiliza-se das técnicas que vêm sendo retransmitidas de geração para geração por toda história da humanidade até chegar na atualidade. Essa atitude não significa um retrocesso mas um constante aprimoramento de um legado cultural.

Cada obra retrata a mecânica do movimento ao criar dinâmicas de interpretações e delineia a plasticidade de um gesto no espaço a fim de suscitar leituras diferenciadas na platéia.

Nesse pensamento a alemã Baxmann⁷⁰ escreve,

Dança Contemporânea é uma estética que atravessa constantemente as fronteiras, que necessita e demanda uma nova cultura no sentido de olhar além dos códigos da percepção já estabelecidos (BAXMANN In SILVA, 2005:142).

Se considerarmos o entendimento de que a coreografia também é a escrita do movimento no espaço, mesmo em obras abstratas sem ligações simbólicas ou argumentos, ela propicia o diálogo com múltiplos estilos, linguagens e técnicas de treinamentos em trabalhos diferenciados. Todas essas nuances são calcadas nos princípios estabelecidos

⁶⁹ Eliana Rodrigues Silva bailarina, escritora, doutora, diretora da Escola de Dança e professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

⁷⁰ Inge Baxmann autora do livro *Dance-Theatre: Rebellion of the Body Images and na Inquiry into the Senses*.

pelo diretor/*maitre*/coreógrafo/ensaiador e o bailarino⁷¹. Assim, a autora Silva considera que a coreografia pode ser,

Uma técnica de criação com resultados altamente simbólicos e, como tal, ligada a processos subconscientes. O produto coreográfico, seja ele menos ou mais descritivo, pode atingir níveis consideráveis de abstração (SILVA, 2005:171).

Os temas das coreografias são os mais diversificados possíveis. Para Merce Cunningham⁷² coreografia é “[...]dançar sobre qualquer coisa, mas é fundamentalmente e primeiramente sobre o corpo humano e seus movimentos, começando pelo andar” (CUNNINGHAM In SILVA, 2005: 105).

E sobre esse professor Eliana Silva relata,

Considerado o guru da dança pós-moderna, Cunnighnan propõe uma série de conceitos que vinham questionar a ideologia da dança moderna substituindo a narrativa única pela estrutura fragmentada ou episódica; o uso do palco convencional italiano pelas mais inusitadas opções cênicas (topo de arranha-céus, estacionamento, galerias de arte, praças, ringue de boxe); o processo criativo linear e pessoal pelo uso intensivo da experimentação e improvisação; dentre algumas outras modificações de peso (SILVA, 2005:105).

Um trabalho de parceria entre esses sujeitos surge pela busca de uma linguagem própria a partir de investigações, experimentações e improvisações ao relacionar-se com a platéia de uma maneira diferente do que acontece em apresentações de obras de ballet clássico ou dança moderna.

As formas pré-estabelecidas de outras estéticas, as manipulações do movimento com o compromisso, com o enredo e virtuosismo são descartadas para preservar a plasticidade do movimento. Os novos coreógrafos preservam a organicidade, a liberdade criativa e as qualidades do movimento da sistematização do pesquisador e bailarino moderno Rudolf Laban: tempo, espaço, peso e fluência, ampliando esses conceitos como coloca Dunn⁷³,

[...] Nós não queríamos, no palco ser diferentes do que éramos na vida real em muitos aspectos. Por outro lado, buscávamos uma movimentação

⁷¹ Diretor, maitre, coreógrafo, ensaiador e bailarino são categorias profissionais da arte da dança conforme a Lei Nº. 6.533 de 24 de maio de 1978, Decreto lei nº 82.385 de 05 de outubro de 1978; dispõe sobre a regulamentação das profissões de artista.

⁷² Merce Cunningham (1912) é americano atravessa várias décadas como bailarino e coreógrafo da dança contemporânea. Foi bailarino da Companhia de Martha Graham. Em 1953 abre a Merce Cunningham Dance Company em New York. Desenvolveu trabalhos com artistas de diversas áreas como John Cage da música e Andy Warhol das artes plásticas entre outros.

⁷³ Douglas Dunn bailarino americano. Integrou a Companhia de Cunnighan.

que o corpo realizasse com naturalidade, sem se machucar ou forçar os seus limites. A dança então se tornou algo saudável de se fazer, diferente das imposições do balé clássico ou da dança moderna (DUNN, In Silva, 2005:107).

Tecnicamente a dança contemporânea busca uma nova forma de usar o corpo e os movimentos para dizer algo e se entrelaçar com a multiplicidade e a interdisciplinaridade das artes.

Essa estética pós-moderna afirma sua especificidade quando não precisa de mensagem, narrativa, multimídia e de trilha sonora para se comunicar. A razão é que a expressão do corpo, o movimento e o gesto do artista estabelecem a própria dramaturgia, musicalidade, história num outro tipo de vocabulário e sintaxe⁷⁴ (COELHO, 1995:82). A obra contemporânea coreográfica ganha consistência com a sua integração às outras artes como o teatro, o cinema, a literatura, a música, as artes visuais e os recursos tecnológicos.

A figura principal da dança é o bailarino-intérprete. Encontramos nas obras pós-modernas uma diversidade nas estruturas anatômicas do atuante. O corpo ideal de bailarino clássico com estatura alta dotada de silhueta longilínea e etérea cede lugar na contemporaneidade a corpos com estrutura corporal definida por outros parâmetros.

São silhuetas com biografias diversas, estruturadas de musculaturas e qualidades cinéticas diferenciadas, com características específicas para um determinado tipo de trabalho que se constroem pela vivência específica de cada coreógrafo ou diretor.

É comum encontrar em um grupo ou companhia, profissionais com habilidades circenses, teatrais, ginastas ou bailarinos formados na de técnica contemporânea ao lado de outros que passaram pelo ballet clássico, dança moderna ou dança de salão.

Para manter um corpo apto a praticar formas inusitadas em variações coreográficas as mais diversas, o profissional necessita diariamente desenvolver um trabalho técnico peculiar para a interpretação da obra. Cada trabalho exige que o intérprete desenvolva também pensamentos, sentimentos e sensações, indo além da execução dos passos de dança codificados ou da simples repetição de movimentos treinados.

A obra artística, na maioria das vezes, traz as características no corpo do intérprete por quem os dirige ou coreografa, como expõe Silva,

⁷⁴

Na gramática a sintaxe se ocupa em estudar as palavras agrupadas em segmentos que cumprem funções específicas no discurso e as suas relações. Na dança a sintaxe pode ser compreendida como um texto corporal que dialoga com o outro para comunicar idéias, pensamentos e dos sentimentos através de um vocabulário gestual.

Produto de contemplação e ação, a obra artística estará sempre implicada com o lugar em que nasce. [...]Martha Graham tomava emprestado o vocabulário da sua própria técnica para veicular as coreografias, definindo nos seus intérpretes, corpos facilmente identificáveis dentre outros dançarinos da era moderna. Pode-se facilmente identificar as danças de Merce Cunningham pelos padrões visuais intrincados. [...] O Grupo Corpo, dirigido por Rodrigo Perdeneiras, já começa a definir um padrão específico de movimento para suas coreografias, mesmo utilizando-se de vocabulário clássico e moderno. [...] O trabalho de Débora Colker, por exemplo, que treina acrobacia, alpinismo e dança, mostra nos seus dançarinos, corpos extremamente ágeis, fortes e jovens (SILVA, 2005:158).

O corpo, para o artista, pode ser considerado o seu material de trabalho e para Rudolf Laban é o instrumento através do qual o homem se comunica e se expressa (MIRANDA, 2008:17). Em um processo coreográfico a platéia percebe que a interpretação do verdadeiro bailarino está repleta de energia presente nos movimentos e em cada gesto.

A força propulsora necessária para que isso aconteça é desenvolvida por um processo de geração de energia que advém da combustão dos alimentos, do oxigênio e age no interior dos órgãos corporais. O aumento de energia dá-se pela ampliação da respiração, dos movimentos, da fala e dos olhos. Através da respiração mais profunda abre a garganta, ativando o corpo a fim de acionar as emoções para uma interpretação corporal.

O atuante deve usar o corpo e suas articulações com clareza tanto na imobilidade quanto no movimento, relacionando-os por meio de propriedades temporais, espaciais e tensionais, em suas interpretações e criações.

Pensar sobre a linguagem do corpo é refletir sobre a consciência corporal, a educação pelo movimento e as possíveis aplicações na descoberta de como as partes do corpo se completam na dança contemporânea. O objetivo dessa linguagem contemporânea é promover possibilidades de movimentos através da sensibilidade, vivência e conscientização dessas partes do corpo e a estimulação do lúdico.

Voltando o nosso olhar para a educação brasileira conforme descreve Marques “A visão de Laban sobre a educação na dança se enquadra perfeitamente nas concepções de ensino de Arte” (MARQUES, 2001:72) e podem ser aplicados no Ensino Fundamental. A importância do pensamento de Laban vem ao encontro da Abordagem Triangular e das diretrizes da Dança-Educação no Brasil,

2. - DESENVOLVIMENTO

2.1 - A Dança e a Expressão do Corpo no Ensino Fundamental

A Constituição Federal determina que a educação é direito dos cidadãos e obrigação do Estado. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, que devem ser gratuitos em todo percurso. Por outro lado, os pais têm o direito de escolher o tipo de escola e a proposta pedagógica que lhes convém e aos seus filhos.

Por sua grande importância é preciso indicar os artigos pertinentes ao ensino da arte constantes da Constituição Federal.

Em primeiro lugar, no Art. 206, II :

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos princípios: [...] II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...] (BRASIL, 1988).

O cidadão brasileiro tem o direito de requerer ao Estado a prestação dos serviços educacionais, como define o Art. 208, V :

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo capacidade de cada um; [...] (BRASIL, 1988).

Tais princípios estão elencados na Constituição Federal de 1988 em resposta às necessidades educacionais, sociais, culturais e artísticas da população.

A idade sugerida pelo Ministério de Educação (MEC) para a entrada no ensino fundamental, atualmente é aos seis anos. A partir desta fase da vida a criança atinge um grau de desenvolvimento motor capaz de influenciar seu pensamento (PIAGET⁷⁵ in

⁷⁵

Jean Piaget nasce em Neuchâtel, Suíça em 9 de agosto de 1896 e falece em Genebra no dia 17 de setembro de 1980. Estudou a evolução do pensamento e a construção do conhecimento até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo.

KOUELA⁷⁶, 1998; JAPIASSU⁷⁷, 1998), e propiciar sua expressão nas atividades de dança, teatro, artes visuais e música.

O Terceiro Ciclo na Educação Fundamental é composto de adolescentes agrupados nas faixas etárias entre 12 e 14 anos correspondendo ao 7º, 8º. e 9º. anos de escolarização. A educação deve cumprir as intenções de renovação dos aspectos da formação humana e de seu desenvolvimento em uma aprendizagem que seja boa no presente para construir um futuro de possibilidades para os indivíduos que estão na escola. (ARROYO, 1991:200).

Ao profissional de educação não basta somente o cumprimento de seu papel de transmissor de conhecimentos em sala de aula, mas sim de uma performance ampliada por uma relação com a sociedade, com o mundo, com o trabalho e com o bem-estar do ser humano.

O Governo Federal, com a participação de pesquisadores e professores brasileiros, fomentou uma reflexão sobre o currículo básico para o Ensino Fundamental em todo território nacional, nos anos 1980.

Surge o movimento expressivo da Arte-Educação e a educadora Ana Mae Barbosa desenvolve a Abordagem Triangular, que relaciona a arte como objeto do saber dentro da contemporaneidade e escreve: “Portanto, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998:38).

A pesquisa de Barbosa se consolida no sistema de ensino em 1989, como construtivista, interacionista e designa ações como componentes curriculares derivando em uma triangulação: o fazer, o apreciar e a contextualização.

Em decorrência desse trabalho desenvolvido a partir do ano de 1989, o pensamento pedagógico-artístico da pesquisadora hoje é reconhecido. Graças ao movimento gerado por esta proposta, entre os arteducadores brasileiros, a arte está incluída na estrutura curricular como área de conhecimento, com conteúdos próprios interligados com a cultura artística e não mais como atividade extracurricular.

Um dos resultados deste movimento foi a elaboração de um projeto educativo, obrigatório e indispensável para o desenvolvimento da criança e do adolescente na escola.

⁷⁶ Ingrid Dormien Koudela é pesquisadora, escritora de inúmeros livros para o ensino de Teatro. Orienta dissertações de Mestrado e teses de Doutorado em São Paulo, com linha de pesquisa em Pedagogia do Teatro.

⁷⁷ Ricardo Japiassu é paulista, diretor e ator. Como pesquisador escreve sobre o Ensino de Teatro.

Em decorrência das discussões foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir das exigências que se criaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷⁸. A Proposta Triangular é integrada ao pensamento do PCN no terceiro ciclo do Ensino Fundamental, como parâmetro pedagógico e metodológico.

Baseia-se na construção, elaboração e cognição do sujeito. Assim, a ação de construção e criação efetuada pelo aluno é “o fazer”; “o apreciar” é percebido como a leitura das obras de arte. Já o termo “contextualização” foi substituído por “reflexão”, este representa o entendimento histórico-cultural da obra artística (PCN, 1998:50; BARBOSA, 1998:93).

A intenção da lei é ser um referencial para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Nesse percurso, a partir de 1996, quando o MEC sugere os parâmetros para o Ensino Fundamental na área de Artes, busca-se que o aluno tenha uma formação adequada ao desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa maneira, a arte na educação visa ampliar a realização da singularidade, a preparação para o trabalho criativo e o exercício consciente da cidadania.

Nesta perspectiva, a Secretaria Federal do Ensino Fundamental publicou um conjunto de regras para as linguagens artísticas Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, que dentro dessa premissa, foram equiparadas às outras áreas do conhecimento. Essas disciplinas passaram a se orientar por uma dada fundamentação teórica, objetivos gerais, por ciclos de aprendizagem, conteúdos programáticos, procedimentos didáticos e critérios de avaliação.

Diante desses paradigmas o Estado de Minas Gerais, através da Secretaria Estadual da Educação, determinou o aprofundamento do estudo sobre o conteúdo dos currículos em arte-educação. Pautou assim o Governo Estadual que as escolas da rede estadual, a partir das orientações da LDB, sigam a estruturação do Conteúdo Básico Comum⁷⁹ (CBC) estadual mineiro, instituído em novembro de 2006 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE), regulamentando a organização curricular.

Em fevereiro de 2008, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte publicou na sua página da internet, através da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH),

⁷⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal no 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

⁷⁹ Conteúdo Básico Comum (CBC) Resolução SEE Nº 833, de 24 de Novembro de 2006, da Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais (SEE).

medidas que vão nortear o planejamento da escola municipal baseada nos PCN e na LDB. Tais medidas foram agrupadas na proposta de Escola Plural, com procedimentos pedagógicos e enumeração das habilidades desejáveis em cada idade e ciclo de formação.

A Escola Plural, em vigor há mais de dez anos, traduz um conjunto de princípios, idéias, conceitos, práticas e posturas que configuram um modo de entender a educação e o conceito “escola para todos” de uma maneira incluyente pela RME/BH. As reelaborações das propostas pedagógicas são reafirmadas com a implementação dessas Proposições Curriculares. Essa nova visão do ensino estabelece o conteúdo essencial no currículo visando a melhoria na qualidade do ensino em Belo Horizonte, com a introdução de assuntos relativos ao ensino de Arte- Educação e outras áreas do conhecimento.

Para os estabelecimentos de ensino privado, a escolha de como aplicar os critérios do PCN (1988) fica a cargo de cada diretor.

Conforme Vieira⁸⁰ ressalta, a educação é um bem jurídico protegido constitucionalmente e, como tal, o Estado está obrigado a concretizá-la, segundo os princípios normativos pertinentes. Segundo Vieira “A constituição Federal de 1988 consagra o estado de direito democrático e explicita a política educacional a ser implementada no Brasil” (VIEIRA, 2001:9).

Os principais Direitos Educacionais se referem ao aluno, ao professor, à escola e à família. Nesse sentido, de modo a densificar os preceitos constitucionais, os três níveis da administração pública promulgam normas às quais devem se adequar os estabelecimentos de ensinos.

Agora surgem as novas estratégias do governo federal no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁸¹, considerado um instrumento de política pública, indutor da elevação da qualidade da educação brasileira, por meio de uma articulação entre os governos federal, estaduais e municipais.

O referido plano reconhece a importância do ensino de arte na escola, tal como determinado no Art. 1º, V :,

promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural

⁸⁰ Evaldo Vieira é doutor em Ciência Política. Foi professor na USP e PUC/SP.

⁸¹ O PDE teve a sua aprovação através da Portaria Normativa Interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007.

brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares (BRASIL, MEC: 2007).

Desse modo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB⁸², aprovado em dezembro de 2006, passa a ser um dos mais importantes projetos do governo federal, porque não prioriza somente uma etapa do ensino, mas vê o todo e investe diretamente na melhoria da qualidade da educação.

As instituições de ensino fundamental e médio tentam se adequar às novas regras, para propiciar ao estudante um ensino de Arte que o habilite a operar tanto os signos verbais quanto os não-verbais, nas linguagens artísticas: dança, teatro, artes visuais e música.

Assim, quando se buscam as bases do Direito Educacional o ponto de partida deve estar na Constituição Federal de 1988, como culminância do sistema jurídico brasileiro. Considera-se que tanto a dança quanto o teatro possam ser indicadas como linguagem artística corporal a ser ensinada no Ensino Fundamental. Essas estéticas prezam a participação construtiva do aluno, no sentido do Construtivismo, isto é, pensando que o conhecimento é resultado de um complexo e intrincado processo de modificação, reorganização e construção pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio.

Na escola constituem-se num método para assimilar e interpretar os conteúdos escolares, a partir de ações onde o professor se veja como parceiro do aluno na aquisição do conhecimento. Assim, nesse processo interativo o aluno passa a ser sujeito de sua própria formação.

