

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ANA CRISTINA MELO GUIMARÃES

COLCHA DE RETALHOS:
UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-DOCENTE COMO POSSIBILIDADE
METODOLÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA

BELO HORIZONTE
2014

ANA CRISTINA MELO GUIMARÃES

COLCHA DE RETALHOS:
UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-DOCENTE COMO POSSIBILIDADE
METODOLÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA

Monografia apresentada para a conclusão do curso
de Licenciatura em Dança da Universidade Federal
de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Ms. Gabriela Córdova Christófar

BELO HORIZONTE
2014

Dedico esse trabalho aos meus alunos do curso de Dança Espontânea para Adultos por compartilharem comigo o desenvolvimento dessa pesquisa. Obrigada Valter, Lili, Thelma, Fernanda, Luísa, Rosi, Luísa G., Michelle, Nívea e Caroline, por me ajudarem a tecer essa colcha de retalhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu pai, que me ensinou que a sutileza e a sensibilidade tornam melhor o nosso estar no mundo. Agradeço também por ter aprendido, com sua partida, que os fins são na verdade a possibilidade de novos começos e que os obstáculos que passamos servem para a transformação e o amadurecimento.

Agradeço imensamente à minha mãe, que me presenteou com suas costuras. Tanto as concretas, como as que compõem o material desta monografia e o figurino de minha criação coreográfica, quanto, e principalmente, aquelas que não podemos tocar, como todos os remendos que precisamos nessa vida, e que minha mãe sempre faz tão bem.

Agradeço, com muito amor, ao meu marido, que me incentivou a dar o primeiro ponto em direção a esse sonho, e se tornou, desde então, minha entretela. Aos que nunca costuraram, entretela é um material de estrutura, que dá peso e estabilidade às costuras. Agradeço a ele por me apoiar e sustentar nessa trajetória.

Agradeço ao meu irmão e aos meus amigos, aqueles que construí durante o curso e àqueles que já fazem parte da minha vida de outros tempos. Amigos são como linhas que nos une, arremata e emenda. Sem eles seria impossível construir esse caminho.

Agradeço, finalmente, e com um carinho imenso, aos professores do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, que encheram meu cesto com os retalhos que rearranjei para tecer essa colcha. Obrigada aos professores que estiveram comigo desde o começo; Arnaldo Alvarenga, pela coragem e incentivo; Paulo Baeta, pela doação e confiança; Ana Cristina, pela disciplina e garra; às professoras que chegaram trazendo novos ares para nosso pensamento sobre dança, Raquel Pires e Juliana Azoubel, e, por fim, à professora Gabriela Chistófar, por tudo que me ensinou durante o curso e, principalmente, por dividir comigo essa etapa tão importante.

Arte não é enfeite.
Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra
para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo.
Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Ana Mae Barbosa

RESUMO

Este trabalho visa investigar a dança com vistas à criação e à autonomia do sujeito, a partir de uma experiência artístico-docente e com base no estudo de movimento de Rudolf Von Laban. No caso, compreende-se o conceito de experiência segundo Jorge Larossa Bondía. Este estudo tem como referencial metodológico a *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa, especificamente os eixos, contextualizar, apreciar e fazer artístico. Com esta pesquisa, foi possível inferir que o trabalho de dança, com base nos conceitos propostos, pode ser desenvolvido como prática criativa, com foco na autonomia do sujeito e sob a perspectiva da diversidade.

Palavras chave: dança; ensino-aprendizagem; autonomia; criação; diversidade; metodologia; experiência artística.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate dance, aiming not only at creating, but also at developing autonomy of the subject, starting from an artistic-teaching experience and based on the study of movement (by Rudolf Von Laban). In this case, the concept of experience according to Jorge Larossa Bondía is considered. This study has the “Triangular Approach” (by Ana Mae Barbosa) as methodology reference, specifically the axes contextualizing, appreciating and art-making. Through this research it was possible to infer that the work of dancing, based on the concepts previously mentioned, can be developed as a creative practice, focusing on autonomy of the subject and under the perspective of diversity.

Keyword: dance, teaching-learning, autonomy, creation, diversity, methodology, artistic experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1 - Aula 1 - Mobilidade das articulações.....	47
FOTO 2 - Aula 2 - Piquenique oculto.....	50
FOTO 3 - Aula 2 - Piquenique oculto.....	50
FOTO 4 - Aula 3 - Exercício de chegada.....	53
FOTO 5 - Aula 3 - Exercício dos nomes.....	54
FOTO 6 - Aula 3 - Dançando os nomes.....	54
FOTO 7 - Aula 5 - Estimulando a face	59
FOTO 8 - Aula 5 - Apresentação da expressão ‘coçando as costas’	60
FOTO 9 - Aula 5 - Dançando a expressão ‘coçando as costas’	60
FOTO 10 - Aula 6 - Sensibilizando a pele	63
FOTO 11 - Aula 6 - Dançando a partir da sensibilização da pele	64
FOTO 12 - Aula 7 - Criação com formas	65
FOTO 13 - Aula 7 - Criação com formas	65
FOTO 14 - Aula 8 - Estudo da célula coreográfica	67
FOTO 15 - Aula 8 - Estudo em dupla	68
FOTO 16 - Aula 8 - Estudo em dupla	68
FOTO 17 - Aula 8 - Improvisação estruturada	68
FOTO 18 - Composição coreográfica em grupo	70
FOTO 19 - Composição coreográfica em grupo	70
FOTO 20 - Composição coreográfica autoral	71
FOTO 21 - Composição coreográfica autoral	71
FOTO 22 - Composição coreográfica autoral	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	CAPÍTULO I - A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO POSSIBILIDADE DE METODOLOGIA DE PESQUISA EM DANÇA	13
3	CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO: CONHECER PARA COMPREENDER	19
3.1	SÉCULO XX: PANORAMA GERAL	19
3.2	CONTEXTO DA DANÇA MODERNA	20
3.3	CONTEXTO DA DANÇA PÓS-MODERNA	24
4	CAPÍTULO III - RUDOLF VON LABAN: UM ESTUDO DE MOVIMENTO DESENVOLVIDO PARA A DIVERSIDADE, AUTONOMIA E CRIAÇÃO	29
5	CAPÍTULO IV - COLCHA DE RETALHOS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA	38
5.1	A ORIGEM DA COLCHA DE RETALHOS	39
5.1.1	A Seleção dos Retalhos	40
5.2	A TESSITURA DA COLCHA DE RETALHOS	43
5.2.1	Aula 1 - Título: Apresentações	46
5.2.2	Aula 2 - Título: Piquenique e Apresentações	47
5.2.3	Aula 3 - Título: Exercício para aprender os nomes	50
5.2.4	Aula 4 - Título: O Peso e o contato com o chão	55
5.2.5	Aula 5 - Título: Estimular os músculos faciais e a criatividade	57
5.2.6	Aula 6 - Título: Sensibilização da pele	60
5.2.7	Aula 7 - Título: Criação com formas	64
5.2.8	Aula 8 - Título: Criação com formas e estímulo musical	66
5.2.9	Colcha de Retalhos: um processo artístico	69
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
	APÊNDICE 1 - PLANO DE ENSINO E PLANO DE AULA	
	APÊNDICE 2 - VÍDEOS - FRAGMENTOS DAS AULAS	
	APÊNDICE 3 - CADERNO DE ANOTAÇÕES	

1 INTRODUÇÃO

Minha formação como artista de dança começou aos 4 anos de idade, quando minha mãe me matriculou nas aulas de balé clássico em uma escola de meu bairro. Ainda na infância, por volta dos 7, 8 anos, já não me adaptava muito a essas aulas e comecei, então, a procurar outros estilos de dança. Além da vontade de dançar, meu desejo de lecionar vem também da mais tenra idade, pois me lembro que na adolescência eu tinha turmas fictícias de dança. Essas turmas possuíam lista de chamada com o nome completo dos alunos. Em cada aula, eu realizava a chamada e marcava não só as “presenças” em sala, mas também as faltas cometidas por cada aluno. Lembro-me ainda que elaborava as aulas e guardava em uma pasta, onde também reunia recortes de jornal e revista com tudo o que via publicado sobre dança. Nessa época, durante minha adolescência, nos anos de 1990, a ginástica aeróbica era uma febre e muitas revistas traziam exercícios de flexibilidade, alongamento e força, que podiam ser realizados em casa, usando cadeiras, mesa e até a parede como apoio para as atividades. Tudo isso era recortado e guardado junto com a lista de presença das várias turmas virtuais que eu possuía. Com o tempo, ou com a falta dele, essas “brincadeiras” de criança foram desaparecendo, mas não o meu interesse pela dança. Como disse, abandonei as aulas de balé clássico e fui à procura de uma dança que me completasse. Nesse trajeto, fiz aulas de jazz, aeróbica, voltei para o balé, testei o estilo livre, que hoje vejo como um embrião da dança contemporânea, e depois tentei danças de salão como o bolero, o samba, o soltinho e o zouk, sempre buscando algo. Mas ainda não sabia bem o que buscava.

Aos dezessete anos, com receio de mudar de cidade para fazer curso superior de Dança, ingressei em Comunicação Social na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Naquela época, no Brasil, somente havia graduação em Dança em Salvador, Rio de Janeiro e Campinas. Porém, meu desejo de lecionar continuava latente e passei das turmas virtuais da infância para as turmas reais, dando aulas de dança em escolas infantis e academias de Belo Horizonte.

Em 2009, surgiu a possibilidade de prestar o vestibular para o curso de graduação de Licenciatura em Dança na UFMG, para o qual, para minha surpresa,

fui aprovada. Tornei-me aluna da primeira turma desse curso, motivo de muito orgulho para mim.

Foi nesse contexto que conheci realmente a dança, mais especificamente a dança contemporânea. A partir daí teve início a trajetória que culminou no desenvolvimento dessa pesquisa. Foram as questões levantadas nesse percurso, unidas ao meu desejo de encontrar na dança algo que me completasse, não apenas como artista, mas, sobretudo como pessoa, que me levaram, ainda que sem intenção, a trilhar o caminho que gerou este estudo. Ao conhecer a dança na perspectiva do Curso de Licenciatura da UFMG foi que descobri qual era a dança que procurava há tanto tempo: uma dança criativa que desenvolve não só as habilidades físicas e artísticas, mas, principalmente, o indivíduo em sua totalidade, ampliando sua autonomia e alterando a relação com o mundo e as pessoas que o cercam. A possibilidade de aprofundar em algumas questões apresentadas e discutidas durante o curso serviu de inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa.

Esta monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) visa, portanto, investigar a dança a partir da prática criativa e com vistas à autonomia do sujeito. Tem-se como objetivo geral o desenvolvimento de uma experiência artística e docente com base no estudo de metodologias e procedimentos metodológicos em Rudolf Von Laban, analisados sob a perspectiva da diversidade e da autoralidade.

Assim, este trabalho é desenvolvido a partir de um estudo sobre as proposições metodológicas para o ensino de dança, elaboradas por Rudolf Von Laban, autor que influenciou a história da dança e seu ensino em diferentes contextos, com um trabalho desenvolvido desde o início e até meados do século XX. É também de extrema relevância neste estudo, a *Abordagem Triangular* para o ensino de arte, de Ana Mae Barbosa, pois apresenta uma relação de ensino-aprendizagem de arte que possibilitou a construção da metodologia que guia essa pesquisa. Finalmente, foi utilizado o conceito de experiência segundo Jorge Larrosa Bondía, para a reflexão sobre o lugar da experiência no ensino-aprendizagem de dança.

Neste trabalho foram utilizados alguns procedimentos metodológicos a partir de uma dinâmica constituída pelo fazer artístico, a contextualização histórica e a apreciação estética, com base na *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa.

Desse modo, inicialmente foi realizada uma pesquisa de referência que se constituiu por leitura e fichamento de material bibliográfico. Em seguida, realizou-se de forma consecutiva, uma experiência artístico-docente e um estudo coreográfico, acompanhados de reflexão crítica.

Isso posto, descrevo abaixo o desenvolvimento da pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No Capítulo I é apresentada a *Abordagem Triangular*, desenvolvida por Ana Mae Barbosa para o ensino-aprendizagem de arte, referencial teórico-metodológico deste estudo. Essa *Abordagem* é também trabalhada como possibilidade de metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, o modo de ensinar arte, sugerido por Barbosa, é apresentado como o modo de fazer neste estudo. Assim, os eixos – contextualizar, apreciar e fazer – da *Abordagem Triangular* se constituem como caminho que guia o desenvolvimento deste trabalho.

O Capítulo II tem como objetivo contextualizar a produção de dança cênica ocidental no século XX. Esse século marcou uma ruptura em todas as áreas, não só nas ciências, mas afetou também as artes e, por conseguinte, a dança. O Modernismo tomou lugar do Classicismo, e o dualismo deu espaço a uma forma monista de conceber o mundo. Esse período histórico, em que Rudolf Von Laban está inserido, é, portanto, importante para contextualizar o presente estudo sobre ensino de dança caracterizado pela autoralidade, onde se destaca a criação. O Capítulo II, dessa forma, tece relações entre a dança e as demais artes e traça um panorama das marcações históricas que influenciaram as transformações ocorridas nessa trajetória.

O Capítulo III expõe o estudo de movimento e dança, desenvolvido por Rudolf Von Laban, bem como ressalta aspectos metodológicos desenvolvidos por esse autor, sob a perspectiva da diversidade e da autoralidade, estruturantes nesta pesquisa.

O Capítulo IV apresenta a experiência docente desenvolvida no curso de Dança Espontânea para Adultos, do Projeto de Extensão em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG, coordenado pelo Professor Paulo José Baêta Pereira. Esse curso possibilitou a experimentação de metodologias e procedimentos metodológicos desenvolvidos durante essa pesquisa e favoreceu ainda reflexões sobre a prática artístico-docente proposta neste estudo. Ressalta-se que o curso de

Dança Espontânea para Adultos é composto por doze aulas, tendo sido oito delas dedicadas à experiência artístico-docente que integra este estudo.

Como na feitura de uma colcha de retalhos, alguns elementos relativos a procedimentos metodológicos experienciados por mim foram selecionados e transformados. Desse modo, buscou-se uma construção metodológica para o ensino-aprendizagem de dança através de uma nova montagem desses recortes para a formação de uma proposta que privilegia diversidade e criação. Concomitantemente a isso, foi realizado estudo coreográfico através de processo de criação autoral e a partir dos exercícios experienciados em sala de aula.

Nas considerações finais são apresentadas reflexões críticas sobre o processo percorrido para a realização deste trabalho, bem como sobre possibilidades de construção de metodologias que contemplem o ensino-aprendizagem de dança.

2 CAPÍTULO I - A ABORDAGEM TRIANGULAR COMO POSSIBILIDADE DE METODOLOGIA DE PESQUISA EM DANÇA

A *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa, surgiu no contexto da pós-modernidade, em que a busca pela diferenciação cultural é um elemento de destaque. Foi sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP, como a Triangulação Pós - Colonialista do Ensino de Arte no Brasil, ficando conhecida como Metodologia Triangular, denominação que a própria autora critica, posteriormente, dizendo ser “uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora” (BARBOSA, 1998, p. 33).

Ana Mae Barbosa adota, então, o termo Proposta Triangular, por acreditar que a metodologia é construída por cada professor em sala de aula. Em seguida, a autora a define como *Abordagem Triangular* com a justificativa de que proposta é uma palavra muito desgastada pelo seu uso, muitas vezes leviano, na educação.

A *Abordagem Triangular* nasce de uma dupla triangulação. A primeira, e também a mais conhecida, é de caráter epistemológico e diz respeito à designação de três componentes para o ensino-aprendizagem de arte: fazer artístico, leitura da obra de arte (apreciação estética) e contextualização. Esses elementos são denominados pela autora como ações mentais e sensoriais básicas. A segunda triangulação trata da origem dessa sistematização que se deu pela referência a outras três abordagens: As *Escuelas al Aire Libre* do México, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de apreciação Estética americano.

No Museu de Arte Contemporânea da USP, entre os anos de 1987 e 1993, a *Abordagem Triangular* foi desenvolvida a partir da leitura de obras originais. Entre 1989 e 1992, esse pensamento sobre ensino-aprendizagem de arte foi experimentado nas escolas da rede municipal de São Paulo. Em 1998, a *Abordagem Triangular* passou por um redimensionamento e foi renovada ao retomar a importância das experiências. Nesse sentido, se torna uma concepção pós-moderna de ensino-aprendizagem de arte, principalmente por seu forte caráter crítico,

influenciado por Paulo Freire¹. Sobre as contribuições da *Abordagem Triangular* para o ensino de arte, Barbosa coloca:

Acredito que é importante perceber em primeiro lugar a contribuição histórica da Abordagem Triangular como um grande mapa delineador de possibilidades para o ensino e aprendizagem da arte, que delineia campos e focos de ação distintos enquanto intenção e direção que se completam e que contribuem conjuntamente durante cada percurso de experiência da Arte. (BARBOSA, 2010, p.68).

Os fundamentos apresentados pela *Abordagem Triangular* - leitura crítica, contextualização e produção - não podem ser concebidos em uma disposição hierárquica, sendo marcados pela interação e interdependência entre suas ações. Esses três eixos são representados pela imagem de um triângulo, dando a ideia de que não há hierarquia entre eles. A *Abordagem Triangular* pensa a criação contida no fazer e na apreciação artística que são ampliadas através da compreensão histórica, ou seja, da contextualização. Segundo a *Abordagem Triangular* só um fazer consciente torna possível a aprendizagem em arte. (BARBOSA, 1998, p.30 - 51).

Para Barbosa, contextualizar é estabelecer relações, é entender os elementos que circundam a concepção e a concretização do objeto artístico em seus mais diversos níveis. A contextualização possibilita ao aluno estabelecer relações mais profundas com a produção artística, o que o leva a reinventar sua própria obra. A fruição, ou apreciação, por sua vez, apresenta outras percepções do objeto, que pressupõe conhecimento e relação com o contexto. O apreciar é desenvolvido através de exercícios de observação de obras de arte como a fruição de espetáculos de dança, teatro e música, além da observação da própria produção do aluno, desenvolvendo o senso crítico e estético dos indivíduos. Por fim a construção, ou o fazer artístico, possibilita desenvolver um processo autoral de criação, focado na percepção, fantasia e imaginação criadora. Além disso, não pode ser restrito à realização de obras, ao contrário, se trata de construção de conhecimentos que se baseiam no contato com a apreciação e o contexto propiciando percepções reflexivas sobre os próprios posicionamentos.

¹ Paulo Freire (1921-1997) é considerado um dos pensadores mais notáveis da área de educação. Foi quem revelou ao mundo uma educação para além da sala de aula, capaz não só de ensinar conteúdos e comportamentos socialmente esperados e aceitos, mas também capaz de conscientizar a todos.

Considerando a flexibilidade da *Abordagem Triangular* que desde sua criação, há vinte anos, já possibilitou várias reflexões e desdobramentos (BARBOSA, 2010), neste estudo essa proposição foi ampliada para além da relação ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a *Abordagem Triangular* foi tomada como possibilidade e referência de metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa.

A busca por uma metodologia para classificar e orientar as pesquisas é sempre ponto importante de discussão. Diante desse embate, optou-se por partir do conceito de metodologia como *modo de fazer*, desenvolvido por Cássio E. Viana Hissa (2007). Segundo Hissa, é possível construir alternativas de abordagem metodológicas a partir da concepção teórica do problema a ser pesquisado. Para o autor, os objetivos de uma pesquisa estão articulados a uma metodologia que pode ser construída enquanto se percorre a trajetória da pesquisa, como descreve:

Para cada uma das coisas feitas, por um sujeito, há uma metodologia. Esse é um grande desafio a compreensão de quem não aprendeu a existência da diversidade de coisas e da diversidade do modo de fazer coisas. Para cada uma das coisas feitas, por inúmeros sujeitos, existem inúmeros modos de fazer. Esse desafio é maior. As metodologias são criadas pelos sujeitos enquanto estes estão criando os seus objetos. Antes, imaginam. No seguinte passo, podem perceber que a pesquisa não cria apenas interpretações. A pesquisa cria metodologias enquanto cria interpretações. O fazer alimenta o pensamento que mobiliza a arte de refazer diferente. (Hissa, 2013, p.125).

Segundo essa compreensão, é possível encontrar dentro da própria pesquisa um modo de fazê-la, e o que se apresentou como possibilidade metodológica neste trabalho foi a *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa. Desse modo, o caminho metodológico encontrado para a realização desta pesquisa é exatamente o contextualizar, o apreciar e o fazer artístico.

A ideia de que manifestações artísticas e contexto histórico fazem parte do mesmo processo não era tão facilmente aceita quando dos primeiros contatos com a proposta de Ana Mae Barbosa. Desse modo, a *Abordagem Triangular* traz uma inovação para o ensino-aprendizagem de arte, adotando a contextualização não apenas como história da arte, em concepções cronológicas e lineares, mas entendendo a história como estratégia e articulação, pois com isso, a arte passa a fazer parte do mundo, da vida. A contextualização se refere ainda a uma crítica histórica, que traz à tona a relação inseparável entre teoria e prática. Assim como Barbosa esclarece, é preciso “uma profunda conexão com a cultura no qual se

insere, não só para conhecê-la no sentido factual, mas para ressignificá-la, em seu passado e presente, de forma a imaginar e planejar possíveis futuros”. (BARBOSA, 2010, p.47). A contextualização para Barbosa busca, portanto, localizar a obra de arte não apenas no tempo histórico, mas também no contexto econômico, político e social que a produziu, estabelecendo profundas relações com o apreciar e o fazer. Sem essa construção não há compreensão. Assim, há necessidade de articulação entre os três eixos.

Desse modo neste estudo o eixo relativo à contextualização se apresenta, na pesquisa de referência, através da abordagem sobre a produção da dança cênica ocidental no século XX. Esse panorama articula questões artísticas, históricas e sócio-culturais, como propõe Barbosa.

O eixo da apreciação ou da leitura, na *Abordagem Triangular*, refere-se aos encontros com as obras de arte e à aprendizagem da experiência estética. Esse vértice lida com aspectos como percepção, observação e atenção. O apreciar, ou a leitura da obra de arte, surge neste estudo como a análise de trabalhos artísticos desenvolvidos por Rudolf Von Laban e outros artistas que fazem referência a esse autor. Além disso, esse eixo se desenvolveu através da apreciação dos exercícios e criações dos alunos que participaram da experiência artístico-docente desenvolvida. A leitura da obra de arte, segundo Campello “é o despertar de uma capacidade de análise crítica, com base em conhecimentos construídos pelo próprio aluno, acerca do mundo visual, por meio da práxis e com a mediação do professor”. (BARBOSA, 2010, p.393). Assim sendo, na *Abordagem Triangular* a apreciação é momento de questionamento, busca, descoberta e crítica. O intuito da apreciação, nesta pesquisa, é possibilitar um questionamento reflexivo para o entendimento da experiência em dança desenvolvida e, desse modo, está intrinsecamente ligado ao fazer artístico.

O eixo da produção ou do fazer, refere-se à realização seja de uma dança, de pensamentos sobre arte quando se escreve um texto ou de um encontro significativo com uma obra de arte. Esse vértice, diz respeito, portanto, não apenas às ações do fazer artístico, não apenas à capacidade de produzir obras artísticas, mas também a capacidade de fazer relações conceituais que acabam por se integrar ao fazer artístico. Desse modo, o fazer dessa pesquisa se dará na experiência artístico-docente desenvolvida no curso de Dança Espontânea para Adultos, no Projeto de Extensão em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. O fazer artístico se

refere também ao estudo coreográfico autoral desenvolvido durante o processo. Segundo Terezinha Losada, o fazer é o momento que institui o conhecimento. “Deve-se notar que, depois de qualquer um desses fazeres – artístico e crítico – passamos a ver diferente, a contextualizar diferente, fazendo novas e diferentes sínteses; gerando, assim, um processo contínuo de aprendizagem”. (LOUSADA, 2010, p.245). Sobre isso, Pimentel acrescenta:

Influir positivamente engloba uma série de ações, inclusive a de partir do pressuposto de que a investigação de diversas possibilidades de abordagem da produção artística é uma das formas de construção de conhecimento em arte. (PIMENTEL, 2010, p.214).

Nesse sentido, o fazer artístico pensado como construção de conhecimentos se torna foco desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Dança, configurando-se como o objetivo principal dessa pesquisa que é: desenvolver uma experiência artística e docente com base no estudo de metodologias e procedimentos metodológicos em Rudolf Von Laban, analisados sob a perspectiva da diversidade e da autoralidade.

Considerando, então, o caráter dialógico e construtivista dos eixos na *Abordagem Triangular*, as etapas relativas, principalmente à docência e à criação coreográfica, acontecerão concomitantemente e de forma articulada. Ainda, segundo Zamboni, a não linearidade das etapas percorridas é uma característica comum na pesquisa em arte, como diz:

Na realidade, embora se possa identificar teoricamente as etapas de uma pesquisa em arte, na prática essa identificação e separação não são tão simples, existem superposições. Na maioria das vezes, o processo de trabalho é uma viva interpretação dos dados observados, e o próprio referencial teórico já fornece o método interpretativo a ser posto em prática. (Zamboni, 2012, p.56).

Segundo Machado, a *Abordagem Triangular* funciona, não como uma bula, mas como uma bússola que é extremamente útil nas mãos de quem tem a intenção de caminhar e está disposto a enfrentar os obstáculos e descobertas dessa caminhada. (MACHADO, 2010). O que também reforça a sua utilização como metodologia de pesquisa. Essa autora coloca:

É inegável desse ponto de vista, o caráter fecundador de uma proposta que orienta convidando à invenção, à pesquisa, à formulação de perguntas. (...) A Abordagem Triangular não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa de perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho, o que o mapa não mostra e a bússola não define: as escolhas e a intenção do viajante. (BARBOSA, 2010, p.78-79).

Com esse espírito, escolhi, em minha caminhada, a *Abordagem Triangular* como uma bússola que orienta a metodologia dessa pesquisa. Diferentemente de um mapa que já aponta todo o caminho a ser percorrido, descobri na *Abordagem Triangular* a indicação de qual direção seguir para a construção de uma metodologia de pesquisa em arte, ciente de que os obstáculos, desafios e novidades se apresentariam durante o percurso, mas tendo, também, a consciência de que existia um norte a me guiar.

3 CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO: CONHECER PARA COMPREENDER

3.1 SÉCULO XX: PANORAMA GERAL

O período do século XX foi marcado por uma mudança de paradigma em que a nova realidade apresentada com a investigação do mundo atômico e subatômico não pode mais ser explicada pelos métodos científicos adotados até então.

A teoria quântica mostrou que o antigo paradigma fortemente assentado no cartesianismo, não podia ser mais utilizado: na física atômica, não pôde manter-se a nítida divisão cartesiana entre matéria e mente, entre o observado e o observador. Nunca podemos falar da natureza sem, ao mesmo tempo, falarmos sobre nós mesmos. (Zamboni, 2012, p.17-18).

Segundo o historiador Eric Hobsbawm (2014), o final do século XX é marcado pela destruição dos mecanismos sociais que ligam nossas experiências pessoais às das gerações passadas.

Por isso, a contextualização, um dos eixos da *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa, não coincidentemente escolhida para iniciar esta pesquisa, se torna cada vez mais importante e necessária. Isso porque os acontecimentos públicos não são apenas marcos históricos, mas aquilo que formou o que somos, nosso modo de pensar e de se relacionar com o mundo.

O que vivemos hoje, no século XXI, foi moldado principalmente pelos acontecimentos e mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XIX e no século XX. O fim dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 são marcados pelo fim de uma era mundial e o início de outra nova. É preciso, portanto, compreender as principais mudanças nesse período para compreender a atualidade. Alguns acontecimentos integram esse momento de transformação: Thomas Edison descobriu a eletricidade, Rodin esculpiu na pedra buscando a alma, Nietzsche proclamou a morte de Deus, Einstein apresentou a relatividade e Freud a psique, enquanto Marx discutiu uma relação diferente com o trabalho. Todos esses nomes fizeram parte de um contexto de redescoberta de uma corporalidade. Desse modo, o corpo no século XX passou a ser visto com a mesma importância do intelecto e do

espírito, capaz de ser cognitivo, expressivo e criativo, trazendo a conexão entre interior e exterior.

3.2 CONTEXTO DA DANÇA MODERNA

As expressões artísticas do início do século como o dadaísmo e o surrealismo se rejeitavam a arte estabelecida: o classicismo. O inconsciente revelado pela psicanálise era mais relevante que o controle racional. A vanguarda tornou-se parte da cultura estabelecida, chegando à vida cotidiana. As artes, no início do século XX, principalmente na Europa Central e do Leste, eram inspiradas pelo sentimento trágico da época e raramente expressavam esperança.

A virada do século XIX para o século XX marcou uma revolução também na dança, em que o academicismo e a artificialidade do balé clássico foram fortemente criticados, o que resultou em uma revisão total dos valores e do modo de se fazer dança.

A unicidade, a continuidade e a linearidade foram fragmentados e esse questionamento iniciou o modernismo. A ordem da arte vigente, até então, foi veementemente questionada no primeiro momento com certo desconforto.