O ensino e a aprendizagem de Dança Contemporânea como área de conhecimento nas escolas é recente em outros países e, principalmente, no Brasil. O propósito do ensino da Dança Contemporânea é contribuir para que o aluno assimile essa linguagem artística no Ensino Fundamental, para que o discente construa mecanismos de consciência e de autonomia corporal. Através do acesso aos exercícios ocorrem fatos corporais

⁸² O FUNDEB foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. É um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007. Sua implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009, quando estará funcionando com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição. O FUNDEB substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que só previa recursos para o Ensino Fundamental.

indispensáveis na produção de novas formas de expressão e de possibilidades de edificação de sentidos e que nem sempre se tornam viáveis por meio da linguagem verbal.

A proposta do PCN na Arte-Educação (1998) é permitir a todos os alunos do Ensino Fundamental a vivência das possibilidades infinitas do universo do movimento, estimulando a experiência do sistema corporal em um sentido amplo, sem ter a pretensão de criar bailarinos ou atores profissionais.

Durante a graduação no Curso de Licenciatura em Teatro percebi que existe uma ausência de pesquisas sobre a articulação entre o ensino das Artes Cênicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na Educação Básica, o Conteúdo Básico Comum (CBC) estadual mineiro, as Proposições Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH) e as propostas das instituições privadas de educação. A união desses órgãos direcionados para a educação em arte se refere: aos conhecimentos a serem ensinados, aos procedimentos pedagógicos e às habilidades desejáveis em cada idade e ciclo de formação.

O educador em dança encontra uma grande barreira, tanto para o seu ensino, quanto para a disseminação desta linguagem no ambiente escolar. Este profissional deve dominar o conteúdo e o conjunto metodológico de ações para conduzir o aluno a uma aprendizagem que resulte em autonomia corporal e criativa. Deve ser mostrado ao aluno que ele, ao concretizar as etapas, poderá se sentir independente, compreendendo o seu aprendizado ao longo do procedimento didático.

O objetivo desta monografia é construir um material teórico que permita ao professor elaborar um material didático voltado para Dança. A expectativa é que a partir dele o docente possa desenvolver a sua prática pedagógica da dança de modo mais completo.

Entende-se que somente a legislação e os eventos de dança na escola, por si só não garantem o ensino-aprendizagem da dança. Para participar da elaboração de metas interessadas em integrar o indivíduo na sociedade, a compreensão dos paradigmas que regem a Educação, a Didática e a Pedagogia permitem que o profissional elabore, conscientemente, um programa de trabalho compreendendo o ensino e a aprendizagem da expressão pessoal pelo movimento. Aqui sugiro um modo de fazê-lo por meio da Dança Contemporânea.

A Educação deve ser considerada como uma discussão ligada à temas pedagógicos, políticos, sociais, filosóficos e artísticos. Conforme o Novo Dicionário da Língua Portuguesa a palavra educação significa o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social” (AURÉLIO, 1986:619).

A educação diz respeito ao desenvolvimento humano, em suas trajetórias de vida, desde o momento de seu nascimento até sua morte. Refere-se às múltiplas formas de organização social que possibilitam as transformações da pessoa, a fim de que ela possa atingir graus mais elevados de realização pessoal e bem-estar social. Além disto, designa tanto uma área de conhecimento como uma área de desempenho profissional.

O objetivo do professor na escola durante o ato educativo, segundo Argemiro Karling⁸³, é desenvolver no indivíduo a inteligência, a capacidade de refletir, raciocinar e ainda o espírito crítico. Ao ensinar na instituição escolar, o educador estimula e influencia positivamente o aluno com atitudes, conselhos e exemplos, “educar é oferecer e criar condições para o aluno desenvolver a sua imaginação, a sua criatividade, enfim, todas as suas capacidades” (KARLING, 1991:21).

A meta do educador é conseguir que o aluno aprenda. Para isso, didaticamente, o docente vai escolher o método, a técnica e as estratégias de ensino mais adequadas às finalidades propostas. O educador procura, então, descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas que atinjam o estudante dentro de uma realidade sóciohistórica.

O conhecimento da Didática vai esclarecer quais os procedimentos que o professor desenvolve ao entrar em uma sala de aula. A Didática na Dança, ligada à Pedagogia da Dança, descreve normas, regras, disposições, caminhos ou métodos.

Nesta perspectiva, o docente deve ter em mente o que vai ensinar, que critérios selecionar para a escolha dos conteúdos, o material didático a utilizar, quais os resultados a buscar e os objetivos a alcançar. A última etapa seria consolidada com a elaboração de um processo de avaliação tanto dos alunos quanto de si próprio.

As questões pedagógicas buscam nortear a educação visando os objetivos educacionais através de regras guiadas pela ponderação entre docente, discente e a escola. Essa rede interativa exige que a própria práxis não tenha o foco somente no processo de ensino, sem levar em consideração a aprendizagem, pois ambos só acontecem integrados.

⁸³ Argemiro A. Karling é pedagogo e escreve sobre educação e didática.

O conhecimento é construído na disciplina de Dança ao longo do percurso das práticas pedagógicas e corporais. A possibilidade de construção de novas sínteses acontece através de conteúdos e da articulação entre conceitos teóricos e práticos.

Nesse sentido, a educação, uma vez que é uma prática social da relação ensino-aprendizagem no tempo e no espaço, é dinâmica e efêmera. A comunicação se encerra no seu próprio desdobrar. O encontro entre o professor e o estudante é único. Na ocorrência de outros encontros do mesmo tipo, eles podem ser similares ao anterior mas nunca serão idênticos.

A Dança, ao longo da vida escolar, é um processo que exige permanente pesquisa e investimento corpóreo por parte do professor, para que o aluno assimile a técnica e passe a criar novas combinações de ingredientes culturais.

O corpo para a dança exige a formação de um vocabulário gestual amplo e flexível. As relações físicas, emocionais e intelectuais existentes no trabalho corporal, permitem que o aluno desenvolva uma percepção tanto de si quanto das pessoas e objetos que estão ao seu redor, levando a um desenvolvimento da consciência corporal.

A linguagem da Dança, pensada como arte presente em todas as civilizações, é patrimônio cultural da humanidade. Desse modo, é indispensável que, como tal, ela seja objeto de estudo, criação, fruição e reflexão no Ensino Fundamental.

Na busca de harmonia com as mudanças do próprio corpo, principalmente na adolescência, essa arte possibilita que o educando produza movimentos e gestos diferenciados, originais e expressivos.

No cotidiano da sala de aula acontecem fatos de importância que, às vezes, são imperceptíveis naquele momento e, também, situações impactantes, com graduações de euforia, tristeza e decepção, que acarretam mudanças nas tensões musculares, provocando o surgimento de uma nova forma de corpo que vai se moldando a cada obstáculo do dia a dia.

O conhecimento supõe atos de sentir, pensar, fazer, construir, compreender, relacionar, comparar, selecionar, transferir, simbolizar e conceituar (PCN, 1998:43-45). As atividades desenvolvidas em sala de aula, na disciplina de dança, levam o aluno a identificar-se com os sentimentos. A idéia de alegria, movimento, ordem, exaltação, entusiasmo, afeto e bem estar com as experiências provocadas, levam o discente a se

aproximar de si mesmo e daqueles que os rodeiam e, também, a compreender que tais atitudes interiores ajudam a formação do caráter e do temperamento.

O relacionamento com o mundo através das atividades executadas em classe desenvolvem a cognição e o entendimento, captando e transmitindo informações em um processo de comunicação constante com o ambiente, com o próprio corpo e com os colegas.

A dança na escola procura, através das tendências individuais do aluno, encaminhar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a construção integral do indivíduo, sem ter a preocupação de uma formação profissional.

Segundo a professora Isabel Marques⁸⁴, ao iniciar-se na dança o estudante passa a compreender a estrutura, o funcionamento e o limite corporal. Lado a lado com a investigação e criação do movimento, percebe que ele mesmo é responsável pelo seu corpo, a sua saúde física, mental e emocional. Compreende que, para conseguir alcançar alguma meta, precisa da orientação do professor. Ao longo de sua vida dentro dos propósitos de uma educação do corpo pela dança, as instruções recebidas lhe mostrarão os caminhos a seguir (MARQUES, 2003:84).

O papel da escola é integrar os conhecimentos do fazer dança e pensá-la criticamente na vida em sociedade. É um lugar privilegiado para garantir a continuidade, o aprofundamento e as relações com as outras disciplinas do currículo.

O objetivo principal da escola é acolher a diversidade, proporcionando aprendizagem, crescimento e desenvolvimento a todos os educandos. Sua tarefa é acolher os aspectos próprios de cada idade, de modo que um conhecimento seja abordado e ensinado com metodologias adequadas a cada uma delas.

Contudo somente o reconhecimento da idade adequada à formação não é referencial suficiente para a construção de um programa curricular. É interessante fazer uma descrição ampla desses alunos: Quem é esse adolescente? Que características lhes são peculiares nesta fase? Como se desenvolvem corporalmente e mentalmente? Qual a relação familiar? Quando acessar seu espírito artístico? Qual o lugar que a dança teria na sua vida?

⁸⁴ Isabel Marques é professora de dança, pedagoga, pesquisadora e escritora. Dirige o Caleidos Arte e Ensino onde presta assessoria e consultoria a projetos e programas de educação continuada, comunicação e dança. Participou na elaboração dos PCN. Fez Mestrado em Dança no Laban Centre for Movement and Dance em Londres, e, doutorado na Faculdade de Educação da USP em São Paulo.

Uma pesquisa realizada pelo Núcleo de Opinião Pública (NOP) da Fundação Perseu Abramo (FPA), em novembro de 1999, junto a jovens residentes em nove regiões metropolitanas do país e Distrito Federal, dando continuidade ao projeto fundador do NOP de investigação do imaginário social, concluiu que a dança interessa a 2% dos entrevistados, percentual este que poderia crescer muito com uma presença mais significativa da Dança no ambiente escolar.

Entre as atividades culturais, essa estética é destacada dentre os pesquisados, por proporcionar atividades aos sujeitos e, ao mesmo tempo, possibilitar que sejam notados dentro do ambiente escolar. Nesse envolvimento direcionam suas energias e seu tempo para atividades ligadas à formas culturais em que podem extravasar seus sentimentos e construir seus repertórios de informação, identidades, gostos e referências.

Em todas as classes há o sonho de uma ascensão social. Quando se destacam no grupo, durante as aulas de dança, passam a ajudar os colegas repassando instruções que assimilaram nas práticas corporais, atingindo um outro nível de respeitabilidade dentro do grupo.

As atividades de coreografia na dança podem ser entendidas como ensaios de fixação e precisão do conjunto temático de exercícios executados com o objetivo definido (BOURNIER⁸⁵, 2001:118), para apresentações com a participação de familiares e amigos.

Dessa maneira, muitas vezes o professor marca encontros na escola com os alunos em horários extras. Em decorrência desses encontros, são atingidos novos graus de fruição dos sujeitos envolvidos nestas ocorrências e se faz uma mobilização em torno de atividades sociais e de lazer (ABRAMO, 1994:69).

Com relação ao futuro, essas práticas podem levar o jovem a querer se dedicar à dança, ao teatro ou outras linguagens ligadas às artes. A dinâmica da dança e do teatro, promove a participação de indivíduos e instituições em relações coletivas e colaborativas. Esses pontos em comum com a escola regular abrem possibilidades de ações solidárias, conquistando os direitos básicos de cidadania, no incremento do diálogo e da democracia, resultando, também, na possibilidade da inserção dos excluídos no universo da criação e circulação da cultura.

⁸⁵

Luíís Otávio Burnier pesquisador, ator e fundador do grupo Lume de Campinas/ São Paulo.

A escola através da disciplina de Dança-Educação oportuniza aos jovens de todas as camadas sociais, inclusive das classes menos favorecidas, se tornarem criadores de cultura. O praticante se espelha em seus professores.

O docente cria orientações metodológicas para ajudá-los na construção de um corpo expressivo. Abre oportunidades de experimentação e investigação do movimento e de interpretação cênica em território de criação, interação e reflexão. Assim, nos exercícios de improvisação os alunos interpretam e vivem temas relacionados com os problemas que os afligem, dialogando com o mundo adulto.

Ao utilizar-se ainda de práticas educativas, que atendem às necessidades dos alunos e da escola, o adolescente, mesmo quando excluído dos direitos à juventude, em função de sua realidade cotidiana, passa a ser incluído, ao ser aplaudido em suas apresentações artísticas. Possibilita-se, com essas estratégias didáticas, que o aluno construa uma imagem positiva de si mesmo, aumentando a autoestima e modificando a visão que a sociedade tem dele.

É diante destas competências de apropriação que o indivíduo demanda a compreensão do processo de funcionamento fisiológico de seu corpo. Com o treino surge o desenvolvimento de uma sensibilidade a fim de concretizar e discernir sobre o vasto material de valores estéticos e éticos. Tais valores vão sendo enraizados, a partir da incorporação de noções da ocupação do corpo cênico no espaço e de como criar e utilizar os movimentos de acordo com o tempo, peso e fluência (LABAN, 1978:73-125).

É nesse cenário que há uma revelação de socialização do conhecimento e de novas configurações do contexto para uma melhor convivência social. Os jovens aprendem a definir seu papel de cidadãos na sociedade, a respeitar regras (DAYRELL, 2002:10), a reconhecer e negociar os espaços de diálogos e a aceitar as diferenças. A educação surge como uma catalisadora dentro desse processo, permitindo a inclusão através de atitudes formadoras. Mesmo a competição de trocas de dimensão e estruturas existentes na arte é encarada pelos educandos como um desafio a ser vencido.

A arte, quando aliada a outras disciplinas, desenvolve a percepção no público juvenil. Conforme o pensamento de Mikhail Bakhtin⁸⁶ (1992:292), o poder principal não

⁸⁶ Mikhail Bakhtin lingüista russo (1895 -1975) foi um intelectual que apresentou um modo diferente de ver a arte a partir das concentrações de rua e dos espetáculos ao ar livre levados a efeito pelo novo regime em 1917, na Rússia. Opõe-se à unidirecionalidade da retórica clássica e reivindica uma interpretação participativa, integradora, social, diversa e múltipla na construção da obra de arte.

está em o que dizer, mas no como se expressar. Desse modo, o filósofo atesta que a comunicação acontece pela capacidade do homem ver o mundo e a linguagem como sendo partes de um mesmo processo dialético. Nesse processo gradual de interações, mediado pela linguagem não-verbal da dança, atingi-se o inconsciente. Uma percepção profunda é alcançada pelos agentes dessa relação social, e esta se produz e amplia.

Assim, no espaço da prática educativa da dança acontecem as conexões entre o acima exposto e o dinamismo do convívio da aula, interferindo no conhecimento relativo às condições de recepção e produção das mensagens. Essa relação pode ser exemplificada se adaptarmos o pensamento de Bakthin à comunicação em uma aula de dança, durante uma prática corporal. O fluxo corporal que acontece na improvisação gestual, entendido como enunciado⁸⁷, vem ao encontro de um sujeito que contagia o outro, o qual recebe as respostas essenciais para dialogar.

O processo de aprendizagem humana envolve três componentes: a memória, a consciência e a emoção (LIMA, 1997:5). A estes se somam outros mediadores como a utilização dos sistemas simbólicos, a linguagem e o papel que a cultura tem nesse procedimento.

Por meio da Dança Contemporânea na escola, o estudante pode se apropriar do saber e perceber como essa aprendizagem se reflete em sua corporeidade (BURNIER, 2001:55;185). Ele passa a entender que o poder de utilizar o corpo como forma de expressão fornece uma marca pessoal, uma configuração própria e individual, uma singularidade que se define tanto corporalmente como também psiquicamente, no aumento da realização pessoal.

O resultado é a ascensão social acrescida de vivências sócio-histórico-culturais distintas, que resultam em adições ao processo de socialização e integração do jovem.

A dança no currículo do ensino fundamental é considerada um processo educativo. O trabalho sistemático contínuo e cotidiano, dentro da sala de aula, busca ampliar potencialidades físicas, criativas, técnicas e energéticas. Abarca o maior número de referências estratégias para um aprendizado do uso adequado do corpo, energia e criatividade (BURNIER, 2001:184). Busca uma interação com o ensino como reflexo social, em uma conexão entre tempo, espaço e diversidade social do aluno. Tece uma

⁸⁷ O Enunciado na Teoria de Bakthin é uma ação delineada pela alternância dos sujeitos falantes durante a comunicação. Um sujeito termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.

sobrevivência material e moral, via criatividade e trabalho coletivo. Além disso, oferece referências e estratégias a esses sujeitos que enfrentam antagônicas condições sociais, ampliando perspectivas e horizontes.

A expressão do corpo incentiva-os a criar uma movimentação espontânea e plástica (STANISLAVSKI, 1986:71) para que experimentem movimentos orgânicos. Estimula, ainda, a investigação do movimento do corpo humano como foi feito por Laban (LABAN, 1978:155) na busca de meios para que se possa compreender o tipo de movimentação adequada para cada situação. As ações corporais são improvisadas quanto à forma, peso, espaço, tempo, fluência e volume, assim como com relação aos planos e ao funcionamento do corpo em situações diversas.

Fomentar o interesse de jovens pela dança na escola é ter a certeza que essa arte terá sempre adeptos em todos os escalões de uma produção artística (MURRAY, 1992:7) e, também, apreciadores críticos.

O aluno desta disciplina, no desenvolvimento da técnica, articula a dança aliando-a aos múltiplos elementos que envolvem a encenação. Sobre essa colocação Pavis⁸⁸ explica,

A encenação deve formar um sistema orgânico completo, [...] designa o conjunto dos meios de interpretação cênica [...] dos movimentos, gestos e atitudes, a conciliação das fisionomias, das vozes e dos silêncios [...] onde nada é deixado ao acaso (PAVIS, 2001:212).

Transpor para o recinto escolar o ambiente da Dança importará, também, na incorporação do processo de aprendizagem de todos os recursos necessários para uma produção cênica como a construção de um corpo cênico, a interpretação, os figurinos, o cenário, a iluminação e o acompanhamento musical. Isso retoma a idéia da dança contemporânea, pois no final do processo, a idéia do ensino da dança na escola faz com que o trabalho coreográfico seja realizado em teatros e espaços cênicos não convencionais.

Para isso necessita-se de alguns requisitos para a atividade prática da Dança, como uma sala ampla, sem móveis, limpa e ventilada, para melhorar as condições do trabalho prático pois, por exemplo, uma má circulação do ar pode acarretar um comprometimento não só do desempenho técnico e artístico como também da saúde do aluno.

Se possível, esta sala deve ser dotada de tablado de madeira revestido de linóleo⁸⁹ Esse piso é ideal para os deslizamentos do bailarino em seqüências coreográficas e para

⁸⁸ Patrice Pavis é professor e pesquisador de teatro.

não causar danos físicos pelo efeito do esforço repetitivo dos movimentos, dos saltos, quedas e rolamentos.

A colocação de espelhos em uma das paredes para autocorreção, de barras chumbadas circulando as paredes, equipamentos audiovisuais e ainda um local para guardar o acervo e o material cênico, é muito importante. Faz-se necessário, também, o aparelho de reprodução de mídias digitais (CDs e DVDs).

Todo esses requisitos, aliados a procedimentos e materiais didáticos consistentes, contribuem para um bom nível de ensino e de aprendizagem em dança.

2.2 - A Dança-Educação no 3º. Ciclo do Ensino Fundamental

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

No que tange ao ensino da arte, o §2º do Art. 26 da LDB, determina que:

O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).

A proposta dos PCN-Arte (1998) nivela as linguagens artísticas da dança, teatro, artes visuais e música, incluindo as especificidades de cada uma delas. Fica garantido ao aluno o direito de acesso à produção, fruição e contextualização do fazer e do objeto de Arte no Ensino Fundamental e Médio.

O ensino da dança no Brasil, até a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e do PCN-Arte (1998) tinha, na maior das vezes, caráter meramente privado, ocorrendo apenas nas academias e escolas de dança. A introdução da dança no currículo escolar atendeu a

⁸⁹ Linóleo é um tapete composto de material plástico emborrachado.

uma velha reivindicação de educadores, preocupados com o corpo e a mente do discente, independente do gênero. O corpo traduz e reflete a menor expressão que o ser humano quer exprimir, pensar, sentir e comunicar. A mente e corpo não se dissociam, como também a experiência do corpo que dança não é separada de pensamentos, idéias e sensações (LABAN, 1978:176).

O PCN-Arte (1998) sugere ações pedagógicas em dança para o desenvolvimento de competências corporais e estéticas, configura significações através da realização de estruturas plásticas de movimentos. Essa proposta pedagógica contribui para o fortalecimento da consciência criadora do aluno, na medida em que leva em consideração as capacidades relativas à percepção estética envolvidas no fazer artístico.

No Terceiro Ciclo acontece a síntese dos conhecimentos trabalhados no Ensino Fundamental. A consolidação de capacidades é caracterizada pela organização mais sistematizada e uma compreensão teórica maior. Mas os problemas de ensino e aprendizagem, que não foram resolvidos em séries anteriores, aparecem no cotidiano escolar. Colocam-se à mostra numa diferenciação entre os estudantes que muitas vezes são classificados como capazes ou incapazes, no que tange à participação nos espaços sociais e artísticos escolares. Para que não aconteça repetência ou evasão, o corpo docente pode contemplar os alunos, com ações nas diversas dimensões do estudo disciplinar e das práticas artísticas, de modo a estimulá-los ao aprendizado.

A finalidade do ensino da dança, principalmente na escola, é promover mudanças desejáveis e relativamente permanentes nos alunos, favorecendo o desenvolvimento integral do ser humano, dentro do mundo em que se vive através da ação, conhecimento e análise.

A aprendizagem na dança ocorre ao longo dos encontros semanais de estudo prático e teórico. Essa viabilização artística somente pode ser efetivada se os estudantes forem capazes de assimilar todos os aspectos do conteúdo da disciplina.

A Dança na Educação aponta para a expansão dos horizontes pessoais do discente. Com base nas práticas educativas surge a compreensão da vida nas dimensões sociais, cognitivas, afetivas, culturais, éticas e econômicas como também o fortalecimento de uma visão participativa, crítica e reflexiva na vida em sociedade.

A comunicação e a interpretação pela arte da dança se fazem através da emoção que é considerada como o primeiro recurso, disponível à promoção das interações

indispensáveis à continuidade da vida. A sensibilidade desencadeia o dinamismo do criador na expressão do corpo do artista,

A emoção que provoca o impacto no apreciador faz ressoar, dentro dele, o movimento que desencadeia novas combinações significativas entre as suas imagens internas em contato com as imagens da obra de arte. Mas a obra de arte não é resultante apenas da sensibilidade do artista, assim como a emoção estética do espectador não lhe vem unicamente do sentimento que a obra suscita nele (PCN, 1998:34).

De acordo com os PCN-Arte (1997) do ensino fundamental de 1ª à 4ª séries, o aluno em sala de aula deve assimilar como a dança pode estruturar seu universo e as possibilidades de inteligência sensório-motora,

Toda ação humana envolve a atividade corporal. A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas” (PCN, 1997:67).

Desenvolver pensamentos, sentimentos e a sensação no estudante por meio da linguagem não-verbal da dança é proporcionar o uso de movimentos corporais e gestuais cênicos. Um aluno-ator-bailarino cria e contextualiza a sua obra artística e, em seguida, participa da etapa de fruição pelos espectadores.

Na definição de Aristóteles⁹⁰, quando esses pontos são aliados ao exercício conjunto da razão, intuição e sensibilidade, a liberdade de imaginação é promovida. Esses aspectos são essenciais para que o estudante, naquele momento, produza um trabalho artístico: “O artista que dá forma à matéria bruta trabalha, assim, de maneira paralela à da própria natureza, e, observando nesta as formas parcialmente realizadas, pode antecipar sua completude” (ARISTÓTELES In CARLSON, 1997:15).

Completando, Platão⁹¹ faz as seguintes considerações sobre a arte de interpretar: “Os artistas autênticos, ao interpretarem estariam interessados em realidades, não em imitações” (PLATÃO In CARLSON, 1997:14).

Pavis⁹² continua “A interpretação torna-se o local onde se fabrica inteiramente a significação, onde os signos são produzidos não como consequência de um sistema pré-existente, mas como estruturação e produção deste sistema” (PAVIS, 2001:212).

⁹⁰ Aristóteles 384 a.C. - 322 a.C. filósofo grego aluno de Platão.

⁹¹ Platão 428/27 a.C- 347 a.c filósofo grego aluno de Sócrates. Em Atenas no ano de 387 abre uma escola, nos jardins de Academo ,de onde surgiu o nome de Academia.

⁹² Patrice Pavis é professor e pesquisador de teatro.

Nesse processo de desenvolvimento do indivíduo, o conhecimento da produção artística da humanidade, a reflexão, as possíveis leituras, a crítica fundamentada e ainda a criação dos códigos não-verbais e verbais, são conteúdos indispensáveis na construção da cidadania.

Todo produto artístico é também um produto histórico, faz parte de um contexto social, político, filosófico, religioso, histórico e cultural refletindo as características da época e da cultura em que surgiram. O que estabelece o contato entre a obra e o espectador é a sensibilidade mediada pela percepção estética da obra de arte e pela interação imaginativa que cerca o momento.

O processo criador aflora a personalidade do aluno, e o PCN aplica esta visão,

Os dados da sensibilidade se convertem em matéria expressiva de tal maneira que configuram o próprio conteúdo da obra de arte: aquilo que é percebido através dos sentidos se transforma em uma construção feita de relações formais através da criação artística (PCN, 1998:34).

Ao construir o percurso da história humana, as áreas do conhecimento como a Ciência e Arte são produtos que expressam as representações imaginárias das culturas. Ambas se renovam através dos tempos, integrando-as na aprendizagem racional e estética dos alunos. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico.

O aprendiz que usufrui o conhecimento em artes, desenvolve a criatividade e adquire meios para se tornar um profissional competente em qualquer área. Um ensino criador favorece as relações sociais e profissionais. Estabelece vínculos entre o saber escolar sobre a arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade.

A educação em arte deve permitir que o aluno tenha o conhecimento da produção artística da humanidade, a fim de que possa compreender o mundo e as diversificações culturais. Nesse percurso entende o que é próprio da sua, o que é comum a todo ser humano e ainda como sentir e articular significados. Nesse caminho percebe os valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos da sociedade e de outros povos.

A obra de arte é temporal. Se for datada, tem a marca de quem a fez no tempo e no espaço. Proporciona leituras e interpretações únicas por parte das pessoas que dela fruïrem

e empresta aos seus elementos outros significados, que somente a imaginação e memória significativa permitem.

A dança na escola permite que o aluno utilize uma combinação de imagens por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário e não pelas leis da lógica objetiva. Apresenta uma síntese subjetiva de significações construídas através da imagem poética do corpo. Assim, as formas artísticas que se criam em sala de aula utilizam a plasticidade do movimento, o deslocamento pelo espaço, o ritmo, a harmonia e a composição coreográfica, revelando um significado pessoal de interpretação cênica.

A relação de integração do corpo com a mente se esboça na construção de um corpo poético. Segundo Aristóteles “no ritmo, sem o concurso da harmonia, consiste a imitação pela dança; com efeito, é por atitudes rítmicas que o dançarino exprime os caracteres, as paixões e as ações” (ARISTÓTELES, 2005:23).

Por isso, o ensino da dança possibilita ao estudante a manifestação da sua singularidade e o sentir-se participante de um grupo social. O educando pode refletir sobre seu eu, sua história de vida, expor idéias e sentimentos, fazer-se ouvir e ouvir o outro, compartilhando aprendizados com o educador e os colegas.

A capacidade de formar imagens torna possível a evolução do humano e o desenvolvimento do discente. A ampliação da criatividade permite a visualização de situações que não existem mas que podem vir a existir, e abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata.

Ensinar dança em consonância com os modos de aprendizagem do PCN significa não isolar a escola da produção histórica e social dessa linguagem artística. Os registros de manifestações artísticas de diferentes culturas, crenças e costumes, na retratação de danças desde o homem pré-histórico até a contemporaneidade detectam semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades.

Essas retrospectivas possibilitam que o aluno reconheça em si e valorize no outro a capacidade artística na diversidade. Pode-se despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções.

Esta disciplina tem a finalidade de promover a formação artística e estética. Nesse sentido, o ensino de dança deverá desenvolver as habilidades naturais do aluno em pesquisas de movimento e os conceitos da dança. O aprendiz deve compreender a estrutura, o funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Assim, a

meta é ampliar as oportunidades para que o adolescente crie seqüências simples, através da improvisação (LABAN, 1978:221) e sob a orientação do professor, que interajam com o coletivo. O docente não deve restringir o ensino a um aprendizado de passos ou cópia de paradigmas e estereótipos de estilos mas direcioná-lo no sentido de trabalhar a sensibilidade estética do aluno.

Esse professor deve ter domínio da arte da dança e da sua história. Pautado nas ações propostas pela Abordagem Triangular, de fazer, fruir e contextualizar a obra de arte, norteará os estudantes na apreciação da dança.

Ao construir o planejamento do programa de trabalho a ser desenvolvido com os alunos, deve-se levar em conta o preconceito que existe na sociedade brasileira que, segundo a professora Isabel Marques, aborda a questão do gênero em relação à dança: “Os pesquisadores têm apontado que este preconceito se dá em vários níveis, mas está, geralmente associado ao conceito contido no imaginário social do mundo ocidental” (MARQUES, 2003:39).

Levantar discussões propondo criações que não ignorem ou reforcem negativamente as diferenças de gênero, mostrará aos alunos a importância de se relacionar com o corpo, a emoção e a sensação. Todavia no processo de aprendizagem é recomendável que nenhum aluno seja forçado a dançar. Aos poucos, por meio das atividades e incentivo do professor, espera-se que o educando se envolva nas atividades. Assim, o estudante para concretizar projetos pessoais e coletivos faz as próprias escolhas, ao perceber a importância do controle corporal.

O discente necessita sentir que o professor é seu aliado no processo de criação, que quer o seu crescimento como pessoa e como cidadão, e que o auxilia a enfrentar os desafios do processo artístico. A escolaridade funciona baseada no desenvolver das habilidades básicas, para que o conhecimento acumulado amplie as competências na vida cotidiana do aluno. A dança na escola permite que o aluno ponha em prática o conhecimento acumulado. Espera-se que a transferência de conhecimentos não seja automática e sim por meio do exercício e de uma prática reflexiva.

Pedagogicamente, cabe ao professor introduzir elementos novos de interação a fim de expandir os campos possíveis do conhecimento. O educador deve dar importância ao processo de comunicação em suas aulas. A linguagem oral se alia ao corpo para se revelar como um meio de comunicação. Deve ficar atento às menores e mais sutis variações de

que as pessoas se utilizem para interpretar e conduzir a movimentação a fim de conhecer cada turma.

De acordo com as educadoras, Sena e Mantovani,

A linguagem é uma cadeia de sons articulados, assim também como uma rede de marcas escritas ou uma gestualidade. Dessa forma, havendo entre si relações para produzir e exprimir um pensamento (SENA ; MANTOVANI, 2006:38).

A concepção de adolescência como passagem de ciclo da vida, situada entre o período de dependência enfocado pela infância e a autonomia adulta, descreve o momento de transição em que o jovem se situa. Esse tempo é marcado por um conjunto de mudanças biológicas, psicológicas e sociais.

Essa trajetória de vida já é delineada por alguns registros de memória que exercem influência na transição para a idade adulta. Nessa fase, a passagem pelas mudanças corpóreas e as expectativas que permeiam a experiência, dependem da maneira como o indivíduo vivenciou a infância e a pré-adolescência.

Cada indivíduo constrói a sua identidade de acordo com o grupo social de que participa. Precisam receber dessa confraria, a aprovação de comportamentos e atitudes e condições de sobrevivência relativas à moradia, à alimentação, à relação familiar e à exposição à violência. Na busca de definições de valores e idéias, de modos de se comportar e agir, acabam alguns sendo incompreendidos e rotulados de rebeldes.

Na realidade brasileira na década de 1990, a maioria dos adolescentes não tinha condições de se ver livre de obrigações e compromissos de ordem econômica e familiar, estando longe de ter a vida centrada no estudo, pontuada com momentos de lazer, como seria o ideal (ABRAMO, 1994:57).

A escola tem o papel pedagógico de expandir o processo educacional em sua base. Ela deve administrar esse direcionamento de uma forma democrática para que possa aproximar o estímulo e promover a aprendizagem para esses alunos auxiliando-os nesse momento de transição psicológica característico da juventude.

Segundo dados que Teixeira informa (IBGE, 1999), é no Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental que o jovem deixa a escola. Documentos revelam que nesta fase, se concentra não apenas o maior número de vítimas de acidentes, mas também o de

praticantes da violência. Para garantir uma adequada inserção da juventude na vida social, a família tem um papel diferenciado.

Os adultos acabam gerando momentos de instabilidade nestes sujeitos pressionando-os para que adquiram a formação escolar e tenham como objetivo um futuro melhor. O ideal seria que essa elaboração pudesse suspender ou retardar essa inserção dos jovens no mercado de trabalho, pois acaba acelerando o processo de maturação na vida de cada indivíduo. Atividades como o trabalho, as obrigações e compromissos familiares e também responsabilidades econômicas e civis fazem parte do cotidiano do adolescente, antes da maturidade propícia para tal.

Nos últimos dez anos, tem sido dada grande importância às atividades culturais e artísticas exercidas pelos adolescentes, através de políticas públicas. Em uma parceria entre o IBGE e o Ministério da Cultura, foram aplicados questionários nas prefeituras dos 5.564 municípios existentes no País, que responderam a Pesquisa com Informações Básicas Municipais (MUNIC) 2006. Os resultados foram divulgados em setembro de 2007 no Suplemento de Cultura da Pesquisa de Informações Básicas Municipais - MUNIC 2006 e demonstram que a atividade de frequência aos eventos artísticos é parte importante da educação estética no Ensino Fundamental.

A MUNIC 2006 apresenta, também, informações do levantamento de dados sobre a existência e funcionamento do fundo municipal de recursos financeiros e quais ações são desenvolvidas pela Fundação Municipal de Cultura ou outro órgão gestor de cultura. Foi feito, ainda, o levantamento dos meios de comunicação, a disponibilidade de equipamentos para os eventos e quais as atividades culturais e artísticas que aconteceram nos municípios.

Nessa amostragem levou-se em consideração a distribuição da diversidade social e cultural da população. No Brasil, 71,0% dos municípios têm até 20 mil habitantes e reúnem 17,6% da população, ou seja, 32,5 milhões de pessoas. Por outro lado, apenas 36 municípios (0,6%), têm mais de 500 mil habitantes e reúnem 28,0% da população, 51,6 milhões de pessoas.

Somente em 46,9% dos municípios pesquisados existe algum tipo de escola, oficina ou curso regular de formação em atividades típicas da cultura. As principais atividades artísticas são a música, que ocorre em 33,8% dos municípios, o artesanato

(32,8%), a dança, em terceiro lugar com 30,8%, o teatro (23,2%), as manifestações tradicionais populares (19,4%) e artes plásticas (18,0%).

Foi investigada ainda a ocorrência de dezesseis diferentes tipos de atividades artísticas, nos referidos municípios. O destaque é o artesanato (64,3%), a dança ficou em segundo lugar com 56,1%, a seguir vieram outras áreas como as bandas (53,2%), os grupos de capoeira (48,8%), os de manifestação tradicional popular (47,2%), musical (47,2%), o teatro (39,9%) e outras áreas com percentuais menores.

Os dados abaixo refletem um aumento anual dos processos artísticos realizados nas comunidades.