A dança que surge nesse momento de final do século XIX e início do século XX foi profundamente influenciada pelas ideias do francês François Delsarte, que elaborou uma técnica de expressão corporal para artistas cênicos, e do suíço Emile Jacques Dalcroze, músico.

François Delsarte (1811-1871) foi um cantor de ópera que perdeu a voz aos 23 anos e passou, então, a se interessar pelos estudos de anatomia e pela relação entre a voz e o gesto. Em sua pesquisa, observou vários tipos de pessoas para elaborar uma técnica de expressão corporal para artistas cênicos².

Jacques Dalcroze (1865-1950) desenvolveu uma educação psicomotora com base na repetição de ritmos. Para ele, a música desperta no cérebro uma imagem que impulsiona o movimento, que só se torna expressivo se a música for captada

² Os estudos de movimento desenvolvidos por Rudolf Von Laban têm muitos pontos em comum com os princípios de Delsarte, como será apresentado posteriormente.

corretamente. As conseqüências pedagógicas são o desenvolvimento do sentido musical em todo o ser.

Nesse contexto, aparece também Isadora Duncan, com seus conceitos que transformaram a história da dança. Nos anos de 1920 e 1930 surgem Martha Graham, Doris Humphrey, Mary Wigman e Rudolf Von Laban, entre outros que modificaram a arte do movimento substancialmente. Conforme Eliana Rodrigues Silva, as manifestações individuais foram foco do trabalho artístico no início do século XX.

Nesse espírito revolucionário de início de século, enfatizava-se o movimento por si próprio como experiência para a expressão individual do artista. Uma vez que o movimento de cada criador só poderia surgir de seu próprio corpo e individualidade, esta corrente representava as experiências pessoais, estéticas e emocionais imediatas dos seus criadores. (SILVA, 2005, p. 19-20).

Isadora Duncan (1878-1927) foi a primeira a questionar a falta de organicidade do balé clássico, se rebelando contra essa estética e seus princípios rígidos. Duncan buscou movimentos que trouxessem uma verdade interior, e não a fantasia do balé. Influenciada pelo espírito de uma América jovem, cheia de vitalidade e sem tradições estéticas consolidadas, pensou a dança como expressão de sua vida pessoal, como resultado de um movimento interno. Essa artista quis a liberdade e esteve sempre ao lado dos povos e dos homens que queriam se libertar. Por isso, reivindicou com força a libertação da mulher, sendo considerada escandalosa por muitos. Isadora queria ensinar aos alunos sua filosofia, sua estética e suas noções de saúde, sem impor estilos ou técnicas. “Essa atitude constituiu um dos pilares da dança moderna que se desenvolveu a seguir: a idéia de que a criação coreográfica é inseparável do ensino de princípios filosóficos e estéticos individuais.” (SILVA, 2005, p. 98).

Rudolf Laban se refere à Isadora Duncan e ressalta como seu principal mérito a reanimação da dança lírica, em detrimento das formas dramáticas do balé. Para Laban:

Isadora Duncan tornou a despertar o sentido da poesia do movimento no homem moderno. Numa época em que a ciência, especialmente a psicologia, procurava abolir radicalmente qualquer idéia de alma, esta bailarina teve o valor de demonstrar, com êxito, que existe no fluxo do movimento humano um principio ordenador que não se pode explicar mediante os costumeiros fundamentos racionalistas. Como educadora,

interessou-se especialmente na influência que a execução reiterada de movimentos similares tem na atitude interna e externa do homem diante da vida. (LABAN, 1990, P.13).

Ruth St. Denis (1877-1968) foi a primeira a desenvolver uma técnica de dança baseada na respiração e no plexo solar.

Doris Humprey (1895-1958) acreditava que era preciso falar do homem americano e desenvolveu uma técnica baseada em experiências rotineiras e ações naturais do ser humano. Sua técnica buscava o treinamento corporal unido a uma ampla possibilidade criativa. Seus alunos foram estimulados a expandir a experiência de forma criativa e pessoal.

O respeito à individualidade, no trabalho de Humprey configurava-se como um dos seus pontos principais. Sua técnica, assim como sua coreografia, sempre teve grande poder de adaptabilidade e é sabido que qualquer estrutura corporal pode acompanhar sua linguagem. (SILVA, 2005, p. 100).

Martha Graham (1894-1991) teve a intenção de tornar visível o interior do homem, tanto o que pode ter de bom, bonito e agradável, como também de desagradável e obscuro. (SILVA, 2005, p.103). Para Graham a força do gesto acontece em função da força da emoção.

O início do século XX foi marcado, desse modo, por uma modificação total da dança, alterando sua filosofia, seus métodos e o vocabulário de movimento que prevalecia até o momento. O início da dança moderna surge, então, a partir da dança individual de cada artista. No entanto, Rodrigues aponta elementos comuns aos artistas modernos:

O uso do centro do corpo como propiciador do movimento, os pés descalços, o uso do chão não apenas como suporte, mas onde os dançarinos poderiam sentar ou deitar, o uso diferenciado da música de maneira não literal e principalmente a utilização de uma dramaticidade mais direta oriunda do movimento, da temática e dos personagens, em oposição ao lirismo considerado superficial do balé clássico, foram alguns dos traços que definiram a filosofia criativa e a linguagem da dança moderna. (SILVA, 2005, p. 97).

E é nesse panorama, de novos olhares para a vida, que Laban desenvolve sua pesquisa.

Na primeira metade do século XX, Rudolf Laban (1879-1958), foco dessa pesquisa, criou seu método de ensino-aprendizagem de dança, além de uma

notação de dança, Labanotation, considerada a mais precisa até os dias atuais. Seus estudos cinéticos se voltam para uma teoria geral do movimento que instaurou a dança moderna. Para Laban a dança é o meio de dizer o indizível, é a transcendência do homem.

Laban é considerado pioneiro no modo de pensar o movimento e a dança na perspectiva de que o indivíduo possa desenvolver a expressividade do corpo. Petrella ressalta a consideração feita por Helena Katz, que apresenta Laban como “catalisador de uma revolução estética no começo do século XX” (PETRELLA, 2006, p.12) e afirma que:

Rudolf Laban (1879-1958) aparece como o precursor do pensamento de refletir sobre a dança, sistematizando um método de análise do movimento e atuando em esferas públicas de educação, saúde e produção industrial que o colocam muito à frente de seu tempo. (PETRELLA, 2006, p.15).

As ideias de Laban influenciaram bailarinos como as americanas, citadas anteriormente, Doris Humphrey e Martha Graham, e os alemães, Mary Wigman, Kurt Joss e Lisa Ullmann.

Mary Wigman (1886 -1973) acreditou que formar o dançarino é conscientizá-lo dos impulsos que estão dentro dele. Não há adestramento corporal, mas uma escuta de si mesmo que repercute o eco do mundo.

Kurt Joss (1901-1979) contou com uma formação tripla: música, teatro e dança. Assim como Wigman, acreditou que a emoção profunda deveria modular os movimentos do corpo.

Laban influenciou todas as gerações seguintes à sua em várias partes do mundo, inclusive no Brasil.

Maria Duschenes (1922-2014), aluna de Joss, trouxe o método Laban-Joss para o Brasil em 1940. Essa bailarina completou seus estudos sobre Laban em Londres, na Inglaterra, onde conheceu Lisa Ullmann (1907-1985), principal colaboradora e continuadora da obra de Laban. Em 1978, Maria Duschenes chegou a trazer Lisa Ullmann para o Brasil, para lecionar um curso.

Há ainda o húngaro, Aurel Von Millos (1906-1988), que enquanto dirigente do Ballet do IV Centenário em São Paulo, contribuiu muito para a difusão das ideias de Laban no Brasil.

Segundo Hobsbawm, o que se tornava “cada vez mais claro é que o século XX era o do homem comum, dominado pelas artes produzidas por ele e para ele” (HOBSBAWM, 2014, p. 193). E, inserido nesse pensamento, Laban traz o olhar sobre o movimento cotidiano, com foco no homem comum e suas singularidades possibilitando o estudo do corpo particularizado pela noção de indivíduo, diferentemente do formalismo e homogeneização defendidos pelo balé clássico.

A teoria sobre o movimento de Laban está entre os fundamentos principais da dança moderna e faz parte de várias abordagens contemporâneas de dança desenvolvidas após os anos de 1950. Por se tratar de referência teórica fundamental desta pesquisa, os estudos de Laban serão apresentados de forma mais detalhada no próximo capítulo.

3.3 CONTEXTO DA DANÇA PÓS-MODERNA

Na segunda metade do século XX a revolução tecnocientífica influenciou as artes. Os rádios portáteis, a televisão e o vídeo cassete se tornaram presença garantida na maioria das casas nos anos de 1980. Porém, a tecnologia não apenas tornou a arte onipresente, como também alterou sua recepção, tornando difícil retomar a linearidade e seqüencialidade anterior a essa revolução.

Os conceitos defendidos pela arte moderna, como falar da condição humana com temas influenciados pelas questões psicológicas e pela dramaticidade, começaram a ficar ultrapassados a partir da década de 1940. A segunda metade do século XX foi marcada pela sociedade de consumo. As artes se declinaram a essa lógica, como foi o caso da Pop Art, em que grandes artistas estampavam latas de sopa, garrafas de refrigerante, etc. Mais uma vez havia a necessidade de atrair os homens e mulheres comuns, não apenas pelas necessidades materiais, mas também e, sobretudo, pelas necessidades espirituais. Depois da II Guerra Mundial, o artista assumiu de vez sua intenção de falar do homem como um ser real, seus desejos, medos, limitações e sofrimentos. O tema da arte nesse momento foi o existencialismo, e a dança também traduzia essas questões.

O que todos os artistas das mais diversas artes tinham em comum nessa metade do século XX, era que eles eram os únicos que falavam o que o povo pensava e sentia.

No fim dos anos de 1960, as concepções defendidas pelo modernismo começaram a ser questionadas. E nos anos de 1980, essa reação tornou-se moda com o nome de pós-modernismo. Para Hobsbawm:

Todos tendiam para um relativismo radical. Todos, portanto, contestavam a essência de um mundo que se apoiava em crenças opostas, nomeadamente, o mundo transformado pela ciência e pela tecnologia nela baseada, e a ideologia de progresso que o reflectia. (HOBSBAWM, 2014, P. 504).

O pós-modernismo acabou com qualquer unicidade que ainda podia existir e tomou como premissa a pluralidade.

O mundo do final do século XX tornou-se qualitativamente diferente do início do século, primeiro por ter deixado de ser eurocêntrico, ou seja, a Europa não era mais o centro de poder, riqueza e intelecto. Além disso, o mundo se tornou globalizado, uma transformação que alterou além da área econômica, das comunicações e dos transportes, o comportamento humano. Por fim, a alteração mais marcante do século XX foi a “desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano” (HOBSBAWM, 2014, p. 26). Segundo Hobsbawm, essa transformação gerou uma quebra entre passado e futuro, predominando os valores individuais, o que formou uma sociedade de indivíduos egocêntricos.

O fato é que as características da arte contemporânea não são fáceis de serem delimitadas, por ser uma arte da pluralidade. Assim, os limites entre as diferentes artes desaparecem, e todas as áreas, artísticas e não artísticas, são chamadas para a conversa. É uma arte em constante transformação, reflexo da velocidade e do excesso de informações que permeiam nosso cotidiano.

Merce Cunningham (1919-2009) é uma importante referência nesse novo modo de fazer dança, em que não há mais o compromisso com o enredo, mas sim com o movimento. A dança se liberta de obrigações estilísticas e pode ser feita a partir de qualquer material e em qualquer espaço. Por causa dessa visão, a dança passa a trabalhar na busca de um movimento natural. O que importava a partir de então era o movimento por si mesmo, o movimento cotidiano, sem virtuosismos.

Cunningham abriu muitas possibilidades. A partir daí surgiu uma imensa variedade de estilos e, principalmente, de modos de criação.

A dança podia ser montada ao acaso, surgindo de improvisações em cena aberta; danças geradas a partir de tarefas cotidianas e movimentação funcional; danças criadas a partir de *scores* previamente concebidos; de brincadeiras infantis; do atletismo; danças construídas a partir de outras danças; de livre associações; de rituais; de jogos; de literatura; de artes visuais; de situações comportamentais; da manipulação de objetos; enfim, de um universo absolutamente amplo e permissivo. Não havia homogeneidade estilística ou temática. (SILVA, 2005, p. 109).

Outra artista pós-moderna de destaque é Yvonne Rainer, nascida em 1934. Rainer fundou o movimento *Judson Church Dance Theatre* e teve uma importância inegável para a dança, repudiando as formas convencionais e trazendo algo realmente novo com o trabalho profundo com os movimentos cotidianos. A contribuição da Judson Church para a dança foi deixar claro que não apenas qualquer movimento ou qualquer corpo, mas também qualquer método era permitido.

Esta celebração de movimentos que caracterizou os anos sessenta, findou por conquistar uma platéia fiel, emocionando espectadores pelo simples fato de que a identificação com o dançarino era espontânea. Executando passos cotidianos, movimentações ordinárias do dia a dia e na maioria das vezes vestindo-se como um ser comum, o dançarino tornava-se facilmente espelho do seu espectador e a impressão que se tinha era a de estar assistindo à vida em si mesma e não uma coreografia. A distância entre público e artista foi minimizada. (SILVA, 2005, p. 114).

Também na segunda metade do século XX, a emoção voltou a fazer parte da dança, mas de uma forma bem mais natural e menos teatralizada que na dança moderna. Também saído da Judson Church, Steve Paxton, nascido em 1939, integra esse pensamento. Paxton traz a busca pela sensação interior, criando um gênero de dança chamado Contato Improvisação, que se constitui por um movimento feito a partir do contato entre os corpos.

Pina Baush (1940-2009) conseguiu fundir a dança expressionista alemã com a dança pós-moderna. Ela cria cenas a partir de experiências reais de seus bailarinos. A definição de sua obra difere tanto dos conceitos de teatro como dos de dança, criando uma linguagem nova e única. Baush não se interessava tanto em como o corpo se movimenta, mas sim naquilo que, vindo do interior, fazia o corpo se

movimentar. A construção de suas coreografias está ligada a pessoa do dançarino, que muitas vezes está interpretando a si mesmo em cena.

Segundo Silva (2005), a dança pós-moderna começou a ser desenvolvida nos anos setenta, mas só se consolidou como uma dança que se diferencia da narrativa da dança moderna nos anos de 1980. Foi nessa década que a dança pós-moderna finalmente se encontrou com a cultura pós-moderna.