**13 - Percentual de municípios com grupos artísticos,
segundo a modalidade - 2001/2006**

Modalidade	Percentual de municípios com grupos artísticos (%)			Crescimento %
	2001	2005	2006	
Dança	-	53,2	56,1	5,5
Bandas	43,7	-	53,2	21,7
Musical	-	57,6	47,2	(-) 18,1
Manifestação tradicional popular	-	45,8	47,2	3,0
Coral	-	48,2	44,9	(-) 6,9
Teatro	-	34,9	39,9	14,3
Orquestras	5,6	-	11,5	105,4
Associação literária	-	10,5	9,4	(-) 10,5
Cineclube	-	3,2	4,2	29,7

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2001/2006.

Gráfico 1 – Percentual de Municípios com Grupos Artísticos

Entre as atividades culturais existentes nos municípios a ênfase foi para festivais de dança (35,5%) seguidos pelos concursos de dança (34,8%). Entretanto os grupos artísticos que mais recebem incentivos das prefeituras são os grupos de teatro (80,5%). As bandas, as orquestras, os grupos de manifestação tradicional popular, a dança, o coral e o artesanato recebem o apoio de pelo menos 50% do poder público municipal, onde é reconhecida a sua existência.

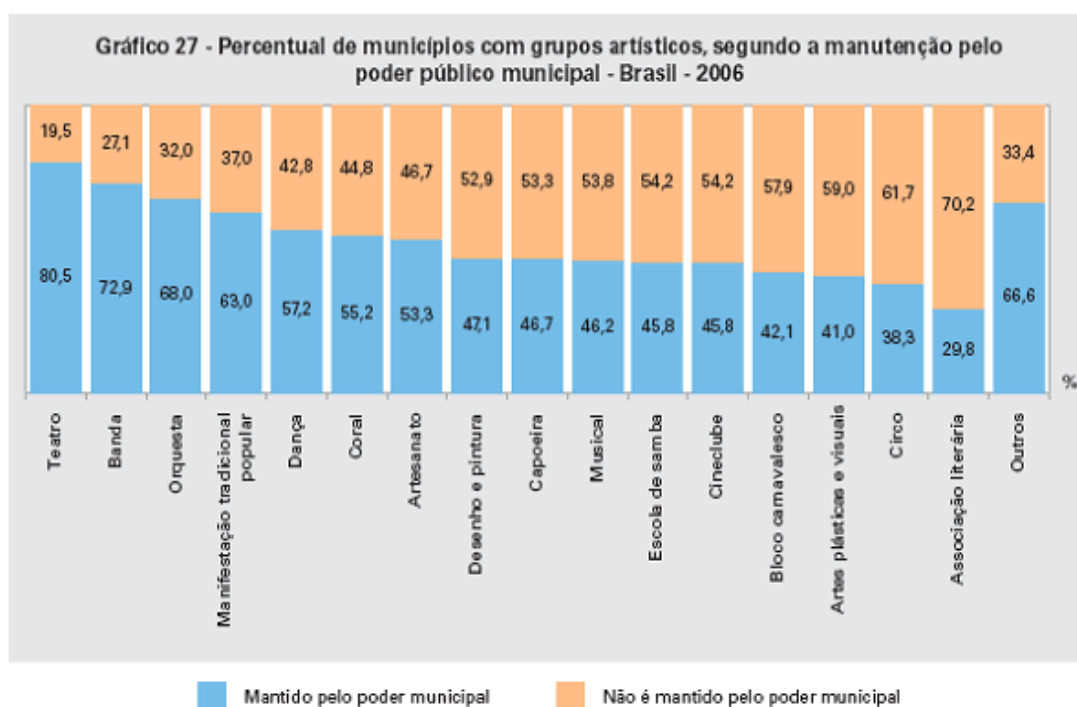


Gráfico 2 - Percentual dos Grupos Artísticos Mantidos pelo Poder Público Municipal

Diante dessa pesquisa percebemos que a dança, diante de outras áreas artísticas, apresentou um crescimento de apenas 5,5% entre 2005 e 2006. Esses números poderiam ser mais expressivos se as políticas públicas adotassem na Educação Básica um ensino mais efetivo da arte. Contudo, se fizermos um retrocesso a dados de dez anos atrás, a frequência do jovem das classes média e alta aos projetos artísticos continua expressiva (TEIXEIRA, 1998:88).

Em uma análise durkeïniana⁹³ segundo Teixeira (1998:45), mesmo no ritmo da vida social e apesar do peso e gravidade dos problemas que atravessam nessa condição juvenil, os jovens estão muito satisfeitos com o desempenho de suas vidas. Com relação ao futuro existe a satisfação relativa com as ações que acontecem no presente contrapondo-se à incerteza. Diante disso, a postura deles vem acompanhada de atitudes que mesclam otimismo, incerteza e pessimismo.

O jovem geralmente é protegido no ambiente familiar, caracterizado principalmente por sua condição de somente estudar. Na classe popular, onde o apoio familiar é menor, o estudante fica dividido entre estudar e trabalhar para aumentar a renda familiar. O papel do professor deve ser atuante na valorização e na continuidade da socialização. Com essas atitudes, o docente aumenta a autoestima desse aluno, para que ele continue estudando e participando das atividades artísticas.

Atualmente, em todas as classes sociais o principal tema de apreensão, presente em muitas das respostas em pesquisas feitas com os jovens, é o desemprego seguido da violência. Num determinado plano, os jovens esperam muito do seu próprio futuro, embora sejam bastante pessimistas quanto à situação do país e do mundo.

Nessa diversidade cultural e social, a função da escola na adolescência é desenvolver uma proposta curricular que possibilite aos diversos grupos que compõem seu quadro discente atingirem a inclusão e a participação nas discussões. Desse modo, o aluno ao longo de sua vida estudantil atingirá patamares mais organizados de conhecimento, como a incorporação e organização de dados, a fim de poder desenvolver estratégias de: percepção, compreensão, busca, associação cognitiva e análise.

A arte através da dança no contexto educacional vem ao encontro da sociabilidade, reorganização e ampliação da comunicação. O aluno constrói a sua identidade cultural e corporal dentro de um contexto com novos conceitos, signos e significados.

Comumente teóricos e pesquisadores, tanto no Brasil quanto no exterior, desenvolvem trabalhos de dança na escola na linha da pesquisa do movimento e da improvisação, utilizando a exploração e a expansão das possibilidades criativas do aluno.

⁹³ Émile Durkeim sociólogo francês (1858-1917), tem como objeto de estudo os fatos sociais. No pensamento durkeïniano a sociedade prevalece sobre o indivíduo, pois quando este nasce tem de se adaptar às normas já criadas, como leis, costumes, línguas que não foram criadas por ele, que limitam sua ação e prescreve punições para quem não obedecer aos limites sociais.

Rudolf Laban foi o teórico que mais usou a nomenclatura de “dança-educativa” na difusão da dança. Para o pesquisador, a criança e o adolescente deveriam expressar a subjetividade ao dançarem, como defendiam os bailarinos modernos de sua época, em contraposição aos rígidos conceitos técnicos e a representação mecânica do ballet clássico.

O discurso educacional de Laban está enraizado também nas idéias da Escola Nova⁹⁴ difundidas por John Dewey⁹⁵. O aluno em sala de aula de dança deve buscar a autonomia, sua experiência interior e emoção para utilizar nos processos de criação (MARQUES, 2003:84).

Considero que Laban é o pesquisador que mais se aproxima dos conceitos da Dança-Educação. A leitura da obra deste professor na contemporaneidade permite que a classe pedagógica da dança se aproprie da sua metodologia e a transporte para novos territórios.

A Dança-Educação conforme as propostas do PCN (1998), permite que coordenadores de cada estabelecimento escolar, de acordo com as suas propostas pedagógicas, escolham a estética da dança a ser ensinada. No contexto escolar, não existe a pretensão de formar bailarinos em ballet clássico, dança moderna, contemporânea, popular ou étnica.

Nessa conjuntura percebe-se que a Dança Contemporânea é poética adequada para o Ensino Fundamental. Proporciona ao aluno um contato efetivo e intimista, com a possibilidade da expressão criativa. O movimento e a aplicabilidade dessa prática corporal no cotidiano do aluno proporcionam ao jovem a possibilidade de compartilhar idéias na coletividade.

A orientação pedagógica da Dança Contemporânea vem ao encontro das diretrizes federais, estaduais e municipais, propostas pelos PDE, PCN, CBC e da RME/BH . Nas aulas de dança-educação o docente ao preparar o conteúdo programático de suas aulas, deve levar em consideração o processo corporal e as mudanças anatômicas em cada faixa etária, o alcance do corpo em termos de movimentação e o relacionamento consigo, com o outro e com outras áreas do conhecimento do currículo escolar.

⁹⁴ A Escola Nova defendia os ideais de expressão interior e emoção humana entendidos como os principais edificantes da criação artística e educacional.

⁹⁵ John Dewey (1859-1952) tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, propondo a educação pela ação, a fim de propiciar à criança condições para que ela resolva por si própria os seus problemas. A Educação Progressista alia vida-experiência e aprendizagem, de tal forma que a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente da experiência individual do aluno.

Os conteúdos da dança-educação (PCN-ARTE, 1988:70) e os procedimentos didáticos baseados na metodologia de Laban buscam igualmente integrar os traços emocionais, etários, hereditários, sociais e até condutas de moral, apontando caminhos que auxiliam o aluno no desenvolvimento das capacidades mentais, intelectuais e espirituais. Geram subsídio para a escrita do movimento no espaço a partir da internalidade, permitindo que o educando treine, exercite, execute e pratique a criação e a improvisação de seqüências, de uma maneira espontânea e socializadora, experimentando um corpo cênico.

3. - PROPOSIÇÕES

3.1 - A Dança Contemporânea e a Construção do Corpo Cênico no Ensino Fundamental

Ao estruturar o ensino da Dança-Educação deve-se buscar a utilização de estratégias e de elementos para facilitar uma experiência qualitativa e subjetiva. Uma das estratégias é a experiência do fluxo percebido pelo aluno. Ela pode ser compreendida como elemento de ligação para o equilíbrio entre os desafios corporais e as capacidades intelectuais pessoais. Esse fluxo ocorre quando a atividade apresenta altos desafios e a pessoa corresponde com habilidades virtuosas corporais.

O educador deve levar o aluno a reconhecer a sua cinesfera e a de outros à sua volta, a movimentação dos membros superiores e inferiores, separados ou combinados, as transferências de peso do corpo, o posicionamento do corpo em relação às direções espaciais, os planos que seccionam o corpo, as formas de locomoção em progressão pelo espaço e os desenhos no solo (LABAN, 1978:221).

O percurso do aluno-bailarino, entre o aprendizado da técnica e a produção artística, vai demandar um esforço mental para a aquisição e compreensão da aplicabilidade das Qualidades do Movimento (LABAN, 1978:185). A aprendizagem poderá ser medida pelo professor na medida em que progride a compreensão, pelo aluno, da ocupação do seu corpo em relação ao espaço, avaliando como o estudante preenche-o fisicamente. Na evolução do domínio da intenção, a demonstração desse conhecimento ocorre quando o aluno passa a dominar a transferência de peso do corpo. A percepção da fluência acontece quando existe uma relação de ajuste entre o tempo individual e o coletivo e pode ser avaliada através da precisão na ação, que deve permitir a progressão do movimento com exatidão e dinamismo.

A tarefa do professor é levar o aluno-bailarino a tornar as ações básicas de movimentos em um meio de expressão pessoal e ao mesmo tempo artística. A Dança Contemporânea e o Método Laban são considerados instrumentos para a criação de uma

composição artística coletiva. O desenvolvimento de práticas coreográficas e corporais permite uma combinação da criação, fruição e contextualização da obra criada, e, por conseguinte, a tradução do fluxo de ações e pensamentos advindos da vida cotidiana.

Deve existir entre a turma e o professor uma segurança física e psicológica para o desenvolvimento da criatividade e da técnica na classe escolar. A sensibilidade do educando aflora ao perceber que seu corpo é um instrumento expressivo e palco das expressão de impulsos internos e externos.

Quando acontece o resultado do trabalho, condensado em um espetáculo, a comunicação e expressão de idéias construídas pelo aluno em conjunto com o professor concorrem para que a platéia frua e contextualize aquela produção artística. A interpretação deve ser realizada de maneira espontânea e consciente por meio da união entre o pensamento e a visão interna, pois a construção do discurso interior permitirá que o bailarino-aluno atinja o domínio do movimento e a relação entre o corpo e o espírito.

Ao mesmo tempo em que cabe ao professor direcionar a improvisação a partir de ações básicas de movimento, cabe também a ele convidar o aluno-bailarino a participar da produção cultural aprimorando seus hábitos e detectando exigências do trabalho em grupo.

A manutenção da prática corporal permanente permite que o estudante descubra o próprio corpo e a habilidade de interpretação individual, além de desenvolver uma personalização de movimentos cênicos dentro das criações propostas.

Dentro da turma, o mestre pode dividir funções para compor uma equipe técnica e melhor administrar toda a complexidade da dinâmica do espetáculo. Poderá definir os agentes para trabalhar na iluminação, produção, sonoplastia, figurino, cenário, efeitos visuais e tecnológicos envolvendo com essa atitude toda a turma, em todas as fases do trabalho.

Essa aprendizagem envolve a aquisição de códigos, habilidades e autonomia na incorporação dos trabalhos. Ao final do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental o contato sistemático com os conteúdos de práticas de representação, com o domínio dos códigos e com os princípios básicos da dança aplicados em temas coreográficos e atividades de improvisação direciona o aluno para a criação de poéticas próprias.

Segundo Isabel Marques, “acima de tudo, este trabalho pode enfatizar a aceitação, a valorização e a crença em que diferentes corpos criam diferentes danças” (MARQUES, 2003:43).

A Ética proposta pelo PCN-Arte (1988) desencadeia uma série de reflexões que podem ser geradas em sala de aula de Dança Contemporânea como Marques (2003) escreve,

Ao vivenciarmos e refletirmos sobre os papéis do diretor, coreógrafo, e intérprete no mundo da dança, por exemplo, estaremos metaforicamente abrindo possibilidades de escolhas sobre nosso desempenho de papéis sociais e, deste modo, de ação perante os outros (MARQUES, 2003:47).

A aprendizagem artística da Dança Contemporânea, envolve um conjunto de diferentes tipos de conteúdos, que visam a criação e produção de significações que se transformam no tempo e no espaço, permitindo que se contextualize a época em que se vivemos.

A improvisação permite que o estudante crie suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que vivenciou ou da escolha de um tema. A composição de seqüências mais complexas, aos poucos atingirá uma estrutura clara, incluindo aspectos interessantes relacionados com outros temas de interesse do aluno.

Cabe ao professor escolher os modos e os recursos didáticos adequados para apresentar em sala de aula a técnica da Dança Contemporânea de uma maneira eficaz. Como nas outras áreas do conhecimento, na disciplina de Dança-Educação o professor fará uma avaliação considerando o modo de ensinar, os conteúdos relevantes que foram empregados e a assimilação por parte dos alunos. Em contrapartida o educando também fará uma avaliação do processo de aprendizagem artístico e estético, do professor e de si mesmo, fazendo uma reflexão sobre seu papel de estudante.

Ao longo do ano letivo o professor deve registrar e documentar as atividades desenvolvidas. Esses apontamentos desempenham um papel importante na avaliação e na ampliação do trabalho, constituindo-se em fonte de recursos para articular a continuidade das aulas e obter um maior conhecimento do aluno.

A Dança Contemporânea identifica a obra artística que o aluno cria como a representação da vida cotidiana, capaz de reproduzir o tempo-espaço do jovem contemporâneo retratando as experiências e vivências pessoais com trocas com o professor e os colegas (BARRETO, 2004:122).

Quando se fala em ballet clássico, dança moderna, popular ou étnica a sociedade tem um conceito comum sobre essas estéticas. A Dança Contemporânea por sua vez abre uma série de interrogações trazendo para o campo artístico a vida cotidiana ao mesmo que

tempo busca na história da dança formas de interpretar a atualidade. O resultado é que o aluno utiliza essa retratação histórico-cultural ao criar parâmetros próprios de movimento,

Conhecendo as diversas contribuições de variados artistas em tempos e espaços diferentes, o aluno poderá perceber a multiplicidade de concepções do corpo, tempo e espaço dos diversos movimentos artísticos trabalhando-os e articulando-os a suas criações (MARQUES, 2003:47).

Nesse contexto, a linguagem artística da dança contemporânea tem se mostrado fundamental no sentido da revalorização do homem bem como da liberdade de expressão. A contemporaneidade desafia o artista atual a viver em movimento por meio de seu corpo, sua conduta e conceituações. A transgressão, a polêmica e a contradição fazem parte do universo contemporâneo. Hoje se vive o presente mas simultaneamente se buscam ações no passado que apontem para o futuro (GOMES, 2003:16).

A orientação dos conteúdos deve ser no sentido de abrigar a diversidade do repertório cultural existente na sala de aula e trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida, a partir de critérios de inclusão do estudante na sociedade como cidadão informado.

A seleção dos conteúdos da Dança Contemporânea, quando ligados a processos artísticos, são importantes para uma educação que trabalhe em sala de aula com base no respeito mútuo e no diálogo entre professor, aluno e a comunidade da escola.

Os conteúdos programáticos devem preservar os aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística. A elaboração de um programa de ensino deve proporcionar experiências que favoreçam aos adolescentes o desenvolvimento da capacidade de criar, usando a expressão do corpo para descrever um percurso individual.

Os meios escolhidos pelo professor de Dança Contemporânea promovem uma prática pedagógica mais coerente com a realidade escolar atual pois cada discente tem um corpo com inúmeras possibilidades de expressões espelhadas na complexidade do mundo pós-moderno. Esses corpos demonstram habilidades motoras independentes da idade, sendo certo ainda que cada aluno tem um corpo, ainda que parecido, diferente dos demais, e nesse sentido, capaz de diferentes expressões cênicas.

O adolescente especial ou portador de deficiência física mesmo com limitações, pode participar das aulas de dança (Marques, 2003:43), pois a Dança Contemporânea também valoriza esses corpos como formas de expressão artística.