Nos anos de 1980, “as novidades estavam nas montagens, num produto novo, extremamente bem acabado, fazendo uso das mais diversas técnicas e disciplinas artísticas” (SILVA, 2005, p. 119). Essa foi chamada a era da bricolagem, ou colagem, e foi marcada pela interdisciplinaridade e ousadia na experimentação.

Já os anos de 1990 foram marcados pela criação de um jeito novo de usar o corpo para a dança, o uso de uma nova corporeidade, como afirma Silva:

A dança pós-moderna de hoje não se interessa em apresentar corpos perfeitos, unificados pela forma, nem delineados por imperativos estéticos ou sexuais. A dança parece querer, de fato, expressar a multiplicidade corporal feita de músculos, ossos, imperfeições e qualidades do ser humano, falando de si próprios, sem disfarces e para uma platéia que se identifique com o que vê. (SILVA, 2005, p. 140).

Desse modo, nos anos de 1960, o corpo era apresentado como ele é, sem virtuosismo. Nos anos de 1970, voltou a busca pelo perfeccionismo. Os anos de 1980 unem as duas concepções de corpo, além de buscar técnicas de outras linguagens. “Com essa experimentação mais abrangente, o final da referida década propiciou o que podemos apontar como o início da aceitação de múltiplos corpos, ou de um corpo verdade”. (SILVA, 2005, p. 137). E os anos de 1990 são marcados pela multiplicidade quanto ao uso do corpo.

Segundo Hobsbawm (2014), pode-se dizer que o século XX é assinalado por momentos de catástrofe, marcados por duas grandes guerras mundiais, seguidos de um período de crescimento econômico e transformações sociais, conhecido como *era de ouro*, que durou até os anos de 1970. E, no final do século, instalou-se novamente uma era de decomposição, incerteza e crise. Não apenas as crises econômicas e políticas marcaram o final do século XX, mas principalmente uma crise social e moral, das crenças e dos pressupostos que apoiavam a sociedade moderna.

É nesse contexto do pós-modernismo que se insere o presente estudo que visa investigar a dança a partir da prática criativa e com vistas à autonomia do sujeito, com fundamentação teórico-metodológica no estudo de movimento desenvolvido por Rudolf Laban.

A partir da contextualização apresentada é possível perceber como o mundo se transformou e como surgiram os pensamentos sobre diversidade e autonomia. Compreender melhor o mundo em que vivemos nos faz compreender as transformações ocorridas na arte e, neste caso, na dança, e entender porque e como chegamos até aqui.

Segundo Silva (2005), a arte representa cópias fieis do mundo real ao mesmo tempo em que cria universos independentes. E é com base nessa premissa que a contextualização abre os capítulos que se seguem.

4 CAPÍTULO III - RUDOLF VON LABAN: UM ESTUDO DE MOVIMENTO DESENVOLVIDO PARA A DIVERSIDADE, A AUTONOMIA E A CRIAÇÃO

Rudolf Von Laban nasceu em 1879, na Hungria. Filho de um general do exército teve a oportunidade de viajar por vários países e foi em uma dessas viagens que conheceu às danças dervixes, onde surgiu seu gosto pela dança.

Apesar de seu interesse pelo teatro e pela dança, Laban estudou arquitetura, pintura e escultura, por serem artes mais bem conceituadas na época. (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006). Mudou-se para Paris em 1900 e durante os sete anos em que viveu por lá pode absorver a cultura do país. Além disso, nesse período pesquisou sobre as ideias de Delsarte, principalmente o princípio da correspondência, que liga as manifestações do corpo às manifestações do espírito, e o valor do peso do corpo em relação à gravidade. Em 1910 Laban foi para a Alemanha, onde teve contato com a ginástica e com a euritmia de Dalcroze, além de estudar Noverre³ e seus escritos sobre a dança. Mais do que o virtuosismo, Laban se interessava pela harmonia do movimento. Almejava que as pessoas explorassem ao máximo as possibilidades de movimentação, com o intuito de desenvolver a criatividade. Não estava preocupado somente com o desenvolvimento físico, mas acreditava que através da exploração dos movimentos o homem poderia alcançar sua individualidade. Seu estudo não era apenas o corpo do artista, mas, principalmente, o corpo do cidadão comum, reflexo do pensamento que se instaurara no século XX.

Laban esteve atento aos estudos em que corpo e mente são indissociáveis. Consciente dessa união corpo-espírito, buscou o retorno dos movimentos naturais, em toda a sua espontaneidade e riqueza. Quando Laban se referia ao corpo, ele estava se referindo ao corpo em sua totalidade, considerando os aspectos físicos, emocionais e intelectuais.

Certo de que o movimento humano era constituído dos mesmos elementos, seja no trabalho, na vida cotidiana ou na arte, Laban estudou exaustivamente esses

³ Jean Georges Noverre (1727-1810) foi o criador do balé de ação. Rebelou-se contra os conceitos vigentes do balé e trouxe a ideia de que para ser uma arte verdadeira a dança deveria tornar-se expressiva. Escreveu, em 1760, as Cartas Sobre o Balé e as Artes de Imitação, defendendo suas ideias inovadoras.

elementos tendo como foco tanto a parte fisiológica quanto a psíquica que levam o homem a se movimentar.

Desse modo, o estudo de movimento de Laban considera a diversidade corporal. Segundo Lenira Rengel “as ramificações da Teoria de Laban se dão em quase tudo que se mexe, não importando quanto se mexe e sim como se mexe”. (RENGEL, 2008, p. 14).

Para Laban, em sua pesquisa de movimento, importa o desenvolvimento da capacidade de se expressar pelo corpo e, nesse sentido, não está restrito apenas ao bailarino. Segundo Maria Cláudia Alves Guimarães:

Não importava desenvolver a habilidade para virar inúmeras piruetas, ou dar saltos altíssimos, mas a capacidade de criar e recriar e explorar ideias por meio da improvisação. Para Laban, o importante era desenvolver a capacidade de compreender e usar o corpo expressivamente, visto que para ele estava clara a relação entre corpo, os sentimentos e a razão. Assim, o treinamento corporal de Laban voltava-se muito mais às questões estruturais do movimento, procurando fazer que o aluno se tornasse consciente das relações entre o seu corpo e espaço, das diferenças rítmicas, da fluência, experimentando essas descobertas não apenas no âmbito das idéias, mas também segundo a própria experiência prática. Com isso, de acordo com Laban, as suas aulas serviam tanto para o artista profissional como para o amador. (GUIMARÃES, 2006, p.43-44).

Laban propõe a experimentação, o conhecimento e a exploração de possibilidades de movimento. Em seus estudos é possível perceber seu caráter libertário e respeito aos processos corporais, isento de padronização, em que os sujeitos não são tabulas rasas, em que se pode inscrever qualquer coisa. Desse modo, o autor se distancia do que era priorizado no ensino-aprendizagem de dança até então, caracterizado pela homogeneização dos corpos. E, assim, introduz um treinamento corporal que leva em consideração as particularidades de cada corpo. Procurou, portanto, trabalhar o indivíduo dentro de suas possibilidades, estimulando a criatividade e a autonomia, com o intuito de desenvolver o ser em sua totalidade. De acordo com Rengel:

Se o aluno tem uma movimentação que consideramos “caricata, “artificial”, “manipulada”, destituída de um certo grau de livre arbítrio, de nada adianta criticá-lo e tentar mudar seu movimento (aí eu, ou você, leitor (a), estaríamos sendo autoritários, impositivos). É preciso respeitar seus movimentos, aceitar o que este aluno ou colega traz. Ele apresenta o repertório de movimento que tem. Leva um tempo até o corpo (a pessoa) adquirir e implementar novos movimentos e ter consciência de que ele não é um “recipiente”, onde tudo é “enfiado” sem processamento, e leva um tempo, também, para ele ter uma visão crítica saudável do que é ficar

repetindo movimentos que, na grande maioria, nada tem em relação ao próprio corpo. (RENGEL, 2008, p. 12-13).

A partir desse entendimento, Laban propõe um estudo calcado em princípios de movimento, que como já mencionado, pode ser desenvolvido na perspectiva da diversidade. Laban pesquisou profundamente os mais variados movimentos do corpo, e chegou a elementos básicos e comuns: os fatores de movimento. Esses fatores estão presentes em todos os movimentos, sejam da dança, do trabalho ou de uma criança brincando. São eles: Fluência, Espaço, Peso e Tempo.

Os fatores de movimento não são apresentados apenas por seus aspectos mensuráveis, mas também pela influência que tem no desenvolvimento integral do ser humano. Laban os relaciona a características desse desenvolvimento total e descreve, para cada fator, um componente a que chamou de atitude interna. De forma sucinta, será descrito cada fator de movimento e suas características básicas, levando em consideração a ordem em que cada fator é percebido no crescimento do ser humano e no desenvolvimento integral do indivíduo.

A Fluência é o primeiro elemento percebido no desenvolvimento da pessoa. Um bebê é pura fluência, pois ainda não experimentou os outros fatores de movimento. A Fluência é determinada pela seqüência em que são acionadas as partes do corpo, podendo ser livre ou controlada. A Fluência livre parte do centro do corpo para as extremidades, enquanto a controlada segue o caminho inverso, ou seja, parte das extremidades para o centro do corpo. O fator Fluência tem a ver com integração e relação, e está interligado ao controle das partes do corpo. Corresponde ainda à emoção e ao *como* do movimento.

O Espaço é o segundo elemento a surgir no processo de crescimento do sujeito. A descoberta do espaço pelo bebê o ajuda a diferenciar “quem sou eu” e “quem é o outro”. Portanto, o fator Espaço trabalha com a comunicação, e a atitude relacionada é a atenção. O Espaço informa o *onde* do movimento. Os exercícios relacionados a esse fator fazem com que a pessoa expanda seu espaço pessoal, ajudando-a a se relacionar com o mundo à sua volta. Espaço para Laban não é algo que deve ser preenchido, porque não é vazio. Para Laban, Espaço é vivo. Nós coexistimos e convivemos com o espaço.

O Peso é o terceiro elemento a ser experienciado no desenvolvimento humano e marca a conquista da verticalidade. Esse fator está relacionado à

assertividade, sendo sua atitude interna, a intenção. O Peso informa sobre o *que* do movimento. Ele é a afirmação da vontade.

O Tempo é o último elemento a surgir no desenvolvimento do indivíduo. Esse fator trabalha com a operacionalidade e a atitude relacionada é a decisão. O Tempo informa sobre o *quando* do movimento. Segundo Rengel, os trabalhos com o fator Tempo ajudam a quebrar a rigidez dos limites o que leva o indivíduo a ter maior tolerância em relação às frustrações. (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006, p.127). A apreensão do tempo está ligada a vida psicológica e a experiência temporal é essencialmente particular.

Além desses aspectos relativos aos fatores de movimento, encontra-se também, nas situações expressivas, outro elemento que se constitui como a sensação do movimento. Conforme aponta Laban, a sensação relativa ao movimento ganha muita relevância quando se pensa no movimento com foco na experiência psicossomática.

Nesse caso, o fator Espaço trabalha a expansão ou plasticidade, o fator Peso traz aspectos de pesado ou leveza, e o fator Tempo se refere à duração ou passagem. Laban combinou os fatores de movimento, que resultou em oito ações corporais básicas de esforço, de onde originam outras.

Laban valoriza o *como* fazer e não apenas o fazer. Esse *como* recebe o nome de esforço e corresponde ao aspecto qualitativo do movimento. Laban esclarece:

(...) o esforço se manifesta nas ações corporais através dos elementos de Peso, Tempo, Espaço e Fluência. Não são todos estes fatores do movimento que são sempre significativos e, conforme o modo de se combinarem, produzem graduações particulares de ação. (LABAN, 1978, p.112).

O esforço para Laban não está relacionado a fazer força, e sim, enfatiza que o movimento não é apenas mecânico ou físico, é também expressivo. Há um esforço, ou pulsão, acontecendo dentro do corpo antes mesmo do movimento ser visível. Essa pulsão está relacionada a emoções, sensações e pensamentos. Para se tornar visível no corpo, o esforço se apresenta através de movimentos com características de Fluência, Espaço, Peso e Tempo, o que imprime diferentes qualidades ao movimento.

Laban explicita que a variabilidade do caráter humano é derivada das múltiplas atitudes possíveis diante dos fatores de movimento. Ele difere a mecânica

motora do movimento, relacionada ao controle físico, da função interior que dá origem ao movimento, o esforço. Todo movimento humano está ligado a um esforço que é seu ponto de partida, mesmo que inconscientemente.

O esforço, em Laban, é construído a partir da combinação entre os fatores de movimento e suas atitudes internas. Isso traz a dimensão de que os fatores de movimento não se referem apenas à forma e ao modo de se movimentar, mas também à expressividade e ao desenvolvimento humano. Sobre isso o autor esclarece:

Contudo, as ações corporais que forem executadas com uma consciência imaginativa estimularão e enriquecerão a vida interior. O domínio do movimento, por conseguinte, não tem valor apenas para o artista de palco, mas para todos nós, na medida em que todos nos vemos a braços, consciente ou inconsciente, com a percepção e com a expressão. O indivíduo que aprendeu a relacionar-se com o Espaço, dominando-o fisicamente, tem Atenção. Aquele que detém o domínio de sua relação com o fator de esforço Peso tem Intenção; e quando a pessoa se ajustou no Tempo, tem Decisão. Atenção, Intenção e Decisão, são estágios de preparação interior de uma ação corporal externa. Esta se atualiza quando o esforço, através da fluência do movimento, encontra sua expressão concreta no corpo. (LABAN, 1978, p.131).

Essa relação entre atitude interna, expressão corporal e desenvolvimento humano é um dos elementos do estudo de Laban tomado como referência primordial neste estudo sobre o ensino-aprendizagem de dança.

Em seus estudos, Laban definiu ainda que o corpo se move dentro de uma esfera de movimento, denominada Kinesfera. Esse conceito define o espaço que as extremidades do corpo alcançam sem sair da posição de apoio. Laban representou esse espaço com a figura do icosaedro.

É importante ressaltar que, neste estudo não há o objetivo de listar as ações básicas de esforço e suas qualidades, tampouco apresentar a notação criada por Laban (Labanotation), e nem descrever os estudos sobre a Kinesfera, pois esses aspectos ultrapassam o objeto desta pesquisa. No entanto, é de extrema importância que esses elementos sejam mencionados, por integrarem o estudo de movimento de Laban, e serem citados, de forma pontual, nesta pesquisa.