A preparação de um espaço apropriado para a Dança Contemporânea propicia o crescimento da criatividade dos alunos. A intenção do professor em elaborar um corpo cênico nas aulas de dança-educação permite o desenvolvimento de habilidades como: a destreza, a agilidade e a autonomia, estimulando os movimentos espontâneos, a precisão do gesto, coordenação, ritmo, postura, equilíbrio e o controle corporal.

3.2 - O Ensino da Dança Contemporânea

O professor ao estruturar uma aula de Dança Contemporânea deve atender aos objetivos gerais e definir os objetivos específicos que se espera alcançar da turma com relação ao conteúdo (SPOLIN, 2004:10) e à aprendizagem (LABAN, 1978: 47-108). De acordo com os exercícios corporais a serem utilizados é recomendável determinar os procedimentos necessários a partir de análises didáticas e pedagógicas (GUÉRIOS, 1974:19), técnicas (BERTONI, 1992:75; COHAN, 1986:30-150) e artísticas (STANISLAVSKI, 1986:87) e, em seguida, determinar os recursos metodológicos que vão ser usados e critérios de avaliação e de conclusão do processo (PCN-Arte/Dança, 1988).

Para seguir as indicações do PCN-Arte/Dança (1988) o objetivo geral deve ser embasado nos aspectos que desenvolvem o movimento cênico e criativo da dança. As aulas podem ser compostas de experimentações práticas e instruções teóricas, com abordagens expositivas e dialogadas e ainda a prática de jogos dramáticos⁹⁶ ou teatrais⁹⁷. O professor pode propor também estudos em grupos, seminários, leituras e análise de textos, vídeos e imagens, procurando sempre a intensa participação dos alunos.

Para a diretora de teatro Viola Spolin, a escolha do conteúdo define a metodologia a ser seguida nas aulas,

⁹⁶ Nos Jogos dramáticos os próprios participantes executam a situação imaginária a partir do tema proposto pelo professor.

⁹⁷ Os Jogos teatrais utilizam a estrutura de um jogo com regras como base para o treinamento cênico. Os procedimentos lúdicos acontecem com regras explícitas de divisão de times que se alternam nas funções de atuentes e de platéia.

[...] o principal resultado que um diretor espera obter [...] garante o envolvimento de todos os participantes em cada momento do processo [...] como organizar [...] quando fornecer instruções técnicas, quando deter [...] inclui observações sobre o que leva o jogo a funcionar de maneira mais efetiva, que dificuldades podem surgir e como resolvê-las, que oportunidades devem ser procuradas [...] a avaliação revela o que foi percebido, aprendido e/ou realizado (SPOLIN, 2004:10).

É de se destacar que todo procedimento deve passar por uma análise a fim de determinar a utilidade, compreensão e direcionamento da instrução. O procedimento didático é específico quando esclarece o exercício no seu conjunto determinando e as competências que se deseja alcançar. Uma análise é descritiva quando determina a posição inicial, o enunciado e como deverá ser feita a execução. Já uma análise crítica ajuda o professor a evitar erros de encaminhamento do conteúdo e da aprendizagem.

Por sua vez uma análise pedagógica consiste em classificar e detalhar os efeitos de determinada prática corporal sobre o organismo. As práticas corporais da dança são exercícios que desenvolvem a coordenação motora ao ordenar as fases de movimento em sua estrutura biomecânica⁹⁸ e psicofísica⁹⁹ de acordo com ritmos propostos, conduzindo as estruturas coreográficas para uma plasticidade com harmonia corporal.

No dia a dia do professor de dança-educação na escola, ele não trabalha somente com o corpo do aluno. O docente pratica ações e atitudes que são copiadas por seus alunos. O entendimento das palavras: ética¹⁰⁰ e moral¹⁰¹, atravessam os séculos mas vão se adaptando aos dias de hoje. O educador deve ter a preocupação de falar e agir sempre da mesma maneira, de modo a gerar coerência em seus atos.

Esses procedimentos foram herdados dos gregos e seus sucessores na história, os romanos. A finalidade, naquela época, era dar posse ao homem de virtude e ensiná-lo como atingir os deuses. Atualmente, as pessoas continuam a prezar os valores morais e éticos com o objetivo de harmonizar o homem para que ele consiga as fontes da justiça e do bem. Laban sobre esse assunto escreve, “é a porção íntima do ser humano que responde aos valores morais” (LABAN, 1978:226).

⁹⁸ Biomecânica é a ciência que estuda os mecanismos dos sistemas biológicos, permitindo que o homem, através de análises dos movimentos, e sem omitir as influências bionergéticas, possa aprimorar o seu domínio psicomotor.

⁹⁹ É quando um movimento tem um propósito que conduza a uma emoção.

¹⁰⁰ Ética pode ser entendida como uma parte da filosofia que trata das obrigações do homem e se relaciona mais com a antiga Grécia, por preocupar-se na teoria com o que é elevado.

¹⁰¹ A moral é considerada a ciência dos costumes e nos remete ao império romano pela sua força guerreira dotada de uma atitude de imensa perseverança.

Nós, como professores, precisamos ter uma filosofia de pensamento para que possamos viver em paz com a nossa consciência quando tomamos atitudes em relação aos alunos, à escola, à direção, aos colegas de trabalho, aos funcionários e à família dos alunos. Esse procedimento deve ocorrer tanto nas aulas quanto na sociedade, pois devemos nos pautar pelos valores éticos e morais, englobando os preceitos da cidadania.

No que diz respeito à técnica, o corpo fornece uma forma plástica à expressão criada pelo atuante, potencializando-se. No momento efetivo da ação, causa a si mesmo uma transformação. Reflete a experiência vivida anteriormente sobre a imagem apresentada, conferindo uma resposta à ação com traços da personalidade de quem interpreta.

Para dominar uma técnica é preciso que o estudante a incorpore inteiramente para que o movimento flua com naturalidade e o bailarino passe a interpretar movimentos e gestos do mesmo modo como respira. Um método deve ser encarado como um meio e não um fim, já que esta última possibilidade limitaria a concepção integral do elemento artístico. Para a bailarina Iris Bertoni, “Técnica é a estrutura básica de ordenação e sistematização do trabalho através, do qual o corpo formará condições de resolver, desenvolver, operacionalizar a linguagem de movimento específico” (BERTONI, 1992:75).

E Stanislavski complementa a idéia, ao expor aos alunos sobre como tornar o movimento artístico,

[...] temos que fixar nossa atenção no movimento plástico [...] É importante que a atenção de vocês se desloque sempre em companhia da corrente de energia, pois isso ajuda a criar uma linha, ininterrupta, que é essencial à nossa arte. [...] A própria arte se origina no instante em que essa linha ininterrupta é estabelecida, seja ela de som, voz, desenho ou movimento. Enquanto houver, separados, [...] arrancos espasmódicos em vez de movimentos coordenados [...] não se pode falar em [...] dança (STANISLAVSKI, 1986:87).

A vivência da dança no ensino fundamental inspirada pelo pensamento filosófico de Laban pode ser articulada com uma metodologia que englobaria a Preparação Corporal (1978:57-108), o Processo Criativo (1978:109-132) e a Composição (1978:133-204).

Diante do exposto acima, proponho um processo didático de Dança Contemporânea, desenvolvido como uma rotina que contenha, a cada aula:

- 3.2.1 Preparação Corporal:
 - 3.2.1.1 Flexibilização,
 - 3.2.1.2 Alongamento,
 - 3.2.1.3 Força, tonicidade, flexibilidade e equilíbrio,
 - 3.2.1.4 Sequências de resistência.

- 3.2.2 Processo Criativo:
 - 3.2.2.1 Improvisação, consciência corporal e a investigação do movimento.

- 3.2.3 Composição:
 - 3.2.3.1 Destreza, memória na sequência coreográfica.

- 3.2.4 Encerramento:
 - 3.2.4.1 Relaxamento,
 - 3.2.4.2 Agradecimento.

A proposta metodológica estruturada para o nível de aprendizagem *iniciante*, precisa respeitar as capacidades pessoais referentes às habilidades motoras, mas experimentar as variações desafiantes dos elementos dos fatores de movimento.

Acredito que isso pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem da dança sob uma perspectiva criativa, tornando possível a participação de variadas faixas etárias, consideradas em seus respectivos contextos.

O procedimento didático é elaborado para aulas práticas utilizando o espaço da sala para a execução de exercício no chão e no centro do espaço de trabalho. O aluno pode usar uma roupa confortável que lhe permita trabalhar nos planos horizontal e vertical, usando o solo da sala para se movimentar. Os pés descalços propiciam um entendimento de seu apoio ao formar um polígono de sustentação. Na descrição de Calais-Germain,

O calcâneo para trás, a cabeça do primeiro metatarsiano para frente e para dentro e a cabeça do quinto para frente e para fora. Entre estes três pontos de apoio formam-se os três arcos do pé, o arco longitudinal medial, o mais visível, o arco transversal, e o arco lateral, esquelético não visível à olho nú. (CALAIS-GERMAIN, 1991:248).

Uma aula de ballet clássico se opõe a uma aula de Dança Contemporânea por usar somente o corpo interpretando na vertical. O bailarino nessas aulas utiliza as barras pregadas nas paredes, como ponto de apoio para o treinamento corporal. A seguir, o aluno se desloca para o espaço central da sala de trabalho, em uma evolução da prática de exercícios técnicos que foi iniciada na barra. São seqüências de transferência de peso do corpo, trabalho de braços/pernas/tronco, sustentação de perna no ar, equilíbrio e execução de pequenos saltos. Nas diagonais e no centro da sala acontecem os treinamentos de giros e grandes saltos, terminando com os procedimentos de relaxamento e agradecimento.

Aplicando alguns desses objetivos à situação específica do ensino da Dança Contemporânea, ao *nível de iniciação* no Ensino Fundamental, o professor poderá se referenciar às etapas descritas abaixo para montar o seu programa, **sempre levando em consideração o nível técnico e anatômico dos alunos:**

3.2.1 - Preparação Corporal:

3.2.1.1 Flexibilização

A aprendizagem inicia-se com a introdução de exercícios técnicos corporais de flexibilização anatômica e fisiológica, disponibilizando o corpo para o trabalho do bailarino.

Esta etapa inicial do trabalho corporal pode ser pensada, como gosto de dizer aos meus alunos, como uma solicitação feita *ao corpo para obter dele um outro uso de trabalho, que não é o cotidiano*. Nesse caminho, o estudante busca o eu interior através da observação atenta de si próprio, praticando a respiração. O fluir do modo de respiração executado ao abaixar e ao levantar o peso do peito no espaço, leva o bailarino a praticar um esforço que varia continuamente em conformidade com o movimento praticado (LABAN, 1978:113).

As batidas cardíacas definidas como regulares ou intermitentes aumentam conforme as ações corporais que o aluno-criador pratica. Por exemplo, se o professor combinar a respiração com movimentos de expansão e contração, o resultado será a oxigenação do corpo. Esse processo acontece por causa da inspiração e expiração que entra em conexão com o funcionamento corporal, harmonizando e equilibrando as tensões musculares.

É o momento de mover-se pelo espaço. O ator-bailarino deve atentar para as leis naturais que regem o corpo humano e às reações geradas pelos estímulos externos e ao mesmo tempo, procurar uma interação com o coletivo da sala. Nesse aprendizado utiliza diferenciados níveis de exigência, baixo/médio/alto, e ainda os movimentos improvisados de oposição dos membros superiores¹⁰² aos inferiores¹⁰³, a partir de cada articulação¹⁰⁴, tendão¹⁰⁵ e ligamento¹⁰⁶, que se desprendem, ganhando maior mobilidade e flexibilidade através da estimulação do líquido sinovial¹⁰⁷ nos planos anatômicos na vertical/horizontal/diagonal (ZORZI, 2002:31).

¹⁰² Os Membros Superiores são compostos pelo braço, antebraço, pulso e mão.

¹⁰³ Nos Membros Inferiores encontram-se ossos mais compactos, adaptados para sustentar o peso do corpo ao deslocar, correr ou saltar. Encontramos os ossos do quadril, coxa, perna, tornozelo e pé.

¹⁰⁴ As articulações representam o ponto de união de um ou mais ossos e a sua configuração determina o grau e a direção do movimento.

¹⁰⁵ Os tendões são cordões resistentes de tecido conjuntivo que inserem cada extremidade de um músculo ao osso.

¹⁰⁶ Os ligamentos são tecidos semelhantes aos tendões que circundam as articulações e têm a função de conectar um osso a outro a fim de ajudar no reforço e estabilização das articulações.

¹⁰⁷ O líquido sinovial é um dos elementos que formam o Sistema Locomotor é transparente e viscoso. Tem a função de lubrificar as cavidades articulares, ligamentos e tendões.

3.2.1.2 Alongamento

Uma segunda etapa seria o alongamento que segundo Calais-Germain, “Trata-se de conservar ou recuperar uma capacidade da amplitude nos movimentos” (CALAIS-GERMAIN, 1991:10).

Neste momento da aula, o aluno começa a executar o exercício físico como meio de educação do movimento, como Stella Guérios¹⁰⁸ detalha, “Exercício físico é o meio primordial de educação do movimento ou conjunto de movimentos realizados pelo corpo na sua totalidade - ser biopsicofísico e espiritual” (GUÉRIOS, 1974:15).

O professor, ao instruir seus alunos na prática corporal específica da Dança Contemporânea, deve levar em consideração a correção da postura. A razão para isso é a necessidade de se ter o corpo sempre pronto para se mover pelo espaço (Royal Academy of Dancing, 1994:24).

Para isso, deve ser privilegiada a posição anatômica, ou posição neutra, em pé na vertical, com os pés juntos e paralelos (posição bípede), braços ao longo do corpo procurando a conscientização da linha central do corpo, com a face voltada para frente e o olhar dirigido para horizonte. A colocação da coluna vertebral ereta e alongada faz uma relação com a pélvis e os glúteos que devem permanecer com a musculatura contraída para que as pernas possam trabalhar livremente.

A técnica da dança exige uma precisão dos movimentos necessitando por isso envolver os sistemas articular, muscular e ósseo com a utilização do esqueleto Axial¹⁰⁹ e Apendicular¹¹⁰ (ZORZI, 2002:32).

A educação do movimento é conquistada pela adequada correção pelo professor. A prática corporal favorece a aquisição, a melhoria e o desenvolvimento do trabalho muscular, articular e da expressão cênica.

¹⁰⁸ Stella Guérios professora catedrática de Educação Física e Yoga da Universidade de São Paulo.

¹⁰⁹ Esqueleto axial é formado pela caixa craniana, coluna vertebral e caixa torácica.

¹¹⁰ Esqueleto apendicular consiste nos ossos que formam os membros superiores e inferiores e ainda a cintura escapular (formada pelas escápulas e clavículas); cintura pélvica (formada pelos ossos ilíacos).

Todo exercício tem o valor educativo de auxiliar o aluno na compreensão da estrutura do trabalho físico e no conhecimento de sua finalidade. Assim, deve reunir as seguintes condições:

1. uso da energia necessária para a realização e intenção da ação corporal, conforme o alcance do peso do corpo nas transferências dos movimentos, deslocamentos e locomoções;
2. uma duração definida para o fluir do tempo empregado entre o início, o meio e o término da execução de passos codificados, das seqüências coreográficas, dos gestos dos braços e das mãos e das expressões faciais;
3. uma direção que produza diferentes configurações no espaço, determinando o sentido de deslocamento;
4. uma intensidade que reflita as diferenciadas dinâmicas da frase corporal conduzida pelo tempo e a velocidade do ritmo interno ou da pulsação da música;
5. uma repetição do movimento que permita trabalhar o seu entendimento;
6. o uso dos planos anatômicos do corpo;
7. a utilização de movimentos em níveis diferenciados.

O plano anatômico sagital¹¹¹ desenvolve o movimento de flexão e extensão do corpo. No plano frontal¹¹² ocorre a inclinação do corpo na lateral para o lado direito ou para o lado esquerdo. No plano transversal¹¹³ acontece a rotação do corpo.

O estudante começa um trabalho direcionado para o tronco, o pescoço e os braços. Por causa da mobilidade da coluna vertebral, o tronco e a cabeça podem efetuar movimentos globais nos planos vertical, horizontal ou diagonal e também nos níveis do espaço incluindo exercícios¹¹⁴ de inclinação, flexão e extensão. Como essas partes do corpo são ligadas pela coluna vertebral, a pélvis e as escápulas, o movimento ganha

¹¹¹ Plano sagital é aquele que divide o corpo em metade direita e esquerda e no qual se realizam os movimentos visíveis de perfil.

¹¹² Plano frontal divide o corpo em anterior e posterior e no qual se realizam os movimentos visíveis de frente.

¹¹³ Plano transversal divide o corpo em partes superior e inferior e nele se realizam os movimentos visíveis de cima e de baixo.

¹¹⁴ Cambré terminologia originária do ballet clássico que significa é a inclinação do corpo para as laterais, flexão para frente e extensão projetando o externo para cima (ROSAY, 1987:60).

significado quando o estímulo gerado a partir das inervações da coluna vertebral chega até os braços, passando pelo cotovelo, punhos e se refletindo nos dedos.

3.2.1.3 Força, tonicidade, flexibilidade e equilíbrio

A aula continua com exercícios que desenvolvam a transferência de peso, centralidade, equilíbrio, coordenação, tonicidade e flexibilidade. Assim, o aluno consegue reconhecer os limites do corpo, volume, espaço interno e externo do mesmo modo que o funcionamento das estruturas ósseas em locomoção nos planos e níveis. Ao reconhecer estes parâmetros, poderá definir altura, largura e profundidade e direção frente e atrás. No trabalho de lateralidade, ao se virar para o lado direito ou esquerdo, poderá perceber as distâncias perto ou longe e ainda os movimentos de levantar e agachar, flexionar e estender, circular, espiral e de torção.

A complexidade dos movimentos aumenta com a transferência¹¹⁵ plástica de peso do corpo que se inicia apoiado nos dois pés, na posição neutra, e se desloca para equilíbrio somente em um pé ou com o peso do corpo dividido entre as duas pernas ou ainda quando ocorre uma mudança de peso do corpo de dois pés para dois pés, para as direções frente/atrás/lados. Vê-se assim que alguns exercícios podem trabalhar combinando os passos básicos¹¹⁶ da técnica do ballet clássico com a criação de ações básicas de movimentos.