É possível perceber que para Laban o movimento vai muito além da soma dos fatores de movimento e deve ser compreendido em sua totalidade. Seu estudo

tem muitos desdobramentos e não pode ser reduzido apenas a alguns aspectos, como descreve Christine Greiner:

Não é suficiente conferir à pesquisa de Laban apenas o poder de tornar as pessoas mais “espontâneas e livres”. Mesmo porque desta liberdade faz parte conquistar a autonomia para se exercer o controle dos próprios pensamentos e das próprias danças. Também seria ingênuo reduzir a sua importância a um sistema de notação e documentação. Na paisagem em que se apresentou durante todos os anos de investigação, pensar sempre foi pensar/sentir, corpo e cérebro agindo num *continuum*, sem trações dualistas. (GREINER, 2006, p.81).

O que se pretende nesta monografia não é reduzir o estudo de Laban a alguns aspectos, mas analisá-lo sob a perspectiva da diversidade e da autoralidade no ensino-aprendizagem de dança. Portanto, diante dessa sucinta apresentação dos estudos de movimento de Laban, é plausível destacar alguns elementos referentes aos temas que são focos principais deste estudo: diversidade, autonomia e criação.

Em relação à criação e à autonomia, destaca-se com base em todos os aspectos já expostos, que Laban descobriu, a partir da observação dos movimentos, que cada indivíduo tem uma forma específica de se movimentar. Além disso, ampliando esse repertório, o indivíduo se descobre, descobre seu próprio corpo e sua relação com o mundo. Nesse sentido, na medida em que o aluno torna-se consciente de seu movimento, dos fatores que o compõem, e das possíveis ligações entre eles, é provável que ele crie sua própria dança, considerando as expressões e os significados de seus movimentos. O aluno cria, por fim, sua própria linguagem e aprende a organizá-la em contato com outros indivíduos. Segundo Ulisses Ferraz de Oliveira:

Dominando o próprio movimento e sendo capaz de se expressar por meio dele, nossa hipótese é que esse mesmo sujeito terá facilitado e bem encaminhado o seu contato com outras formas de expressão e comunicação. Pode-se afirmar, valendo-se dessas constatações, que o Método Laban se institui mesmo na base do autoconhecimento, tornando-se uma fonte de criação de experiências vivas e significativas, por meio das quais o sujeito-aprendiz se percebe no mundo. (OLIVEIRA, 2006, p.226).

Laban aponta que é necessário que os alunos inventem suas próprias danças, pois não é possível ignorar a atividade criativa do aluno. Para o autor “o estímulo criativo e a consciência da influência libertadora e vivificante do movimento da dança é tudo o que se deseja”. (LABAN, 1990, p 53).

É importante observar também que Laban estimula a autonomia não apenas dos alunos, mas também do professor. Sem dar receitas de exercícios, instiga o docente a encontrar sua própria maneira de desenvolver o trabalho com os alunos. Por isso, ressalta a importância da experiência pessoal de movimento do docente. É preciso que o educador experimente e estude seus próprios movimentos para ter condição de desenvolver seu trabalho.

Laban aponta no desenrolar de toda sua pesquisa, que o trabalho com o estudo de movimento é, em sua própria concepção, um trabalho focado na diversidade, pois respeita as diferenças individuais e privilegia o desenvolvimento singular do sujeito em sua totalidade. Laban demonstra que há estruturas gerais a todos os seres humanos, mas essas estruturas são desenvolvidas dentro da particularidade de cada um. Isso altera a relação ensino-aprendizagem na dança, pois é preciso respeitar cada pessoa no seu processo e no seu tempo de maturação, ou seja, é preciso respeitar a diversidade corporal do grupo.

Além disso, Laban aponta para a questão da autoralidade quando diz que, ao ensinar dança para as crianças o professor não deve pedir que a criança o copie, mas deve “animá-la para que empregue suas próprias idéias”. (LABAN, 1990, p 26). Para esse autor, o professor deve apresentar oportunidades para que a criança desenvolva sua expressão por meios de esforços e escolhas próprias. Nesse sentido, Laban estimula a autoralidade da criança e isso pode ser estendido a todas as idades no ensino-aprendizagem de dança.

Ainda com relação à autoralidade, Laban apresenta em seu estudo, a definição de ação como sendo a execução de movimento no espaço e no tempo, por intermédio do uso da energia ou força muscular. Afirma também que no ser humano essas ações comportam elementos expressivos, o que impossibilita determiná-las pelo raciocínio lógico e tampouco apenas pelos fatores que são mensurados. As ações trazem a tona as qualidades e atributos de quem a executa, e por meio delas é possível ao indivíduo se expressar e comunicar algo de seu interior. Com o trabalho corporal, o homem desenvolve a “faculdade de tomar consciência dos padrões que seus impulsos criam e de aprender a desenvolvê-los, remodelá-los e usá-los”. (LABAN, 1978, p. 112). Considerar que todo trabalho corporal apresenta qualidades e atributos de quem o executa é considerar, diretamente, aspectos da autoralidade.

Lisa Ullmann⁴ relaciona o estudo de movimento de Laban com a criação e a diversidade ao afirmar que “a coisa não é um fim em si, mas um meio pelo qual se fomenta a expressão artística de maneira criativa e apropriada para o talento e estado de desenvolvimento dos alunos”. (LABAN, 1990, p 108).

Pode-se inferir que Laban pensa a dança como uma prática criativa, quando diz que “fomenta a expressão artística de maneira criativa” e apresenta elementos que possibilitam o trabalho em grupos diversos já que a prática deve ser “apropriada para o estado de desenvolvimento dos alunos”. (LABAN, 1990, p 108).

Laban propõe também que o objetivo do ensino-aprendizagem de dança é o desenvolvimento total do ser humano e aponta, referindo-se à criança que:

A aprendizagem da dança, desde suas primeiras etapas, tem como seu principal interesse ensiná-la a viver, mover-se e expressar-se no ambiente que rege sua vida, e nisso, o mais importante é o seu próprio fluxo de movimento. (...) Se uma criança tem este fluxo, encontra-se em harmonia perfeita com todos os fatores do movimento e está felizmente adaptada à vida, tanto no aspecto físico como mental. (LABAN, 1990, p 28).

A partir do estudo de Laban, é possível destacar a importância da dança para o desenvolvimento integral do indivíduo, privilegiando o trabalho de criação e a autoralidade, bem como ressaltar a perspectiva da diversidade.

Além de todos esses fundamentos, Laban aponta ainda um aspecto de fundamental importância para este estudo: o lado artístico do ensino-aprendizagem de dança, relacionando-o a um prazer estético que gera o impulso de dançar. Segundo o autor:

(...) a dança alivia a sensação de mal-estar provocada pela repressão dos movimentos do corpo que ocorre quando se põem em ação articulações isoladas. Assinalamos que esta é uma das causas do impulso de dançar. Existe outra causa, não menos imperiosa, como a agitação geral do corpo para a qual a dança oferece um escape que consiste numa série repetida de esforços simultâneos que estão delicadamente equilibrados entre si, equilíbrio que traz um prazer estético, como a disposição das cores num quadro ou a harmonia dos sons na música. (LABAN, 1990, p 25).

Com embasamento nos princípios apresentados por Laban, foram criados nesta pesquisa, procedimentos metodológicos para o ensino-aprendizagem de dança. Essas proposições têm como objetivo desenvolver a autonomia e a criação,

⁴ Lisa Ullmann (1907-1985) foi a principal colaboradora de Laban na Inglaterra, fundou com ele o Laban Art of Movement Studio e depois o Laban Centre of Movement. Esteve no Brasil em 1978 apresentando a Teoria de Laban.

com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano, considerando que esse processo é, ao mesmo tempo, um processo artístico. Portanto, essa dinâmica de criação de procedimentos metodológicos abrange dois aspectos descritos por Laban: o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade, considerando aspectos físicos, emocionais e intelectuais; e o sentido artístico e estético, com os quais se identifica aqui o processo de ensino-aprendizagem de dança. A construção desses procedimentos metodológicos será detalhadamente apresentada no próximo capítulo.

5 CAPÍTULO IV - COLCHA DE RETALHOS: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA

Colcha de Retalhos corresponde ao objeto desta pesquisa, o desenvolvimento de uma experiência artístico-docente, cuja metodologia é criada sob a perspectiva da diversidade e da autoralidade.

Conforme a metodologia utilizada, essa experiência corresponde ao eixo do fazer artístico, o qual compõe a *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa. Ressalta-se ainda que a experiência tratada tem como base o estudo de movimento de Rudolf Von Laban, abordado no capítulo anterior, onde se destacou os elementos que podem ser relacionados à diversidade, autonomia e criação.

O eixo da produção refere-se às ações do fazer artístico e também às relações conceituais que se integram a ele. Nesta pesquisa a experiência artístico-docente foi desenvolvida no curso de Dança Espontânea para Adultos, realizado através do Projeto de Extensão em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais⁵, no ano de 2014. Concomitantemente ao curso, realizou-se um estudo coreográfico. O fazer é o momento de construção de conhecimento, e, por esse aspecto, se tornou foco desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Dança.

Para o desenvolvimento do processo artístico-docente, além do estudo teórico, foram reunidos procedimentos metodológicos, práticas corporais e de criação. Esses materiais, também tomados como referenciais, são relativos às experiências anteriores vivenciadas por mim junto a artistas-docentes da área de Dança como Arnaldo Alvarenga, Paulo Baêta e Gabriela Christófar, com os quais pude trabalhar durante o curso de Licenciatura em Dança. Destaco também, alguns artistas que tive contato durante a participação do Festival À Corps, na cidade de Poitiers, França, nos anos de 2013 e 2014, e que foram profundamente transformadores no meu modo de pensar a dança. São eles Mickaël Phelippeau, François Chaignaud, Laurent Falguieras, Jerome Bel e Simon Couchel. Além desse, muitos outros contribuíram com minha trajetória na dança. Posteriormente, esses materiais foram selecionados e experimentados em sala de aula e de ensaio. Desse

⁵ O Projeto de Extensão em Dança, sob a coordenação do Prof. Paulo Baêta, possibilita que alunos do curso de Licenciatura em Dança da UFMG ministrem cursos, o que estimula e desenvolve a prática docente.

modo, foram feitas novas montagens desses recortes, costurados para a construção de metodologias sob a perspectiva da autonomia e da criação. O que será apresentado a seguir é como se deu esse processo.

5.1 A ORIGEM DA COLCHA DE RETALHOS

Para entender a gênese da Colcha de Retalhos, é preciso, inicialmente, apresentar o conceito de experiência, desenvolvido por Jorge Larrosa Bondía. Essa conceituação se constitui como um pilar que guiou as escolhas para a construção de práticas corporais e procedimentos metodológicos para o ensino-aprendizagem de dança, na perspectiva pretendida neste estudo.

Para Bondia é preciso pensar a educação a partir do par experiência/sentido. E pensar, para o autor, não é apenas raciocinar ou calcular como é ensinado algumas vezes, mas sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p.21)

É pelo par experiência/sentido que o ensino-aprendizagem de dança é concebido neste estudo. Por isso, procurou-se desenvolver algo que fizesse sentido para os alunos e a professora, o que parece cada vez mais necessário no mundo contemporâneo, em que se passam tantas coisas, mas poucas fazem realmente sentido. Segundo Bondia, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (BONDÍA, 2002, p.21)

A experiência, para o autor, é cada vez mais rara nos dias atuais, pelo excesso de informação e de opinião, pela falta de tempo e, também pelo excesso de trabalho. A informação como o saber das coisas não deixa lugar para a experiência. O excesso de opinião sobre tudo e sobre todos também anula as suas possibilidades. Além disso, com a velocidade cada vez mais rápida com que as coisas acontecem, a falta de tempo e o excesso de trabalho tornam a experiência cada vez mais rara.

Nesse sentido, desenvolver as aulas com uma turma de adultos se tornou um desafio, pois os alunos já estão imbricados nesse mundo da informação, da opinião,

da velocidade e do excesso de trabalho, que não abre espaço para a experiência. Por outro lado, atingir esse tipo de experiência com os alunos pode ser compensador e estimulante. E é isso que se buscou alcançar através da dança.

Para Bondía, pensar a educação como experiência dotada de sentido não é apenas uma questão terminológica, como o autor esclarece:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Bondía, 2002, p.24).

Desse modo, Bondía nos permite refletir sobre o ensino-aprendizagem de dança como uma experiência artística. A dança tratada aqui considera a possibilidade de contato com essa experiência, tão profunda que possui um valor estético e que, portanto, pode ser considerada uma experiência artística.

O conceito de experiência de Bondía se tornou essencial na prática artístico-docente em dança proposta neste estudo, que visa o desenvolvimento do ser humano, em um trabalho com foco na diversidade, na autonomia e na criação.

5.1.1 A Seleção dos Retalhos

Durante minha trajetória na dança, percebi que determinados modos de ensino-aprendizagem de dança não me atraíam e que outros me fisgavam imediatamente, e que esse interesse independia do estilo. Comecei a me perguntar, então, quais eram as principais diferenças entre esses modos de ensino-aprendizagem. Compreendi que as aulas calcadas na cópia, nos padrões fixos e regras muito rígidas cerceavam a minha criatividade, enquanto as que tinham como base a experimentação estimulavam com muito mais força o lado artístico. Percebi que em determinadas aulas eu tinha experiências significativas, e que essas

experiências estavam sempre ligadas a atividades que estimulavam a autonomia e criação.

Desse modo, iniciei a seleção, mesmo que sem uma intenção específica, de aulas, parte de aulas, atividades e exercícios vivenciados. Fui juntando tudo como se estivesse guardando as experiências em um baú virtual. Nesse mesmo baú, inclui os momentos em que tive outras experiências inspiradoras, como por exemplo, ao ver um espetáculo de dança, fazer uma viagem ou ver um filme. O baú foi se enchendo com o tempo, e ao desenvolver uma experiência como artista-docente, recorro a esse baú para a composição das aulas.

Vale salientar que o entendimento da dança na perspectiva da autonomia e criação só foi descoberto durante o curso de Licenciatura em Dança. Foi com o aprendizado de dança calcado na atividade teórico-prática durante esse curso que pude pensar, conscientemente, em práticas corporais que estimulassem a autonomia e criação em um ambiente diverso. Com a possibilidade crítica e reflexiva construída a partir dessa Licenciatura, pude reconhecer a qualidade que unia todos os retalhos recolhidos durante minha trajetória. E foi nesse processo que iniciei a construção de proposições metodológicas para o ensino-aprendizagem de dança.

Ressalto a importância desse percurso anterior ao curso de Licenciatura em Dança da UFMG, pois foi através dele também que reuni ideias e materiais para a atividade artístico-docente que desenvolvo agora. Conforme Laban, é preciso que o professor experimente e estude seus próprios movimentos para ter condição de desenvolver o trabalho com os alunos. Nesse sentido, a experiência pessoal de movimento é fundamental para o desenvolvimento da prática docente.