A transferência de peso do corpo ocorre quando o ator-bailarino muda de direção, ou executa saltos com deslocamento e amortecimento em uma perna¹¹⁷ ou em duas pernas (CALAIS-GERMAIN, 1991:286). A transferência acontece, também, em giros¹¹⁸ ou

¹¹⁵ Chassé terminologia originária do ballet clássico. Esse passo em dança contemporânea pode ser executado com pernas paralelas.

¹¹⁶ Alguns passos básicos de ballet clássico são trabalhados na dança contemporânea em uma releitura corporal usando a posição de pés paralelos, em vez de endehors (pés virados para fora). São eles: tendu, coupé, passé, glissade, sauté, echappé (Royal Academy of Dancing of London, 1994:55-67).

¹¹⁷ Sissonne terminologia originária do ballet clássico (Prudhommeau, 1976:111).

¹¹⁸ Chainé terminologia originária do ballet clássico que significa série de voltas (ROSAY, 1987:61).

quando se eleva uma perna atrás e o equilíbrio se instala na perna de base¹¹⁹ que passa a sustentar o corpo, enquanto a outra está no ar. Pode ocorrer também na mudança de planos e níveis e, do mesmo modo, em movimentos em que se precisa relacionar os membros superiores com os membros inferiores.

É de grande importância o domínio da centralidade do corpo, entendido como uma linha perpendicular imaginária que perpassa o crânio seguindo em direção à região cervical da coluna vertebral e chegando até os pés. O eixo do centro de gravidade transcorre pela articulação em dobradiça C1 – Occipital Atlas, pela C2 Áxis até a C7, atinge a região torácica (T1 – T12), a região lombar (L1 – L5) e desce até a cintura pélvica formada pelo sacro (S1 – S5) e pelos dois ossos ilíacos, bem como o cóccix. Esse domínio se faz necessário, por exemplo, quando o aluno faz uma flexão¹²⁰ pequena ou grande com as pernas e pés paralelos.

O estudo do equilíbrio estável em qualquer posição corporal, também pode ser feito com a elevação¹²¹ sobre as pontas dos pés (CALAIS-GERMAIN, 1991:284). Existe o equilíbrio instável, este também chamado de desequilíbrio¹²², que acontece a partir da compreensão corporal do centro de gravidade em relação aos membros superiores e à zona pélvica.

A transferência de peso do corpo ocorre também quando o aluno experimenta ações básicas do cotidiano como balançar, sacudir, vibrar ou flutuar, com objetivo plástico. O professor deve observar a transição do peso no corpo do aluno em cada movimento, de modo a orientá-lo a gastar o esforço adequado.

Existe também o peso imaginário que vai ser definido pela intenção e graus de tensão nas partes escolhidas do corpo na interpretação coreográfica, fazendo com que o movimento adquira significações para o espectador.

Quando os alunos compreendem a transferência de peso, o professor pode passar para exercícios mais complexos, coordenando os membros superiores e inferiores trabalhando-os juntos ou separados.

¹¹⁹ Arabesque terminologia originária do ballet clássico que significa arabesco (ROSAY, 1987:32).

¹²⁰ Plié ou Grand Plié terminologia originária do ballet clássico. O tronco desce verticalmente sobre os membros inferiores que efetuam uma tripla flexão do quadril, joelho e tornozelo (CALAIS-GERMAIN, 1991:278).

¹²¹ Relevé ou Rise terminologia originária do ballet clássico (Prudhommeau, 1976:68).

¹²² Cambré para o lado direito, peso do corpo na perna de sustentação direita, com a perna esquerda em passe paralelo, braços relaxados ao longo do corpo.

A coordenação motora de movimentos na dança será alcançada na medida em que for praticada pelos alunos. A unidade de coordenação envolve várias articulações e pequenos movimentos concomitantes ao movimento básico que exigirão do aluno a expressão pelo corpo do seu entendimento destes parâmetros.

Por exemplo, quando o estudante realiza um mesmo gesto com a mão direita e depois com a mão esquerda nesse momento ocorre a organização do movimento voluntário. Um número enorme de ações musculares automáticas e semi-automáticas acontece para a realização dos referidos movimentos das mãos.

Para o gesto da mão direita ocorre uma tensão que se estende para o braço, segue para o antebraço, expande para o ombro e chega ao tronco, conectando com a coluna vertebral e irradiando ligações com o corpo inteiro. O mesmo acontece com a mão esquerda. O fluxo do movimento permite a troca de informações entre estas partes, propiciando ao corpo uma reorganização postural. Esta por sua vez mantém a postura de coluna necessária para a realização do gestual da mão.

O tônus muscular vai permitir que os pontos de tensão entre as articulações fiquem mais ativos. O modo como essa transformação ocorre propicia ao aluno a percepção da sua estrutura corpórea a partir dos ossos e dos músculos que se transformam, passando de uma ginástica fria a uma movimentação expressiva (VIANNA, 1990:99).

É importante acrescentar nesse momento exercícios que fortaleçam e tonifiquem a musculatura dos dedos, pulso, braço e antebraço. Os exercícios abdominais e do tronco são importantes para fortalecer os músculos da região abdominal e melhorar a postura.

Aos poucos o aluno alcançará a resistência, que é a capacidade que o corpo possui para suportar uma atividade física prolongada e que, aliada a respiração, o auxiliará a adquirir uma tonicidade muscular adequada.

A flexibilidade é a elasticidade da musculatura, ou seja, a capacidade que o músculo possui de aumentar seu comprimento, adaptando-se a uma forma externa feita pelo aluno, que após a execução, retorna ao seu estado original.

Desenvolver uma amplitude total de movimento é combinar uma mobilidade completa, específica de cada articulação, com a elasticidade da musculatura local, para determinado tipo de exercício.

Esse trabalho de flexibilidade é importante para o bailarino como descreve Tânia Contursi¹²³,

A performance humana é composta por inúmeros fatores interdependentes, tais como força, velocidade, flexibilidade, resistência muscular, entre outros. [...] uma musculatura alongada é capaz de realizar movimentos de grande amplitude com maior segurança e eficiência - melhor performance com menor gasto energético (CONTURSI, 1986:06).

O educador, ao escolher os exercícios de flexibilidade para o seu programa, *deve tomar precauções para que seu aluno não tenha lesões músculo-articulares*. Quando um discente possui um bloqueio articular ou uma musculatura encurtada, apresenta uma amplitude de movimento limitada. O ideal é a elaboração de exercícios adequados a cada faixa etária, respeitando os limites de cada indivíduo.

O professor pode utilizar uma metodologia de execução de exercícios de flexibilidade (CONTURSI, 1986:103-117) que podem ser feitos no centro da sala de aula na posição em pé ou assentado no solo.

O trabalho corporal compreende o aquecimento e o alongamento das articulações dos membros superiores e inferiores.

Os exercícios estão descritos em:

- posição inicial,
- enunciado,
- execução,
- erros a evitar,
- figura elucidativa.

Procurou-se não determinar o número de repetições de cada exercício.

Eles podem ser executados em ritmo lento ou moderado para permitir que o ator-bailarino se conheça como artista do movimento, ou seja, aquele que coloca no desenvolvimento de cada gesto ou passo técnico todo o seu ser.

Abaixo seguem alguns exemplos mostrados pela atriz-bailarina Caroline Konzen¹²⁴.

¹²³ Tânia Contursi professora de Jazz e fisioterapeuta.

¹²⁴ Caroline Konzen aluna-atriz bailarina do Stúdio Anna Pavlova e da Cia de Dança Movimento, em Belo Horizonte.



Foto 1 - Flexionar o tronco paralelo ao solo

Posição Inicial: De pé. Pernas um pouco separadas com os pés paralelos (*2ª posição paralela*), com o peso do corpo distribuído, em ambos pés. Corpo alongado buscando a centralidade, a gravidade e o equilíbrio. Braços estendidos na vertical e no prolongamento do corpo, alongando os dedos da mão. Buscar um corpo cênico. Foco do olhar à frente, depois para baixo. Manter a respiração, inspiração e expiração, para a oxigenação do corpo.

Enunciado: Flexionar o tronco lentamente até posicioná-lo paralelo ao solo (*cambré para frente*) para trabalhar o alongamento da coluna vertebral e dos ísquios tibiais, situados no posterior da coxa.

Execução: Sustentar esta posição e em seguida subir o tronco, voltando à posição inicial.

Erros a evitar: Ao subir os braços não levantar os ombros. Não dobrar o corpo do encaixe coxo femoral. Não soltar o quadril para trás. Perder o alongamento do corpo.



Foto 2 - Flexionar o tronco em diagonal

Posição Inicial: Idêntica à do exemplo precedente.

Enunciado: Flexionar o tronco lentamente até posicioná-lo na diagonal. Cada aluno terá um grau de alongamento diferenciado na diagonal. Os outros procedimentos são idênticos aos do exemplo precedente.

Execução: Flexionar o tronco em diagonal, sustentar esse momento e, em seguida, voltar a posição inicial.

Erros a evitar: Os mesmos do exemplo precedente.



Foto 3 - Flexionar o tronco na posição ajoelhada

Posição Inicial: Ajoelhada, os dois joelhos em apoio no solo. Corpo alongado buscando a centralidade, a gravidade e o equilíbrio. Braços estendidos na vertical e no prolongamento do corpo, alongando os dedos da mão. Alongar o corpo contraindo a região abdominal para aliviar o peso do corpo dos pés e joelhos.

Enunciado: Flexionar o tronco na posição ajoelhada, ficando na horizontal

Execução: Sustentar este momento e, em seguida, subir o tronco voltando à posição inicial.

Erros a evitar: Procedimentos idênticos aos já relacionado à Foto 1.



Foto 4 - Flexionar o tronco com as pernas esticadas à frente

Posição Inicial: Assentada sobre os ísquios, pernas juntas e esticadas à frente, com os pés em extensão, alongando os artelhos. Braços esticados à frente, na altura do busto, rotação das palmas das mãos para cima para abrir as escápulas.

Enunciado: Flexionar o tronco na posição assentada e depois voltar à posição inicial.

Execução: Flexionar o tronco na posição assentada até colocar o tronco na diagonal, sustentar por um momento e, a seguir, voltar a posição inicial.

Erros a evitar: Procedimentos idênticos aos já relacionados à Foto 1.



Foto 5 - Soltando a articulação

Posição Inicial: Assentada no solo sobre os ísquios, pernas flexionadas, abrindo os joelhos para as laterais, com as plantas dos pés unidas. Apoiar as mãos sobre os pés.

Enunciado: Abrir os joelhos forçando-os para baixo, objetivando um trabalho coxo-femoral.

Execução: Balançar os joelhos, pressionando-os para baixo, e, em seguida, voltar à posição inicial.

Erros a evitar: Relaxar o corpo e mudar a sua centralidade.



Foto 6 – Contração e alongamento do tronco

Posição Inicial: Assentada sobre os ísquios, pernas flexionadas, abrindo os joelhos para as laterais, com as plantas dos pés unidas. Apoiar as mãos sobre os pés, abrindo os cotovelos.

Enunciado: Contração do tronco e o seu alongamento.

Execução: Contrair o estomago e ir trabalhando a mobilidade da coluna conforme as zonas de hipermobilidade, que são as zonas de articulação em dobradiça como o atlas, o eixo e as regiões cervico-dorsal, dorso-lombar e sacro-lombar. Tentar colocar a cabeça nos pés. Segurar por um momento, deixando a gravidade agir, e depois fazer o caminho inverso, voltando à posição inicial.

Erros a evitar: Não praticar o abaixamento do úmero na cintura escapular e tirar os ísquios do solo.



Foto 7 - Flexão do tronco assentada

Posição Inicial: Assentada sobre os ísquios, pernas flexionadas, abrindo os joelhos para as laterais, com as plantas dos pés unidas. Apoiar as mãos sobre os pés, abrindo os cotovelos.

Enunciado: Flexão do tronco assentada em diagonal.

Execução: Flexionar o tronco lentamente até posicioná-lo na diagonal ao solo (*cambré para frente*), para trabalhar o alongamento da coluna vertebral.

Erros a evitar: Soltar o quadril para trás, perder o alongamento do corpo. Não buscar a centralidade. Tirar os ísquios do solo.



Foto 8 - Inclinação do tronco na posição de pé

Posição Inicial: A mesma relacionada à Foto 1.

Enunciado: Inclinação do tronco, trabalhando a lateralidade.

Execução: Inclinar o tronco lentamente para um lado e depois voltar para a posição inicial. A seguir, repetir o mesmo movimento para o outro lado.

Erros a evitar: Ao subir os braços não levantar os ombros. Não soltar o quadril para trás, perdendo o alongamento do corpo. Não buscar a centralidade.



Foto 9 - Inclinação do tronco ajoelhada

Posição Inicial: Ajoelhada, com o apoio do joelho esquerdo no solo e a perna direita estendida ao lado, com o pé em extensão. Braços estendidos na vertical e no prolongamento do corpo, alongando os dedos da mão.

Enunciado: O mesmo relacionado à Foto 7.

Execução: Inclinar o tronco na direção da perna estendida ao lado e voltar para a posição inicial. Inclinar o tronco em oposição à perna estendida e voltar para a posição inicial.

Erros a evitar: Os mesmos procedimentos já relacionados à Foto 7, e ainda não atingir a centralidade no desequilíbrio.



Foto 10 - Inclinação do tronco na posição assentada

Posição Inicial: Assentada sobre os ísquios, pernas afastadas e estendidas. Fazer a rotação da perna para fora (*2ª posição endehors*), com os pés em extensão. Braços estendidos na vertical e no prolongamento do corpo, alongando os dedos da mão.

Enunciado: Inclinação do tronco, trabalhando a lateralidade.

Execução: Inclinar o tronco na direção de uma das pernas e voltar para a posição inicial. Executar o mesmo movimento na direção da outra perna. Buscar o alongamento da coluna vertebral.

Erros a evitar: Rotação da perna para dentro e tirar um dos ísquios do solo.



Foto 11 - Flexão simultânea das pernas

Posição Inicial: Deitada em decúbito dorsal, as pernas flexionadas e unidas, com apoio dos pés no solo.

Enunciado: Flexão simultânea das pernas.

Execução: Flexionar as pernas trazendo os joelhos junto ao tronco e abraçando-os abaixo das patelas, nas tíbias. Segurar por um momento. A seguir, apoiar os pés no solo, mantendo os joelhos fletidos e unidos. Abrir os braços ao lado do corpo, com o dorso da mão no solo.

Erros a evitar: Tirar as escápulas e a região lombar do solo.



Foto 12 – Flexão de uma perna e extensão da outra

Posição Inicial: Os procedimentos idênticos aos já relacionado à Foto 10.

Enunciado: Flexão de uma perna e extensão da outra.

Execução: Trazer as duas pernas em flexão junto ao tronco. Flexionar uma perna e ao mesmo tempo fazer a extensão da outra. Seguir os procedimentos idênticos aos já relacionado à Foto 10.

Erros a evitar: Tirar as escápulas e a região lombar do solo.



Foto 13 - Extensão de uma perna e flexão da outra sobre o tronco

Posição Inicial: Flexão das pernas, com os pés apoiados no solo.

Enunciado: Extensão de uma perna e flexão da outra sobre o tronco.

Execução: Extensão de uma perna a 90 graus, e flexão da outra sobre o tronco, abraçando a perna abaixo da patela, na tíbia. Alternar as pernas no trabalho corporal.

Erros a evitar: Procedimentos idênticos aos já relacionado à Foto 12 e deixar de alongar os pés e a perna quando ela estiver a 90 graus.

Um bom programa de flexibilidade auxiliará o aluno a controlar ou eliminar a tensão muscular e a rigidez articular indesejável, de uma maneira prazerosa e saudável. O professor deve ensinar ao aluno que existem corpos diferentes e com individualidades do grau de flexibilidade, que varia de pessoa para pessoa.

Assim, nas aulas o aluno deve alongar-se sem preocupação com o desempenho do colega. A competição nesse sentido deve ser desencorajada, para que alunos com a musculatura mais rígida não tentem exercitar a musculatura no ponto da dor ou estresse muscular.

3.2.1.4 Sequências de resistência

Os movimentos nesse momento da aula são sempre trabalhados com profunda conscientização do corpo, da respiração e das qualidades de movimento de acordo com o espaço, tempo, peso e fluência.

O solo é usado como superfície que atrai e acolhe o corpo inteiro ou somente um apoio em rolamentos, deslizos, posturas de alongamento invertido, exercícios acrobáticos, treinamento de desbloqueio e batidas ritmadas de pés e mãos. Essas práticas corporais podem ser aplicadas após a compreensão e o entendimento corporal/técnico da turma ou do aluno.

O professor deve avaliar o momento correto para permitir essa aprendizagem, como suporte às necessidades físicas, criativas e artísticas.

As criações de movimentos utilizando o peso do corpo e a gravidade (VIANNA, 1990:78) buscam uma relação mais fluida do corpo com o chão. São movimentos que exploram os eixos de equilíbrio em variações de apoio de partes do corpo no chão ou sobre qualquer tipo de superfície.

A dança no plano horizontal introduz os conceitos de queda ao solo, tanto no nível baixo quanto no médio. A recuperação é o procedimento que, após uma queda ao solo, permite o retorno à posição inicial ou o desenvolvimento para um outro movimento em outro plano.

É interessante destacar a colocação de encaixe do tronco e quadril (vide Alongamento) nas caídas, recuperações e suspensões. Deve-se utilizar a distribuição de peso do corpo e o apoio nas mãos, dobrando-se levemente os cotovelos para amortecer as quedas. Se for necessário pode-se fazer uso, também, da flexão plantar ou da região

chamada “colo do pé” (CALAIS-GERMAIN, 1991:273), para que ao usar uma queda em sua coreografia, o aluno não se machuque.