Salienta-se ainda algo que se revela muito pertinente com o que será descrito a seguir, a minha história de vida. Contextualizar, segundo a *Abordagem Triangular*, é estabelecer relações, é entender os elementos que circundam a concepção e a concretização. Por isso, a importância dessa consideração. Cito aqui Klauss Vianna, artista inspirador, para quem arte e vida se confundem. No prólogo de seu livro *A Dança*, Vianna descreve:

Por isso, em vez de conduzir adaptações para maneiras de dançar ou se movimentar que me agradam ou com as quais me identifico, prefiro apresentar informações e estimular as contribuições individuais. É o que pretendo com base nas reflexões – e dúvidas – contidas neste livro. Que, espero, não busque nem estabeleça certezas, mas desperte o desejo

permanente de investigação perante a dança e a arte – que para mim, se confundem com a vida. (Vianna, 2008, p.15).

Nasci no ano de 1980, década denominada por Eliana Rodrigues Silva como “a era da bricolage (bricolagem, colagem)” e que “sustentou a interdisciplinaridade e a ousadia na experimentação”. (SILVA, 2005, p.118). Ainda segundo Silva (2005), os métodos criativos haviam sido muito desenvolvidos nas duas décadas anteriores, e, por isso, dificilmente haveria alguma novidade nesse sentido. A novidade dos anos de 1980 estava nas montagens que definiam um produto novo e extremamente bem acabado.

Retomo a metáfora do baú, de onde saíram também as atividades que compuseram os planos de aula. Nesse processo de elaboração de aulas, descobri que o que encontrei nesse baú foram retalhos selecionados em experiências artístico-docentes. E, para compor aulas de dança, era necessário escolher e reunir esses retalhos de acordo com o objetivo pretendido. Nesse processo de seleção de retalhos, fui tecendo as aulas. Vale destacar que não é qualquer retalho que tem serventia. É preciso analisar para escolher. Comparo a construção dessa metodologia de ensino-aprendizagem de dança com a tessitura de uma colcha de retalhos, em que há uma escolha minuciosa para a definição de qual retalho se adéqua melhor ao contexto, quais as cores que se combinam e se complementam, quais retalhos podem ser postos lado a lado, e qual deles que, apesar de muito bonito, não se harmoniza com essa colcha, mas que pode dar início a outra, com diferentes padrões e novas texturas.

A importância de se considerar aqui a história da artista-docente-pesquisadora, se justifica pelo fato de que o modo de estar no mundo influencia também o jeito de ver esse mundo. Nasci na década da colagem, em que as novidades estavam nas diferentes montagens. Uma forma de pensar que me acompanhou desde a infância. Essas influências possibilitaram que, em minha trajetória na dança, pudesse selecionar retalhos específicos, para serem montados e costurados de outro modo, como em uma colcha de retalhos.

5.2 A TESSITURA DA COLCHA DE RETALHOS

Para abordar a experiência artístico-docente que integra este estudo será feita uma breve apresentação dos alunos que formaram essa turma específica em que o trabalho foi desenvolvido. Também serão descritas todas as aulas do curso de Dança Espontânea para Adultos, no segundo semestre de 2014, que compõem este estudo. Nesse caso, algumas aulas serão mencionadas de forma sucinta, enquanto outras serão detalhadas para compreensão da proposta. É indispensável destacar que todas as aulas, bem como as observações realizadas em sala de aula, e um DVD com vídeos de fragmentos de cada aula constam nesta monografia como apêndice. Esse material se constitui como um importante complemento ao que será apresentado a seguir.

Faz-se necessário esclarecer sobre o título do curso. Dança Espontânea para Adultos deve-se à concepção de dança desenvolvida, que deve nascer espontaneamente, e que está presente como possibilidade para qualquer pessoa, basta que se estimule seu desenvolvimento. Segundo Laban, esse modo de dançar é muito mais comum nas crianças que ainda não possuem as limitações, medos e vergonhas que são adquiridas com o crescimento. Nesse sentido, desenvolver essa proposta com adultos se torna ao mesmo tempo um desafio e um estímulo. De acordo com o autor:

As crianças crescem até se converterem em indivíduos com características definidas, predileções e aversões. Quando jovens, aprendem a imitar e, o que é mais importante, a deixar-se influenciar pelas idéias adultas. Ao adquirir, às vezes forçosamente, o ideal adulto da relativa imobilidade, perdem esse impulso espontâneo de dançar, o que equivale a perder a oportunidade de equilibrar seu crescente hábito de empregar esforços isolados. Perdem o gosto pelo prazer do equilíbrio, das qualidades de esforço e, às vezes, até os vestígios de inclinação artística que haviam demonstrado anteriormente e que podem desaparecer por completo. (LABAN, 1990, p 25).

É importante enfatizar que a proposta desenvolvida está inserida na concepção de que o ensino-aprendizagem de dança é também um trabalho artístico, ou seja, está no campo da arte. Desse modo, todos os retalhos selecionados para a confecção dessa colcha de retalhos apresentam esse aspecto, ou seja, são selecionados por possuírem o viés artístico do ensino-aprendizagem de dança.

Inicialmente, considerou-se importante que os alunos fossem apresentados. Também conforme Bondía, o saber da experiência é pessoal, pois se trata da relação de sentido que cada um elabora com o que lhe acontece. Desse modo, duas pessoas, mesmo que passem pelo mesmo acontecimento, não realizam a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é singular e, por isso, impossível de ser repetida. A perspectiva de Bondía reforça a importância de dar voz a todos os participantes do processo. Para o autor:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade, ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p.27).

Além disso, outra justificativa importante: em um processo em dança que discute a autonomia e a criação, a autoralidade torna-se fundamental, e, por conseguinte, o autor. No caso, os autores-alunos. Nesse sentido, saber quem são esses alunos e quais são as particularidades de cada um deles é fundamental.

Destaca-se que as informações foram fornecidas pelos alunos e são apresentadas no formato entregue, considerando que a forma da escrita também é um modo de expressão. Assim, segue a descrição de cada aluno:

- Valter
54 anos
psicólogo
introspectivo, solitário, bastante reservado; ainda q com boa comunicação qdo esta ocorre.
perspicaz ao mesmo tempo q distraído.
- Eu sou Nívea Amâncio, psicóloga, apaixonada pelo que faço. Tenho 48 anos, 2 filhas jovens, um marido e vários sonhos. Amo a vida e suas possibilidades. Assumo meus erros, desde que os detecte. Tenho muito a conquistar e me coloco à disposição da vida para esse empreendimento.
- Meu nome é Luísa, tenho 22 anos e sou estudante de Comunicação Social na UFMG. Dos anos de ginástica olímpica e pé sujo na parede fazendo paradas de mão pela casa sobraram inquietações e falta de disciplina - sim, eu

preferia ficar na fila conversando do que passando pela enésima vez aquela sequência de solo. Os "meia - ponta - meia - flex" do jazz nunca me conquistaram, nem quando eu tinha seis anos nem quando fiz 21. Queria era ser livre.

- Eliane de Carvalho, 32 anos, Bióloga (servidora pública). Me defino como uma pessoa tranquila e que está sempre a procura de qualidade de vida. Cultivar amigos e fazer a vida ser mais suave são os caminhos que sempre pretendo seguir.
- Sou Luísa⁶, tenho 26 anos, sou formada em Design de Ambientes e estou terminando o curso de Artes Visuais pela UFMG. Sou uma pessoa extrovertida e gosto de ter experiências novas. Já tive contato com teatro e sempre quis praticar a dança como um hobby, mas só esse ano resolvi investir nesse desejo. No 1º semestre de 2014, fiz aula de Jazz e no 2º entrei na aula de Dança Espontânea para adultos, juntamente com minha mãe.
- Thelma Blach de Macedo, 54 anos - Massagista de Shiatsu/ monitora de artesanato e instrutora de Lian Gong. Adoro conversar, discutir assuntos, o mais difícil é saber parar. Na maioria das vezes sou calma e controlada. Quase tudo eu analiso, acredito ser justa. Muito romântica e indecisa. Estou sempre aberta para amizades. Gosto de trabalhar em grupo, adoro festas e amo dançar!!!
- Me chamo Rosileide⁷, sou podóloga, tenho 58 anos e sou mãe de três lindos seres humanos. Sempre sonhei aprender a dançar, pois tenho a impressão que a dança deixa as pessoas mais livres e à vontade com seu corpo.
- Fernanda Fonseca Ramos, 24 anos, estudante do 10º período de farmácia noturno na UFMG. Me considero uma pessoa alegre e espontânea, mas que perde o bom humor ao ficar com fome. Adoro música e dança, pois trazem energias positivas e mexem com o corpo e a mente. Uma curiosa, que às vezes se priva por receios e medos, mas topa novas experiências como é o caso da dança espontânea.

⁶ Como a turma possui duas Luísas, vou me referir a essa como Luísa G.

⁷ Rosileide se apresentou como Rosi, e é assim que todos a chamam nas aulas. Desse modo, assim é que ela será referenciada nesse trabalho.

5.2.1 Aula 1 - Título: Apresentações - 06 de setembro de 2014

O objetivo dessa aula foi apresentar o curso, conhecer um pouco a história de cada aluno no campo da dança e verificar qual a expectativa dos alunos com relação ao curso. Nessa conversa alguns alunos se disseram interessados em uma dança que não fosse muito rígida. Sobre isso, inclusive, a aluna Luísa G. disse que era “traumatizada” com a experiência em aulas de dança que tivera na infância. Diante do interesse explicitado pelos alunos, identificou-se que o nome dado para o curso pode ter influenciado a escolha dos participantes.

Ainda nessa aula, foi realizada uma atividade para trabalhar a mobilidade das articulações, onde se utilizou também elementos de ritmo e de coordenação motora, de forma leve e lúdica. É importante destacar que durante as aulas alguns exercícios foram feitos em roda, com o objetivo de construir noções de lateralidade, estimular a percepção do volume que o corpo ocupa no espaço, além de facilitar a socialização.

Após esse exercício, foi proposto que cada aluno escrevesse em um pedaço de papel, além do seu nome, duas coisas que não podiam faltar em um piquenique. Sorteamos os papéis como em um amigo oculto. Foi feito um convite aos alunos: um piquenique na próxima aula, onde cada um deveria trazer aquilo que o colega colocou como essencial em um piquenique. Ademais, o aluno deveria relacionar a escolha feita pelo colega com algum traço de sua personalidade. O objetivo dessa dinâmica foi estimular a percepção do outro e construir uma relação de grupo.

Para finalizar a aula, os alunos foram convidados a dançar livremente tendo como referência as articulações trabalhadas no exercício anterior. Eu indicava a articulação que seria o foco do movimento. Inicialmente foi sugerida uma articulação de cada vez, depois duas, três, até que todo o corpo se movesse.

O trabalho com as articulações foi recorrente nas aulas, pois além de aquecer o corpo para as atividades, evitando lesões, esse trabalho aumenta a consciência corporal e amplia as possibilidades de movimento do aluno, auxiliando sua expressividade. Segundo Laban:

Para tanto, é importante não apenas tornar-se ciente das várias articulações do corpo e de seu uso na criação de padrões espaciais e rítmicos, como também aperceber-se do estado de espírito e da atitude interna produzidas pela ação corporal. (LABAN, 1978, p.53).

Essa atividade foi finalizada com os alunos deitados, onde foi sugerido que percebessem o corpo e possíveis mudanças após o exercício.



Foto 1 - Aula 1 – mobilidade das articulações

5.2.2 Aula 2 - Título: Piquenique e Apresentações - 13 de setembro de 2014

O objetivo dessa aula foi a apresentação dos alunos com o intuito de que todos conhecessem um pouco o colega com quem iria compartilhar as atividades durante o curso. Considera-se que o trabalho com dança, principalmente focalizado na autonomia, exige que haja confiança e cumplicidade entre as pessoas do grupo. Nesse sentido, conhecer minimamente a história de vida do colega, de onde ele veio, quais são suas atividades diárias, quais seus anseios e medos, é essencial para o desenvolvimento produtivo do trabalho corporal. Além disso, acrescenta-se o fato de que esse tipo de trabalho exige, muitas vezes, o toque entre os alunos. E, desse modo, a construção de um círculo de confiança é condição primordial para o desenvolvimento dos exercícios.

A aula se desenvolveu da seguinte maneira. Montamos o piquenique no gramado em frente ao Prédio do Curso de Teatro da UFMG, debaixo de algumas árvores. Estava um dia ensolarado e muito bonito o que contribuiu para a qualidade da experiência. Lembrando que uma experiência requer “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (Bondía, 2002, p.24).

Os alunos apresentaram então os itens essenciais de um piquenique, definidos anteriormente pelo “amigo oculto”, além de explicitarem a relação que criaram com a pessoa que havia escolhido tal item. Ficou demonstrado que a atividade teve êxito, pois foi possível perceber que houve atenção de uns para com os outros. Por exemplo, a aluna Fernanda havia escolhido céu azul como condição essencial para um piquenique, e Luísa relacionou a sua escolha com seus olhos que refletiam a cor do céu. Assim fez Valter com a escolha de Rosi, que sugeriu uvas. Valter relacionou as frutas aos muitos beijinhos que ela deveria distribuir entre as filhas, que tiveram carinho com a mãe durante a aula.

Durante o piquenique cada um se apresentou, falando sobre trajetória de vida, sobre o que gosta e o que não gosta, e os desejos futuros. A conversa se desenrolou por mais de uma hora e as pessoas puderam se conhecer um pouco.

O intuito dessa conversa não foi apenas conhecer o outro, mas também a si mesmo, já que para apresentar-se é necessário fazer um balanço rápido sobre a própria vida, definir o que será exposto, e elaborar o que será dito. É também uma atividade de autoconhecimento.

Para finalizar a aula, foi introduzida a primeira atividade relativa ao fator Espaço. Foi feito um círculo e a cada momento uma das pessoas se colocava no centro. Esse círculo ia se fechando até que todos chegassem à kinesfera da pessoa que estava no centro. Então, essa pessoa escolhia alguém da roda para abraçar. O abraço durava o tempo necessário, e ao ser desfeito, quem estava no centro permanecia e todos retornavam ao círculo aberto. Quem havia sido abraçado iria agora para o meio da roda, e assim sucessivamente até que todos tivessem experimentado as duas posições.

Como já apresentado anteriormente, o trabalho com o fator Espaço trabalha a comunicação, sendo sua atitude interna relacionada à atenção. Por isso, essa atividade foi escolhida para finalizar essa aula. Depois de toda a comunicação verbal

ocorrida durante o piquenique foi interessante transportar as sensações para o corpo, inclusive para perceber aquilo que não é falado. Além disso, os exercícios a partir do fator Espaço contribuem para expandir o espaço pessoal e ajudar o sujeito a se relacionar com o mundo à sua volta.

Após essa atividade, todos comentaram sobre as sensações que vivenciaram durante o exercício. A maioria dos alunos disse algo em relação ao olhar e sobre a diferença desse olhar ampliado que foi necessário para essa atividade. Encontra-se nesse exercício o início do trabalho com o fator Espaço, buscando desenvolver a atenção voltada para si, para o outro e para o mundo. Sobre isso, Laban afirma:

A sensibilidade cultivada para o movimento e sua percepção mais aguda são partes necessárias de nossa capacidade de nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Ao dançar, podemos experimentar relações em que se realça a consciência de si mesmo e dos demais. (LABAN, 1990, p. 128).

Esse exercício foi essencial também para “abrir os caminhos” dos alunos para uma experiência em dança. Segundo Bondía, o sujeito da experiência é um sujeito que se expõe. Em roda, sob o olhar dos colegas, há uma exposição clara e, por isso, muitas vezes incômoda. Porém, trabalhar essas sensações é fundamental para a construção desse sujeito da experiência, ao qual Bondía se refere:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. (BONDÍA, 2002, p.25).

Nesse sentido, destaco o depoimento de Valter: “o olhar do outro constrói a gente, até quando não está olhando”. Esse depoimento denota uma sensibilidade e um modo de perceber o mundo e o outro como construtor de sua personalidade. Além disso, apresenta como é difícil realizar essa exposição indicada por Bondía, como necessária para a experiência. A partir desse depoimento, considero que o exercício tenha sido um bom caminho para esse primeiro estímulo.



Foto 2 - Aula 2 - Piquenique oculto



Foto 3 - Aula 2 - Piquenique oculto

5.2.3 Aula 3 - Título: Exercício para aprender os nomes - 20 de setembro de 2014

O objetivo dessa aula foi intensificar o trabalho com o fator Espaço, além de ampliar a socialização e facilitar aos alunos recordarem os nomes dos colegas. Isso

foi desenvolvido através de uma atividade que estimula a criação e a autonomia em dança, de forma espontânea.

As aulas tiveram início com os “exercícios de chegada”, cuja intenção é “acordar o corpo”, ou seja, sensibilizar e preparar o aluno para o que irá se seguir.

Normalmente para esse início são utilizados exercícios de caráter somático, sem, no entanto, fazer referência a uma técnica específica de educação somática⁸. Nesse caso, são utilizados princípios desse campo de conhecimento corporal como o trabalho de sensibilização e consciência corporal com base em experiências sensório-motoras. Segundo Eloisa Domenici (2010), privilegiar a informação que vem do próprio corpo para orientar as decisões é um dos princípios gerais das abordagens somáticas. Isso é feito através da investigação de possibilidades de movimento pela exploração da sensopercepção, ou consciência corporal, buscando-se sofisticar a percepção e ampliar as opções corporais. Segundo a autora:

O trabalho de refinamento sensorial inclui exercícios para aprender a reconhecer as informações que vêm do próprio corpo; portanto, é um aprendizado que privilegia o sentido da propriocepção. Nas aulas de dança influenciadas pela educação somática, ao invés de copiar um modelo, o aluno aprende a trabalhar com parâmetros, tais como as posições relativas entre os ossos e as articulações, os estados tônicos dos grupamentos musculares, a situação dos seus apoios, entre outros. Este se tornou um princípio muito comum nas abordagens técnicas baseadas em investigação do movimento. (DOMENICI, 2010, p.75).

Para a “chegada” nessa aula, portanto, foi sugerido que os alunos fizessem uma automassagem com referência no Sistema Esquelético. Esse tipo de toque é feito com a intenção de sensibilizar quanto ao formato, volume e densidade dos ossos. É um toque mais profundo que auxilia o aluno sobre a noção de seu corpo, aumentando, desse modo, a consciência corporal.

⁸ A Educação Somática é um campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa. O campo compreende diversos métodos de trabalho corporal, na sua maioria criados na Europa e nos Estados Unidos no início do século XX, propondo novas abordagens do movimento, a partir de pressupostos que divergem da visão mecanicista do corpo. Os pioneiros, Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Ingmar Bartenieff (Método Bartenieff), Gerda Alexander (Eutonia), Matthias Alexander (Técnica de Alexander), Ida Rolf (Rolfing), Mabel Todd (*Ideokinesis*), Bonnie Bainbridge-Cohen (*Body-Mind Centering*), entre outros, criaram suas teorias baseadas em suas próprias experiências. Seus métodos mostraram-se eficientes e logo foram disseminados por seus discípulos nas décadas seguintes. No Brasil, muitos autores consideram Klauss Vianna como pioneiro no uso da abordagem somática em dança.

Simultaneamente, foi sugerido que os alunos mobilizassem as articulações do corpo a partir desse toque, com o intuito de estimular uma maior amplitude de movimentos. Após isso, os alunos caminharam pela sala, observando as articulações que foram estimuladas. Nessa caminhada, ainda de forma sutil, foi introduzido o trabalho com outros dois fatores de movimento, o Tempo e o Peso. Com relação ao fator Tempo, as orientações foram relativas à variação da velocidade do passo. No caso do fator Peso, buscou-se experimentar novas possibilidades através de estímulos como caminhar como se carregasse um elefante nas costas, ou caminhar como os pássaros quando estão no chão. As metáforas foram utilizadas para facilitar o acesso às qualidades de movimento pretendidas.

Após o aquecimento, deu-se início à atividade principal da aula. Em roda, foi dada uma almofada para determinado aluno que deveria dizer o seu nome e jogar a almofada para outro colega. Depois de um tempo decorrido com essa atividade, foi pedido aos alunos que ao jogarem a almofada dissessem agora o nome do colega. Em seguida, além de dizer o nome do colega e jogar a almofada seria preciso que o aluno trocasse de lugar com esse colega. E, finalmente, acrescentou-se outra almofada e, depois mais uma, ficando três almofadas sendo lançadas simultaneamente.

Essa atividade, além de auxiliar os alunos a memorizar os nomes dos colegas, trabalha com o fator Espaço exigindo uma atenção diferenciada. Assim, trabalha-se o olhar no sentido de focar, quando se tem apenas uma almofada, e ao acrescentar as outras almofadas, trabalha-se também a amplitude desse olhar.

Experimentar as diferentes formas de olhar é fundamental para a dança, principalmente para as proposições coletivas, como é o caso desse curso. Além disso, explorar esse olhar ampliado é importante para o desenvolvimento do aluno, ajudando-o a se relacionar com o outro, dentro e fora da sala de aula.

Ainda com o estímulo dos nomes, foi proposto um exercício de criação onde cada aluno deveria inventar um movimento que o representasse. Foi dado um tempo para a criação desse movimento e depois os alunos foram orientados a caminhar pela sala e, ao se encontrar com o colega, apresentar-se através do movimento criado. Posteriormente, o aluno, além de apresentar-se, iria também fazer o movimento do colega como se estivesse dizendo o seu nome.

Depois dessa dinâmica, fez-se uma roda onde cada aluno apresentou seu movimento e todos do grupo aprenderam. Esses movimentos unidos se tornaram,

então, uma célula coreográfica que foi dançada pelos alunos enquanto se locomoviam pela sala.

O objetivo dessa atividade foi desenvolver a autonomia dos alunos e estimular a criatividade, já que era necessário que cada aluno criasse o seu próprio movimento, sem cópias, um movimento autêntico e espontâneo. Mas, além disso, estimular o reconhecimento e o respeito à diversidade do grupo. Ao aprender o movimento do colega, se aprende também que existem diferenças e que essas diferenças podem ser enriquecedoras. Aprende-se a respeitar os outros e suas singularidades e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como indivíduo singular e único.

Em conversa com os alunos, foi possível perceber que os retalhos escolhidos para construção dessa aula corresponderam às expectativas, como demonstrado pela aluna, Nívea, que disse: “o encontro não é só com o outro, é um encontro consigo”. Assim, vislumbra-se que a dança possa proporcionar aos alunos, muito além de apenas um trabalho de aprimoramento físico.



Foto 4 - Aula 3 - exercício de chegada



Foto 5 - Aula 3 - exercício dos nomes



Foto 6 - Aula 3 - dançando os nomes

5.2.4 Aula 4 - Título: O Peso e o contato com o chão - 27 de setembro de 2014

O objetivo principal dessa aula foi trabalhar com a ampliação da mobilidade das articulações, desenvolvendo o exercício apresentado na primeira aula do curso. Porém, diante do cansaço demonstrado pelos alunos, a aula foi alterada para se adequar à situação.

Surgiu, então, a idéia de trabalhar com o fator Peso e, a partir disso, outras sugestões vieram à tona para a composição dessa aula. Nesse momento, foi possível perceber a importância de se ter muitos retalhos guardados no baú, ou seja, ter um repertório de materiais específicos para o desenvolvimento do trabalho. Isso permitiu a seleção de novos retalhos que se adaptaram melhor às necessidades da turma naquele momento.

De forma intuitiva o fator Peso, cuja atitude interna é a intenção, surgiu como possibilidade. O Peso é a afirmação da vontade e pode ser trabalhado através de sensações relativas ao movimento feito a partir de qualidades como “pesado” ou “leveza.” Não aleatoriamente, os retalhos selecionados para essa aula eram apropriados para trabalhar essas sensações. O foco esteve, principalmente, na qualidade, “pesado”, sendo essa uma das sensações mais comuns que se adquire em momentos de muito cansaço. Considero que alterações como essas, em planos de aula, só são possíveis quando há uma experiência corporal anterior do artista-docente. Desse modo, é possível identificar e de forma improvisada propor algo para ser desenvolvido com os alunos. Segundo Laban:

As ações básicas de esforço estão também presentes em qualquer forma de expressão mental ou intelectual, e a projeção externa de um esforço pode revelar um estado mental. É possível que algumas pessoas não hajam sequer experimentado, nem corporal nem mentalmente, alguns dos esforços aqui descritos e será benéfico para elas ampliar seu entendimento e a apreciação de uma gama de movimentos mais ampla, junto com a sensibilidade e a compreensão humana que tais movimentos estimulam. (LABAN, 1990, p 56).

Assim, compreendo que minha experiência anterior tenha me possibilitado alterar totalmente a aula que havia pensado para aquele dia. A “nova” aula surgiu a partir do estado mental dos alunos que foi projetado externamente. Meu conhecimento sobre os fatores de movimento me fez identificar nessa projeção uma

possibilidade de trabalho que trouxe mais conforto aos alunos, e fez com que a aula tivesse mais sentido para eles e para mim.

A aula teve início com o exercício de chegada: toque com referência no Sistema Muscular, feito em duplas. Para a realização, um aluno fica deitado com a intenção de entregar todo o seu peso para o chão. Enquanto isso, seu parceiro faz a “massagem”. A orientação dada foi para proceder o toque como o movimento de amassar uma massa de pão. Essa metáfora indica a qualidade do toque que é diferente do que foi realizado anteriormente quando o foco eram os ossos. Ao mesmo tempo, o aluno que manipulava o colega deveria pressioná-lo contra o chão, sendo esse chão maleável, como acontece quando pressionamos um objeto em uma superfície de massinha de modelar. O intuito era que o aluno fosse “afundado” no chão, como se o formato do seu corpo pudesse ficar marcado no chão. O aluno que estava deitado deveria receber esses estímulos e perceber as mudanças ocorridas em seu corpo. Após essa atividade, o aluno que manipulou deveria sair lentamente, enquanto o aluno que estava deitado se movia, também em velocidade lenta, até chegar à posição sentada. O exercício era repetido, trocando-se as posições na dupla.

Posteriormente, foi desenvolvida uma atividade que privilegiou o uso de diferentes apoios e de contato com o chão. Foi sugerido que os alunos se deslocassem pelo espaço, preferencialmente no nível baixo, variando esses apoios. O objetivo era que o exercício fosse realizado com a fluência controlada. Isso porque a orientação dada foi para que, em cada novo apoio o aluno deveria pausar e perceber o contato com o chão. Além disso, dar atenção às alterações corporais que esse contato exigia, para só depois trocar o ponto de contato.

Ressalta-se que a combinação entre o fator Fluência e o fator Peso foi essencial nesse exercício. Isso porque o controle da Fluência está relacionado ao controle de partes do corpo, condição importante para a experimentação de diferentes apoios e sua relação com o corpo todo. A relevância da Fluência se justifica também por esse fator corresponder à integração e relação entre partes do corpo.

Para finalizar a aula, foi sugerido aos alunos que tentassem colocar em contato com o chão, partes do corpo, como a cabeça, a orelha e as axilas, que raramente são utilizados como pontos de apoio. Esse exercício deu continuidade ao

trabalho com o Peso. Mas, ao propor essas alterações relativas aos pontos de contato trabalhou-se também com o alongamento e a flexibilidade.

Ao final da aula compartilhei com os alunos a alteração feita no plano de aula em função do cansaço. Foi quando Rosi perguntou: “Como é que você sabe que a gente está cansada? Porque nós estamos muito cansadas mesmo!”, se referindo a ela e sua filha Luísa G. Nesse momento, foi possível identificar que ao lecionar não são apenas os alunos que se desenvolvem. O professor também desenvolve sua qualidade docente. Assim, é possível reconhecer que ao mesmo tempo em que o aluno é estimulado quanto à sua percepção e sensibilidade, esses aspectos são desenvolvidos também pelo docente, em um movimento de consciência de si mesmo. Nesse sentido, o estudo de Laban possibilita ao professor esse desenvolvimento integral que interfere diretamente em sua prática docente. Segundo o autor:

Demonstrou-se que a melhor ferramenta para o professor de dança contemporânea não são as séries de exercícios padronizados, mas os temas básicos de movimento e suas combinações e variações. A idéia diretriz é que o professor deve encontrar sua própria maneira de estimular os movimentos e, posteriormente, a dança, em seus alunos, escolhendo entre um conjunto de temas de movimentos básicos aqueles variantes adequados à etapa e ao estado de desenvolvimento reais do aluno ou da maioria da classe. (LABAN, 1990, p 33).

O trabalho a partir de Laban permite o desenvolvimento da autonomia e da criatividade não apenas dos alunos, mas também do professor. No caso do docente, por não encontrar modelos de aula a serem seguidos, precisa criar suas próprias atividades para atingir o desenvolvimento pretendido. E, dessa forma, é possível inclusive fazer alterações, como foi o caso dessa aula.