A suspensão entendida como uma elevação do solo é considerada uma posição corporal transitória seguida de alguns esforços de lançamentos, golpes ou flutuações. Esses movimentos podem ocorrer em pulos ou saltos, que atingem o solo puxados pela força da gravidade, sobre uma ou ambas as pernas. Toda trajetória depende de como a projeção do movimento acontece no espaço e o tempo gasto para executá-lo.

Os movimentos circulares e redondos são mais relaxantes para o corpo, porque liberam as articulações e os grupos musculares. Dessa maneira, permitem o equilíbrio ósseo e muscular através dos anéis musculares do corpo. A rotação pode ser entendida como uma ação corporal, responsável pela tridimensionalidade do corpo no espaço. Mesmo uma pessoa movendo-se sozinha pode apresentar esta forma, moldando e preenchendo o espaço ao seu redor.

O movimento em espiral quando realizado de forma contínua, cria no espaço uma sensação de completude, fornecendo o sentido de continuidade. Ao se observar a plasticidade desse movimento, percebe-se que o corpo, no caminho da espiral, faz uma curva aberta para permitir o giro. Pode-se dar o prosseguimento através do movimento circular completo no espaço, consentindo a locomoção do ator-bailarino ao sair de um ponto inicial e terminar em outro lugar do espaço.

Alguns conceitos como locomoção, deslocamento e progressão contêm a proposta de deslocamento de eixos de equilíbrio, com exercícios de chão, centro e diagonais.

As locomoções são formas diferenciadas de deslocamento. O professor pode criar seqüências utilizando, por exemplo, as ações básicas de movimentos do aparelho locomotor como caminhar, correr, pular, saltar, deslizar, guiar e escalar. É bem-vinda a criação de outras propostas que trabalhem novos e diferentes eixos de equilíbrio e apoios para a locomoção, como se mover sobre os joelhos ou cotovelos, usando as costas, os quadris e até mesmo as mãos.

Nos deslocamentos o eixo de gravidade muda conforme a ação resultante do corpo. A trajetória executada pelo atuante pode desenhar no espaço (LABAN, 1978:73) as formas: circular/angulosa/espiralada ou de linhas retas e curvas contendo movimentos opostos e simultâneos das partes articuladas.

As ações básicas contendo movimentos de estabilidade geram as habilidades motoras fundamentais como inclinar, alongar, girar, virar, balançar, apoiar, finalizar, parar, esquivar e equilibrar. Esses movimentos podem auxiliar o aluno a fazer as relações de funcionamento do corpo com a mente, ao executar uma estrutura coreográfica.

Para o uso da progressão o ator-bailarino vai integrar os movimentos de locomoção e deslocamento, na busca por novos eixos de equilíbrio e apoios que passa sobre uma base de estabilização ou sustentação.

No início da aprendizagem o aluno acha difícil distinguir os diferentes passos e ter a consciência exata da ação muscular. Sobre isso é bom lembrar o que Stanislavski escreve,

[...] tampouco o dançarino pode ter consciência dos movimentos de todos os seus músculos durante sua apresentação (Stanislavski, 1986:317).

O aluno pode experimentar os movimentos de flexionar, estender, balançar, sustentar e ainda os movimentos manipulativos de arremessar, interceptar, chutar, capturar, golpear, voar, quicar e rolar, entre tantos outros que poderiam ser citados. Esses movimentos servem como momentos de ligação, continuidade, preparação, término de ações e para fortalecimento muscular.

A execução de um grupo de movimentos dentro de determinado padrão pede a aplicação de subsídios corporais que devem ser oferecidos pelo docente, para a construção de um repertório. A continuidade, a intensidade, a duração e a fluência de um movimento segmentar do corpo, aumentam em termos de complexidade técnica de acordo com a resposta que o aluno pode atingir nos diversos graus de aprendizagem.

3.2.2 - Processo Criativo:

3.2.2.1 Improvisação, consciência corporal e a investigação do movimento

A aplicação da improvisação, no âmbito da dança, baseada no Método Laban, começa a partir do momento em que o aluno acumula conhecimentos para dar uma forma ao pensamento, à emoção e ao impulso.

A improvisação em Dança Contemporânea é um meio para abarcar uma coletânea de experiências individuais ou no coletivo, de uma forma criativa. Em um sentido pedagógico da arte, a improvisação poderia ser entendida como o ato de dar uma forma espontânea ao movimento, através do uso consciente do corpo. Dessa maneira, a partir do indivíduo ou do grupo, a determinação e elaboração do mundo exterior vai consolidar a expressão, em forma de movimento.

A função da improvisação é estimular o entendimento do sentido da cinestesia do sistema muscular e esquelético, informando ao atuante sobre a posição das articulações, da tensão da musculatura, do peso e da posição do corpo, dos membros superiores em relação aos inferiores que, aliados ao equilíbrio postural, percebem o centro de gravidade.

Para o estudante, o valor da improvisação está no desenvolvimento da capacidade de criação, o ponto principal não se localiza nas formas exclusivamente conscientes e determinantes, mas na transformação de idéias, comportamentos ou reações, do afastar-se tanto do autocontrole como da objetividade, a partir do direcionamento do professor.

Ao improvisar em Dança Contemporânea o bailarino não deve se preocupar com informações, aquisições e códigos tradicionais da dança clássica ou outras linguagens artísticas, nem com a reflexão sobre elas. Nessa aprendizagem cognitiva, a meta é o aluno exprimir experiências pessoais, para que aconteça a comunicação através de movimentos de uma forma criativa, exata e emotiva (GELEWSKI¹²⁵, 1973:15).

A improvisação pode acontecer de duas maneiras:

1. Por meio de uma movimentação livre e criativa o aluno aprende executar movimentos de motricidade fina e geral.
2. Em uma improvisação estruturada, com um tema proposto pelo professor, que procura a motivação certa e fornece os estímulos adequados. Todas as ações básicas são constituídas de movimentos criados a partir de estímulos com variações de tensões, de acordo com a dinâmica do tempo, peso e espaço.

¹²⁵

Rolf Gelewisk bailarino alemão. Muda-se para o Brasil disseminando e introduzindo o pensamento e os conceitos de Laban em vários cursos de improvisação pelo país. Em Belo Horizonte ministrou vários cursos, na década de 80, numa produção minha, no Ballet Movimento.

Levando em conta a tonicidade dos músculos e os reflexos da colocação da postura correta e o uso do equilíbrio, passa a existir a possibilidade de uma maior percepção corporal.

A Dança Contemporânea, como categoria das Artes Cênicas, cria novas combinações de ingredientes corporais. Nesse caminho, a investigação do movimento pode ser descrita como o ponto de partida para outras experiências, percepções, sensações e impressões.

3.2.3 Composição:

3.2.3.1 Destreza e a memória na seqüência coreográfica

A coreografia em dança pode ser entendida como a culminação do processo de aprendizagem desenvolvido pelo professor de dança junto aos seus bailarinos.

Pode ser descrita, também, como a arte de compor danças (AZEVEDO, 2004:288). Por isso, no ambiente escolar, um recurso didático usado são as anotações sobre o papel, descrevendo as seqüências que formam uma dança composta de passos e gestos que foram desenvolvidos no espaço.

Um outro procedimento poderia ser o uso de recursos tecnológicos. Um exemplo seria o professor fazer, em suas aulas, uma filmagem em vídeo. O conjunto de movimentos criados pelos alunos poderia ser, então, visualizado e analisado pelos integrantes para futuras correções e mudanças.

Neste sentido, uma coreografia é composta de diferentes formas de interpretação dos bailarinos, para uma determinada dança. Ocorrem variações na alteração sobre a qualidade técnica e a opção artística da linguagem proposta pelos bailarinos. Qualquer estrutura coreográfica pode ter ou não o acompanhamento de uma trilha musical.

Para Sônia Azevedo, o próprio termo coreografia precisa ser redimensionado, conforme o tipo de espetáculo que o diretor da escola e o professor desejam montar,

Talvez retomando o sentido de *chorós* como um conjunto harmônico [...] a coreografia como desenho de um coro com as sucessivas formas de agrupamento aos seus desenhos corporais e gestuais [...] como grafia realizada através de imagens advindas dos corpos presentes no espaço do palco (AZEVEDO, 2004:288).

Nesse caminho, uma seqüência coreográfica apresenta uma proposta estética composta de movimentos individuais ou coletivos executados de uma maneira sutil, utilizando a agilidade nas explosões coreográficas.

Para criar as seqüências coreográficas o professor pode usar maneiras diferentes de locomoção, em progressão pelo espaço, com desenhos no solo criando combinações inéditas. O simples fato de andar demonstra características muito distintas de comportamento. O contato dos pés com o chão e os ruídos que advém desse momento fornecem matrizes de movimento. Outras estruturas podem ser montadas com a posição dos quadris em relação a colocação do tronco e as pernas ou até mesmo a posição da cabeça em relação ao tronco e ao olhar.

As características sobre o personagem que se quer criar e interpretar sofrem interferências da gravidade, a velocidade, o peso, do espaço, do tempo, da fluência e do volume em a relação ao equilíbrio, que se costuma manter a partir do solo.

Seria interessante ainda coreografar a partir de jogos dramáticos e teatrais. (SPOLIN, 2004:215-227) Esses jogos estimulam a emoção e a utilização de movimentos espontâneos. Geram a expressividade ampliando o potencial criativo e adequando o significado do gestual, dentro de um contexto sociocultural.

Quando se interpreta no espaço é importante a projeção do corpo, a intenção e a movimentação no palco. No entanto a delimitação do espaço de cada aluno é essencial na medida em que ele saiba quais serão suas limitações, com respeito às paredes, ao chão e ao local destinado para acontecer a apresentação.

A maneira como se pode mover em uma composição coreográfica mostra como a aplicação da passagem entre um movimento e outro acontece. Este feito não pode ser conseguido apenas por meio de movimentos mecânicos. É evidente que os corpos dos alunos devem ser treinados para a tarefa espetacular, a fim de que tenham condições de criar formas e sombras de ações imaginárias carregadas de simbolismo e repletas de um nível de vida além da percepção sensorial imediata (LABAN, 1978:230).

Uma partitura coreográfica desenvolve a memória que anda junto com a atenção e a consciência. É por meio da consciência que são acionados determinantes psicológicos

para onde se dirige a atenção. Quando o estudante não se lembra de uma instrução ou movimento em que a partitura foi criada, é porque não deu o devido interesse para aquela composição, gerando aí uma falta de memória. Também, pode ocorrer, esse esquecimento devido ao fato de que a instrução não tenha sido bem dimensionada pelo professor (SPOLIN, 2004:10).

É através da recepção, da retenção, e do reconhecimento dos momentos que ocorrem na sala de aula, que o aluno retém na memória o que lhe interessa para dar continuidade, nas próximas aulas, ao seu trabalho. Quando a memória ou as habilidades são acionadas, essas recordações constituem-se em hábitos (STANISLAVSKI, 1986:274).

O professor deve, entretanto, dar atenção especial aos alunos que demonstrem interesse nas aulas, mas que, por problemas psicológicos, motores e outros, muitas vezes não conseguem guardar as seqüências de dança.

A estética da Dança Contemporânea em composições coreográficas vai consentir que o aluno execute movimentos com intenção interior, clareza e objetividade, permitindo revelar a personalidade de quem está no palco interpretando, ou entre quem interpreta e o que está sendo interpretado. Nesse caminho, esse ator-bailarino transporta para o movimento um significado que irradia emoção. O que vai conferir autenticidade e expressão em um dado movimento coreográfico é precisamente o poder que cada discente tem de traduzir emoções, sentimentos, pensamentos e sensações.

No palco, os gestos ganham uma função estética tornando-se estilizados e tecnicamente estruturados dentro de vocabulários específicos, como o do ballet clássico ou os conceitos da Dança Contemporânea.

A fragmentação e a repetição, exploradas nas composições coreográficas, trazem para a cena espetacular a utilização da repetição de gestos cotidianos ou de passos técnicos. Esses momentos acabam tornando-se abstratos e não sendo necessariamente conectados com as ações básicas de movimentos do atuante, mas uma reconstituição coreográfica de forma poética.

3.2.4 – Encerramento da aula:

3.2.4.1 Relaxamento

O planejamento de uma aula de Dança Contemporânea é estruturado para acontecer com exercícios que prepararam o corpo fisiologicamente para o trabalho corporal e artístico. São elaborados pelo professor para serem praticados de forma gradativa, permitindo que o corpo se torne um todo, no sentido de dentro para fora, enfatizando a conexão de sensação do movimento e a sensibilização dos proprioceptores articulares.

Um corpo com o ponto de equilíbrio centrado, oxigenado, alongado e energizado propõem uma integração entre o eu artista e o eu individual, estando pronto para executar todas as etapas de uma prática de Dança Contemporânea.

O relaxamento utilizado ao término de uma aula de Dança Contemporânea, de acordo com as pesquisadoras e professoras de dança Contursi, Carvalho e Lacerda têm o intuito de,

[...] de tranquilizar a função respiratória pelo esforço feito e aquietar todo o corpo colocando-se pronto para as outras solicitações da vida (CONTURSI, CARVALHO, LACERDA, 1990:121).

Por isso, no relaxamento induzido pelo professor, a imaginação é estimulada num trabalho sutil, sobre todo o corpo. São exercícios respiratórios, que buscam o relaxamento do diafragma para promover o equilíbrio físico, emocional e energético. Ao mesmo tempo, o ator-bailarino não pode desconectar-se do comando do professor para que a musculatura não desmonte e o estudante perca a noção do próprio corpo e o espaço.

3.2.4.2 Agradecimento

Tradicionalmente, ao término de uma aula de dança acontece um agradecimento pelos alunos, direcionado para o professor. Esse ato executado pelo aluno é um reconhecimento em sinal de respeito ao trabalho de correção e ensino despendido pelo professor.

Esse ritual origina-se do ballet clássico. O estudante executa uma breve seqüência coreográfica: primeiramente a turma agradece ao professor pela aprendizagem em uma “*révérance*”¹²⁶, *bow*¹²⁷ ou *courtesy*”. A seguir, caso a aula tenha o acompanhamento musical, repetem o agradecimento aos músicos.

É um momento também em que o trabalho coletivo culmina com a comunhão das energias entre professor e aluno na percepção psico-corporal-espiritual da natureza do homem e o sentido da vida e do mundo.

Nas aulas de Dança Contemporânea esse ritual ainda é mantido por muitos professores. Nestas aulas o bailarino por meio de um movimento de transferência de peso do corpo abrindo a perna ao lado e fechando a posição neutra, ergue um braço com expressão do corpo e atitude em direção à pessoa a quem se está agradecendo, abaixa o olhar levemente inclinando o corpo para frente e ao subir parando em uma posição neutra (VIDE, Alongamento). Nessa ocasião também acontece a coordenação do braço e da perna, que trabalham juntos. Muitos professores e alunos ao final da aula se aplaudem pela culminância do trabalho. Existem outros educadores que dispensam os alunos agradecendo-os pelo trabalho coletivo.

Esse momento também, pode ser direcionado para o agradecimento de uma coreografia espetacular no palco, em que o bailarino executaria uma reverência à platéia.

¹²⁶ O termo da língua francesa *révérance* no método francês de ballet clássico, significa agradecimento.

¹²⁷ Bow ou *courtesy* essas palavras significam agradecimento no método inglês de ballet clássico.

4. CONCLUSÃO

4.1 – Uma Trajetória pela Dança e o Teatro

Espero que a leitura das minhas Proposições sobre o Ensino da Dança Contemporânea na Escola Fundamental, auxiliem o educador em sua tarefa de conduzir as suas aulas.

Faço minhas, as palavras de Laban,

É evidente que se trata de uma tarefa espinhosa orientar uma pessoa qualquer até que atinja o domínio total de uma atividade prática por intermédio de um texto, e isto se torna mais difícil quando se trata de um tema como ora estamos abordando (LABAN, 1978:12).

Esse material é fruto de minha vivência como atriz-bailarina e de uma prática contínua em sala de aula como professora de dança e de teatro aliada a uma reflexão que me foi proporcionada pela minha vivência no Curso de Graduação em Teatro.

As competências que desenvolvi me colocaram apta para ingressar no mercado de trabalho do ensino e da educação pela Arte Cênica. A técnica e a arte podem andar juntas para que se possa criar, improvisar, apreciar e a questionar processos que influenciam na melhoria da qualidade de serviços artísticos em nossa sociedade.

No meu curso de Bacharelado em Teatro, praticado entre 2002 a 2005, a grade curricular ofereceu-me matérias correlacionadas com a História do Teatro. As aulas de práticas corporais baseadas no Sistema Laban, contribuíram para a construção de minha expressão cênica. Vivenciei principalmente as técnicas teatrais de Stanislaviski, Brecht e Grotowski¹²⁹ em montagens espetaculares, aprimorando-me como atriz.

¹²⁹

O polonês Jerzy Grotowski (1933-1999) dirigiu o teatro-laboratório de Wrocław, no qual propõe a criação de um teatro pobre, sem acessórios, baseado apenas na relação ator/espectador. Sua metodologia é voltada para o desenvolvimento da expressão do corpo dos atores e dos recursos de voz. Produziu espetáculos em espaço cênicos inusitados e alternativos, contribuindo para a renovação da arte cênica contemporânea.

Em 2006, dei continuidade em meus estudos no Curso de Licenciatura em Teatro e meu olhar se voltou para a prática pedagógica do ensino de Teatro. Adquiri habilidades que me permitiram desenvolver uma didática artística, a qual aplicarei ora em diante na minha prática professoral em Dança.

Durante os quatros períodos de estágio¹³⁰ fui amadurecendo todo esse arcabouço. Como Regente de Classe na disciplina Teatro-Educação procurei desenvolver objetivos que ampliassem o conceito de teatro, a atuação e a interpretação cênica. Fiz o mesmo nas classes de Dança-Educação.

Nos conteúdos programáticos pratiquei uma metodologia que, no processo de produção, alimentasse a expansão da criatividade através de ações espontâneas e o uso das linguagens artísticas, como forma de quebrar os bloqueios internos dos estudantes. Para promover a fruição da obra em sua diversidade histórico-social, busquei junto aos alunos significados artísticos do cotidiano. A reflexão se voltou para o compartilhamento da aprendizagem artística e estética dentro dos princípios do exercício da cidadania. Os procedimentos didáticos se desenvolveram em aulas práticas e teóricas, e serviram para que aumentasse o repertório dos elementos cênicos. Creio que consegui um progresso na transmissão do domínio da linguagem cênica para os estudantes.

O Curso de Graduação em Teatro me proporcionou fundamentos em técnicas teatrais com função humanista, que tiveram um efeito subjetivo de transformação na minha visão de mundo. O resultado foi a aquisição de novos hábitos para transpor para outras áreas do conhecimento, como por exemplo a Dança, que já praticava profissionalmente ao entrar no Curso Superior da área de Artes Cênicas.

O aprofundamento dos conceitos acadêmicos e científicos de Teatro me permitiram a reflexão que faço nesta Monografia, aliando-a, com maior propriedade, aos conceitos da Dança Contemporânea.

Para finalizar digo que a educação estética por meio da Dança-Educação no Ensino Fundamental, obedecendo às normas preconizadas pelo PCN-Arte (1988), prepara uma geração de agentes com conhecimento em arte para gerenciar o próprio destino. Assim, espera-se que a partir das aulas de Dança Contemporânea os alunos utilizem-se do movimento cênico para resolverem os seus afazeres e acontecimentos tanto no cotidiano quanto fora do espaço da Instituição Escolar. Essas competências constituirão um legado

¹³⁰

Centro Pedagógico da UFMG, Educar Instituto de Ensino e Escola Santo Tomás de Aquino.

de saberes que irá fazer parte de um processo educacional de compartilhamento com a sociedade.

Esses cidadãos poderão ser melhores espectadores ou praticantes e até futuros profissionais em uma ou mais vertentes de uma carreira artística. Enfim, indivíduos participantes de um processo cultural que agora, nesse tempo, desponta como uma nova perspectiva de futuro.

5 - ANEXOS

5.1 - Caminhos pela arte - Résumé

Nora Vaz de Mello mora em Belo Horizonte e tem graduação em Letras, pela FALE em 1975 e Interpretação Teatral pela Escola de Belas Artes em 2006, ambas na UFMG. É maitre de ballet pelo SATED/MG (1990) em dança contemporânea, ballet clássico e modern-jazz. Formou em 1973 em ballet clássico pela Royal Academy of Dancing de Londres.

Na área da dança, teatro e cinema trabalha como preparadora corporal diretora coreógrafa e produtora. Presta consultoria e forma bailarinos além de instrumentalizar atores e reciclar professores das artes cênicas, da educação e ainda pessoas de várias áreas profissionais.

É professora de dança contemporânea e dança-teatro no Stúdio Anna Pavlova. É presidente da Comissão do Prêmio da categoria artística de Belo Horizonte SINPARC no setor de dança. Ministra Oficinas de Técnicas de Dança promovidas pelo CENEX da Escola de Belas Artes da UFMG, desde 2002.

Ministrou na Faculdade de Educação/UFMG em 2007 a oficina, "A dança e o movimento na educação", dentro do projeto da professora Amarilis Coragem e em 2008 "A plasticidade do corpo", no 2º Festival de Verão, organizado pela UFMG e ainda "A Dança Contemporânea no Ensino Fundamental" no Congresso Internacional de Dança-Laban 2008, no Rio de Janeiro, produzido pelo Centro Coreográfico do Rio de Janeiro.

Foi diretora do Ballet Movimento em Belo Horizonte (1976-2006). Como diretora artística e produtora da Companhia de Dança Movimento apresentou trabalhos de dança contemporânea e dança-teatro como "Terra Brasilis", "Terra o planeta em movimento" e "Senhoras do mundo" em diversos países como USA, Canadá, Cuba, Paraguai, Escócia, França, Portugal, Espanha, Itália, Áustria e Bélgica.

5. 2 – Galeria de Fotos e Imagens



FOTO 14 - Anna Pavlova e Mikhail Mordkin. Theatre du Chatelet. Paris. 1909. Coreografia de Michel Fokine. Produção de Sergei Diaghilev.



FOTO 15 - Martha Graham. Espetáculo: Letters to the World. 1940.
Foto: Bárbara Morgan.



FOTO 16 - Rudolf Laban e o icosaedro. Foto: limsonline.org

FOTO 17 -

Nora Vaz de Mello e Antônio Lima

Cia de Dança Movimento

Espetáculo: Terra o Planeta em Movimento

Direção, coreografias e produção: Nora Vaz de Mello

Cenários e Figurinos: Raul Belém Machado

Trilha Sonora: Marcus Viana

Teatro Villa Lobos. Rio de Janeiro. 1992.

Foto: B&W

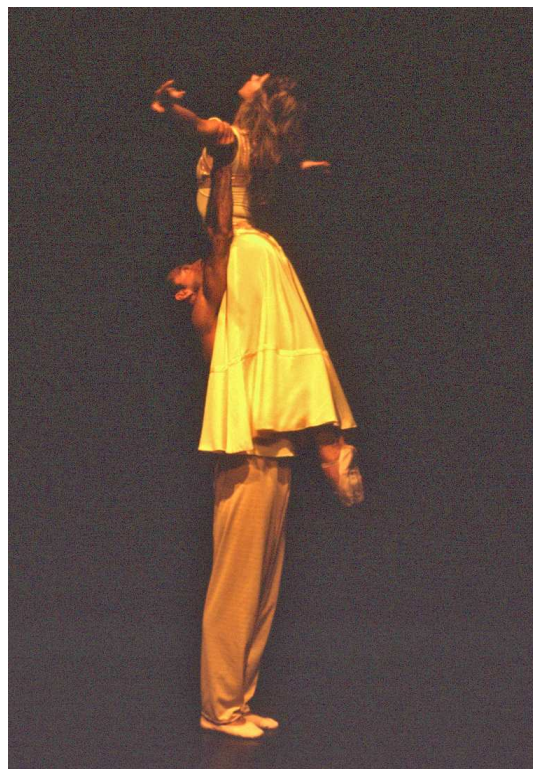


FOTO 18 -

Patrícia Siqueira e Hudson Freitas

Cia de Dança Movimento

Espetáculo: Terra Brasilis

Coreografias, direção e produção:

Nora Vaz de Mello

Direção Teatral: Roberto Cordovani

Texto: Rogério Zola Santiago

Grande Teatro do Palácio das Artes
Belo Horizonte. 2001.

Foto: William Dias

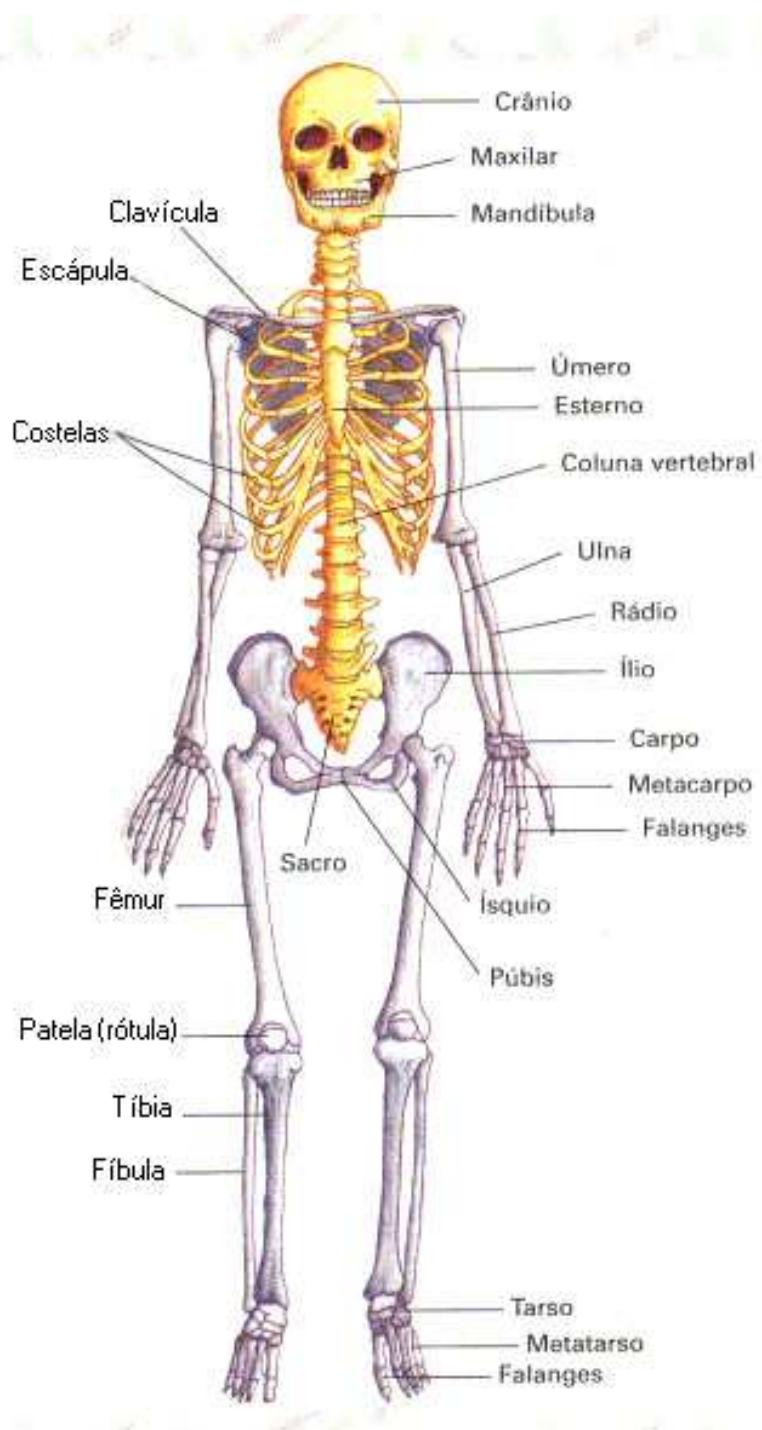


Imagem - Sistema Esquelético. Produção: Avancini & Favaretto

6 - BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Helena. Juventude, política e cultura. teoria e debate. Revista da Fundação Perseu Abramo, nº 45, jul/ago/set. 2000. Disponível em:
<http://www.projetojuventude.org.br/html/Juventude_Politica_e_Cultura.doc>. Acesso em 21 jun. 2004.

ARISTÓTELES. Arte Poética. trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. Cenas juvenis. 1ª.ed. São Paulo: Scritta, 1994.

ARROYO, Miguel. Trabalho, educação e prática Social. Org. Tomás Tadeu da Silva. Artes Médicas, Porto Alegre:163 – 231, 1991.

ASLAN, Odette. O ator no século XX.. Coleção Estudos. v.1 São Paulo: Perspectiva, 1994.

AZEVEDO, Sônia Machado. O papel do corpo no corpo do ator. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKTHIN, M. M./Volochinov. A teoria de Bakthin: dialogia e vozes. São Paulo: Hucitec,1992.

BARBOSA, Ana Mãe. In: Secretaria do Ensino Fundamental. Arte-parâmetros curriculares nacionais: terceiro quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Tópicos e utópicos. Belo Horizonte:C/Arte, 1998.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator. Dicionário de antropologia teatral. Campinas: Unicamp, 1995.

BARRETO, Débora. Dança...ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas: Autores Associados, 2004.

BERNADES, Virgínia. Música e dança. Revista Veredas. Formação Superior de Professores. Curso a distância, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, cap.1, nº 2: 14-36, 2004.

BORCIER, Paul. História da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BERTONI, Íris Gomes. A dança e a evolução. 1ªed. São Paulo: Tanz do Brasil,1992.

BRASIL .MEC. Lei de diretrizes e base da educação nacional. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 1 jun de. 2008.

_____.PDE. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/oquee.html>>. Acesso em 4 jun de. 2008.

BRASIL. Constituição federal. código civil. código de processo civil. Org. Yussef Said Cahali. 5ª ed. São Paulo:Revista dos Tribunais, 2003.

BUARQUE, Aurélio H. F. Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BURNIER, Luis Otávio. A arte de ator: da técnica à representação. Campinas: Unicamp, 2001.

CALAIS-GERMAINE, Blandine. Anatomia para o movimento. v 1: introdução à análise das técnicas corporais. trad. Sophie Guernet. São Paulo: Manole, 1991.

_____. Anatomia para o movimento. v.2: bases de exercícios. trad. Afonso S. I. Salgado. São Paulo: Manole, 1991.

CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. Dança e educação em Movimento. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMINADA, Eliana. História da dança: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAFEZEIRO, Edwald; GADELHA, Carmem. História do teatro brasileiro de Anchieta à Nelson Rodrigues. Rio de Janeiro: UFRJ-FUNARTE, 1996.

COHAN, Robert. The dance workshop-London contemporary dance school. 2ª ed. London: Fireside, 1987.

CONTURSI, Tania Lúcia. Flexibilidade e alongamento. Rio de Janeiro: Sprint, 1986.

CONTURSI, Tania Lúcia; CARVALHO, Ana Cristina; LACERDA, Yara. Flexibilidade e relaxamento. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. Escola e diversidade cultural: considerações em torno da formação humana. Disponível em:
<<http://www.educacaoonline.pro.br/escolaediversidade.asp>>. Acesso em: 13 jun. 2004.

FARO, Antonio José. Pequena história da dança. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

GRAHAM, Martha. Foto. Disponível em:
<<http://www.brasilcult.pro.br/teatro/painel21.htm>>. Acesso em 25 fev. 2008.

GELEWSKI, Rolf. Ver, ouvir e movimentar-se. Salvador: Nós, 1973.

GUÉRIOS, Stella. Ginástica: mecanismo corporal e ginástica contemporânea. 2ª ed. São Paulo: USP, 1974.

GUINSBURG, J. Semiologia do teatro. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=980&id_pagina=1>. Acesso em: 03 mar. 2008.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. Campinas: Papirus, 2001.

KONZEN, Caroline. Ilustração dos exercícios. Fotos: Arquivo Pessoal. Belo Horizonte. 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. org. Lisa Ulmann. trad. Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Neto. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

_____. Foto:limsonline.org. Disponível em:
<<http://reflectionsanddance.blogspot.com/2007/11/labam-movement-analysis.html>>.
Acesso em 15 jan. 2008.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Elvira Souza. Desenvolvimento e aprendizagem na escola: aspectos culturais neurológicos e psicológicos. São Paulo: GEDH, 1997.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje. Textos e contextos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

MURRAY, Louis. Dentro da dança. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1992.

MORRIS, William. The american heritage dictionary of the english language. 6ª.ed. New York: American Heritage, 1970.

MIRANDA, Regina. Corpo-espço. Aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

NOVERRE, Jean Georges. Cartas sobre la danza y los ballets. trad.. Evaristo Garcia. Habana: Arte y Literatura, 1986.

PAVLOVA, Anna; MORDKIN, Mikhail. Foto . Disponível em:
<<http://www.brasilcult.pro.br/teatro/painel21.htm>>. Acesso em 25 mai. 2008.

PRADO, Décio de Almeida. Peças, pessoas, personagens. O teatro brasileiro de Procópio Ferreira a Cacilda Becker. São Paulo: Companhia das Letras, 1983.

PATRICE, Pavis. Dicionário de teatro. trad. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PORCHER, Louis. Educação artística, luxo ou necessidade? São Paulo: Summus. Coleção Novas buscas, 1982.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Proposições curriculares. Disponível em:

<http://portal2.pbh.gov.br/pbh/srvConteudoArq/propos_3ciclo_arte.PDF?id_conteudo=15139&id_nivel=-1 e <http://intranet.educacao.pbh/>>. Acesso em: 17 mar. 2008.

PRUDHOMMEAU, Germaine. The book of ballet. New Jersey: Prentice Hall, 1976.

RENGEL, Lenira. Dicionário Laban. São Paul: Annablume, 2003.

ROSAY, Madeleine. Dicionário de ballet. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.

ROYAL ACADEMY OF DANCING OF LONDON. Ballet class. Great Britain: Contemporary books, 1994.

SANTOS, Jair Ferreira. O que é pós-moderno? São Paulo: Brasiliense - Primeiros Passos, 2004.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. Arte-parâmetros curriculares nacionais: primeira a quarta séries do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997.

SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. Arte-parâmetros curriculares nacionais: ensino de quinta a oitava séries do ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

SENA, Fabiana Aparecida, MANTOVANI, Natália. As representações na esfera escolar. Santa Luzia: FACSAL, v.1.nº.3, jun 2006.

SILVA, Eliana Rodrigues. Dança e pós-modernidade. Salvador: EDUFBA, 2005.

SIQUEIRA, Patrícia; FREITAS, Hudson. Terra Brasilis. Foto: William Dias. Belo Horizonte. 2001.

SISTEMA ESQUELÉTICO. Imagem. Disponível em:
< <http://www.afh.bio.br/sustenta/sustenta1.asp>>. Acesso em 10 mai. 2007.

SOUZA, Romeu. Anatomia humana. São Paulo: CEDAS, 2000.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. O jogo teatral no livro do diretor. trad. Ingrid Koudela e Eduardo Amos. 2ª.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

STANISLAVSKI, Constantin. A Construção da personagem. trad. Pontes de Paula Lima. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. A preparação do ator. trad. Pontes de Paula Lima. 17ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. O manual do ator. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STUART, Hall. A identidade cultural na pós-modernidade. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TEIXEIRA, Coelho. Moderno e pós-moderno-modos e versões. São Paulo: Iluminuras, 2001.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Tempos enredados. teias da condição. Dissertação de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 1998.

VAZ DE MELLO, Nora. A arte da dança na cena juvenil. IVº. Seminário Nacional de Dança Contemporânea. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2004.

_____, Nora; LIMA, Antônio. Terra o Planeta em Movimento. Foto. B&W. 1992.

VIANNA, Klauss. CARVALHO, Marco Antônio. A dança. São Paulo: Siciliano, 1990.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. Caderno Cades, ano XXI, nº.55, nov, 2001.

ZORZI, Rafael Luiz A. Corpo humano: anatomia e fisiologia. Rio de Janeiro: Senac, 2002.