5.2.5 Aula 5 - Título: Estimular os músculos faciais e a criatividade - 04 de outubro de 2014

O objetivo dessa aula, além de iniciar o trabalho de sensibilização da pele, tendo como foco o rosto, foi desenvolver e estimular com mais ênfase a capacidade criativa dos alunos.

O exercício de chegada foi realizado em duplas, onde um dos alunos se sentou no chão com as pernas cruzadas, enquanto seu parceiro se deitou apoiando a cabeça em suas pernas. Nessa posição, as vértebras cervicais de quem estava deitado deveriam se encaixar no espaço formado entre as pernas do colega sentado, para que o peso da cabeça pudesse ser entregue. Michelle e Nívea não se sentiram confortáveis com as pernas cruzadas, e então, alteraram o modo de se sentarem para favorecer o apoio da cabeça. Foi feita, então, uma massagem facial, a partir de orientações dadas. Durante o exercício, mudava-se a forma e a intensidade do toque para que todo o rosto e a cabeça fossem sensibilizados. Esse exercício foi repetido trocando-se a posição entre os participantes da dupla.

Em seguida, foi pedido para que cada aluno escrevesse em um pedaço de papel algumas expressões ou ações diferentes e/ou estranhas, como por exemplo, “bolha de sabão quando estoura”, “elefante com medo de rato”, “cabelo secando ao vento”, etc. Isso feito, os papeis foram recolhidos e dobrados, e cada aluno sorteou a expressão que iria trabalhar. Após o sorteio, os alunos foram orientados a criar uma seqüência de movimentos que representasse aquela expressão ou ação. Foi indicado que os alunos não traduzissem literalmente a expressão/ação, mas que trabalhasse o movimento a partir das sensações que aquela expressão/ação suscitava em cada um. Foi estipulado um tempo para o trabalho e depois cada aluno apresentou sua seqüência de movimentos para a turma, que pode então apreciar. A finalidade não foi descobrir a expressão exata, mas perceber as sensações que esses movimentos traziam. Segundo Laban, nas situações expressivas, assim como os fatores de movimento, também a sensação do movimento é outro elemento relevante. Nesse caso, o fator Espaço trabalha a expansão ou plasticidade, o fator Peso traz aspectos de pesado ou de leveza, e o fator Tempo corresponde à duração ou passagem. O exercício, portanto, trabalhou com as sensações de movimento oriundas dos fatores de movimento – Fluência, Espaço, Peso e Tempo –, além de desenvolver a criatividade. Isso ficou claro com os estudos coreográficos apresentados pelos alunos. As expressões trabalhadas foram as seguintes: “gente emburrada”; “embrião desenvolvendo”; “coceira nas costas”; “soltando os bichos”; “pé sujo na cama”; “chovendo no molhado”; “cachorro com a cabeça pra fora do carro, com o carro em movimento”; “cheirando pó”; “queimar a língua”.

Após todos se apresentarem, cada um ensinou sua seqüência para o grupo. Iniciou-se, então, um trabalho de composição coreográfica que uniu a apresentação dos nomes, realizada na Aula 3, aos movimentos criados a partir do estímulo das expressões. Surgiu uma pequena célula coreográfica que foi trabalhada durante o curso, e que reuniu outras criações desenvolvidas pelos alunos nas aulas seguintes.

O intuito de desenvolver uma célula coreográfica com os alunos foi o de estimulá-los a perceber que o ensino-aprendizagem de dança é simultaneamente um trabalho estético e, portanto, artístico. De acordo com Laban:

(...) a dança oferece um escape que consiste numa série repetida de esforços simultâneos que estão delicadamente equilibrados entre si, equilíbrio que traz um prazer estético, como a disposição das cores num quadro ou a harmonia dos sons na música. (LABAN, 1990, p 25).

Essa ideia orientou as proposições metodológicas para o ensino-aprendizagem de dança neste estudo. Mais do que o desenvolvimento integral, o aumento da autonomia e a ampliação da criatividade que a dança pode proporcionar. São essas cores e harmonia, as quais Laban se refere, que foram priorizadas no desenvolvimento dessa experiência artístico-docente.



Foto 7 - Aula 5 - estimulando a face



Foto 8 - Aula 5 - apresentação da expressão ‘coçando as costas’



Foto 9 - Aula 5 – dançando a expressão ‘coçando as costas’

5.2.6 Aula 6 - Título: Sensibilização da pele - 11 de outubro de 2014

O objetivo dessa aula foi sensibilizar o corpo a partir da pele, e usar as sensações oriundas desse exercício como estímulos para a criação de movimentos. A abordagem somática auxilia na compreensão dessa proposta. Segundo Domenici (2010), as sensações localizadas na periferia do corpo, como a pele, alteram o comando central, como esclarece:

Já as práticas de educação somática evidenciam a importância dos fenômenos que ocorrem no sentido inverso (organização *bottom-up*), chamando a atenção para o fato de que os processos que ocorrem na periferia do corpo alteram o comando central, resultando em interações complexas e novos modos de organização, de maneira muito mais dinâmica do que se pensava. (DOMENICI, 2010, p.75).

A intenção da sensibilização da pele nessa aula foi exatamente gerar novas sensações que serviram de estímulo para o movimento.

Além disso, o exercício proposto abrangeu os quatro fatores de movimento, trabalhando dois fatores de cada vez. A opção por utilizar os fatores de forma combinada vai ao encontro dos estudos de movimento de Laban, que observou que há sempre a preponderância de dois fatores que ficam mais intensos na movimentação. Essa dinâmica verificada por Laban refletiu na criação das atividades didáticas que compõem as aulas referidas.

Iniciou-se a aula com os alunos enchendo os balões que haviam levado para exercício de sensibilização da pele, como combinado anteriormente. A turma foi organizada em duplas, onde uma pessoa sensibilizaria a outra. Inicialmente, foram trabalhados alguns conteúdos anatômicos que abrangeram os esqueletos, axial e apendicular⁹, bem como as partes que o compõem. O exercício foi realizado em pé, e o toque teve como referência o esqueleto axial de quem recebia o estímulo. Os alunos foram orientados a sensibilizar a pele do colega utilizando os balões, variando a velocidade e o peso, e alterando a pressão exercida com o balão. À pessoa que recebia o estímulo foi sugerido perceber as diferentes sensações que essas variações de Tempo e Peso trazem para o corpo. Ao finalizar o exercício, foi dado um tempo para a percepção do corpo. Segundo Bondía, a velocidade, a falta de silêncio e de memória são contrárias à experiência. (Bondía, 2002).

Nesse sentido, ressalta-se a importância de dar tempo ao aluno para que as sensações sejam registradas e memorizadas, não apenas racionalmente, mas uma memória que o próprio corpo registra, uma memória corporal.

⁹ O sistema esquelético pode ser dividido em duas partes. A primeira é o esqueleto axial, que representa o eixo mediano do corpo, sendo formado pelos ossos da cabeça (crânio), pescoço (hióide e vértebras cervicais) e tronco (costelas, esterno, vértebras e sacro). A segunda parte é o esqueleto apendicular, que representa os ossos dos membros inferiores e superiores, junto com os ossos que formam a cintura escapular e pélvica.

O exercício foi então repetido, alterando as posições na dupla. Posteriormente, passou-se para uma atividade individual, em que cada aluno sensibilizou-se utilizando o balão e tendo como foco o esqueleto apendicular. Os alunos foram orientados a se deslocarem pelo espaço e seus movimentos deveriam privilegiar a Fluência livre.

Esse exercício se desenvolveu em outras três etapas. Após a sensibilização de pele com o uso do balão, foi sugerido aos alunos que mantivessem o deslocamento pelo espaço e a Fluência livre de movimentos. Mas, agora, o uso do balão não era obrigatório, podendo o movimento ocorrer apenas com a sensação trazida pelo balão. Em seguida, os alunos foram conduzidos a experimentar o exercício de olhos fechados, aguçando os sentidos. E, caso entrasse em contato com um colega durante o deslocamento, poderia conectar-se como se fosse o balão, de forma passageira. Depois, foi sugerido que os alunos mantivessem o contato com o colega por mais tempo. E, finalmente, os alunos poderiam permanecer em contato com o colega, inclusive durante o deslocamento, até encontrarem com outro colega ou com outra dupla. Seguiu-se essa dinâmica até que todos entraram em contato uns com os outros e formaram um único grupo.

Essa aula foi bastante reveladora para todos, alunos e professora. Os depoimentos dados pelos alunos ao final da aula demonstraram uma experiência que levou à potencialização do conhecimento e do autoconhecimento que marcam o desenvolvimento integral do indivíduo. Luísa teve a sensação de que todos formavam um organismo. Fernanda disse que de olhos fechados perde-se o preconceito de tocar as pessoas e perde-se também o julgamento de feio, o que aumenta a confiança. Disse ainda que durante a atividade “as coisas ruins vão sendo tiradas e você vai voltando para você mesmo. A parte ruim do social você vai tirando”. Nívea disse que o exercício proporcionou um julgamento dela mesma. “Como vou reagir, o que vou sentir, qual é o meu limite” era o que se passava em sua cabeça durante a atividade. Disse ainda que era preciso perceber o que dá conta de fazer e que “aos poucos você vai encontrando seu espaço e o espaço seu e do outro começa a ser percebido, até ver que o grande desconhecido sou eu mesmo”. Valter falou que o exercício “aumentou o amor por mim, por fazer parte”. Por fim, Thelma disse que o exercício trouxe a sensação de estar mais próxima de todos, e que o que havia se desenvolvido foi o amor pelo outro.

A fala da aluna, Thelma, me despertou para algo que eu não esperava encontrar em um trabalho com a dança. Como exposto, o objetivo dessa experiência artístico-docente era potencializar os caminhos que levam, através da dança, ao desenvolvimento integral do ser humano, estimulando a autonomia e a criatividade, na busca do reconhecimento e respeito às diferenças. Porém, não imaginava que nesse processo seria desenvolvido também o amor ao próximo.

Considero essa como uma das aulas mais importantes desse curso. Todos saíram visivelmente modificados. Não eram mais os mesmos alunos que haviam entrado naquela sala duas horas antes, assim como eu também não era a mesma professora. Algo mudou nesse dia.



Foto 10 - Aula 6 - sensibilizando a pele



Foto 11 - Aula 6 – dançando a partir da sensibilização da pele

5.2.7 Aula 7 - Título: Criação com formas - 25 de outubro de 2014

O objetivo dessa aula foi apresentar aos alunos mais uma possibilidade de criação em dança a partir de uma atividade lúdica.

O exercício de chegada foi o de sensibilização corporal através do toque. Mas, dessa vez o aluno poderia decidir qual o tipo de estímulo gostaria de realizar – com a referência no osso, no músculo ou na pele. Podia também variar os tipos de toque nas diferentes partes do corpo. Foram realizados ainda alguns exercícios para ampliar a mobilidade das articulações e fortalecer alguns grupos musculares.

Seguidamente, foi pedido para cada aluno que escrevesse em um pedaço de papel duas palavras opostas, que foram sorteadas entre os alunos. Esse modo de trabalhar em que o movimento surge de um estímulo proposto pelo colega contribui para ampliar a visão em relação aos diferentes modos de pensar sobre um mesmo tema, fortalecendo o respeito às diferenças. Com as palavras sorteadas, os alunos deveriam, então, “desenhar” as palavras com as mãos, tendo como foco o formato das letras. Cada letra deveria ser demonstrada com o movimento das mãos. Esse trabalho individual foi apresentado ao grupo que, a partir do desenho das letras, teve

acesso às palavras trabalhadas. A sala foi então dividida em trios. Cada trio definiu duas novas palavras que seriam trabalhadas e, com base nas letras desenhadas no exercício anterior, o grupo deveria definir qual forma de letra seria usada por todos para formar as novas palavras escolhidas. Mais uma vez os trios se apresentaram e o restante do grupo descobriu as palavras formadas com o desenho feito pelo grupo, com as mãos. Os alunos foram, então, orientados a pesquisar esse mesmo exercício em casa, porém o desenho das letras deveria ser feito com todo o corpo e não apenas com as mãos, sendo esse o trabalho da próxima aula.

Para finalizar a aula, foi trabalhado o estudo coreográfico formado pelos movimentos criados através do exercício dos nomes, feito na Aula 3, do exercício das expressões, realizado na Aula 5, e o da sensibilização da pele com os balões, desenvolvido na Aula 6.



Foto 12 - Aula 7 – criação com formas



Foto 13 - Aula 7 – criação com formas

5.2.8 Aula 8 - Título: Criação com formas e estímulo musical - 01 de novembro de 2014

O objetivo dessa aula foi estimular a criação de movimentos a partir do exercício com as formas das letras, iniciado na aula anterior. Porém, agora, ao invés das mãos, deveria ser utilizado todo o corpo.

Inicialmente foram feitos exercícios para mobilidade das articulações e alongamentos. Após essa primeira parte, cada aluno apresentou o trabalho realizado em casa: a “célula” coreográfica criada a partir da forma das letras de duas palavras opostas. Mais uma vez a turma descobriu as palavras escolhidas pelo colega através da observação do movimento do corpo. Depois os alunos foram orientados a trabalhar esses movimentos tendo como foco diferentes estímulos musicais, que deveriam interferir na qualidade dos movimentos. Esse exercício trabalhou, além da criação, os elementos Fluência e Tempo. Foram selecionadas três músicas com variações de velocidade e ritmo para facilitar esse trabalho. Cada aluno deveria, então, trabalhar sua seqüência coreográfica a partir do estímulo recebido pela música.

Ao final dessa atividade, Valter disse: “Muito legal trabalhar assim, porque tem horas que dá vontade de fazer o movimento mais marcado, e outras vezes em que ele sai mais fluido”. Esse depoimento demonstra que a experimentação do movimento a partir do fator Fluência foi satisfatória, fez sentido para o aluno, e também que os estímulos musicais escolhidos conseguiram trazer diferentes qualidades para o movimento.

Em seguida, foi realizado um trabalho em dupla. A intenção do exercício continuou a mesma: trabalhar a seqüência coreográfica a partir do estímulo musical. Porém agora, os parceiros poderiam influenciar os movimentos uns dos outros. Cada dupla trabalhou com um estímulo musical diferente. Na última música, foi sugerido que Valter iniciasse o trabalho sozinho e, aos poucos, cada aluno poderia entrar quando estivesse preparado, ou quando algum movimento de Valter o estimulasse a fazê-lo. Nesse momento os estímulos foram a música e a influência dos colegas. Ao término da atividade Valter fez um comentário muito relevante, dizendo: “depois de uma surpresa, você só pode improvisar, não tem como manter o que você previa”. As palavras de Valter foram ao encontro do objetivo proposto para

esse exercício: proporcionar a improvisação a partir de elementos previamente estruturados, mas considerando também os aspectos imprevisíveis, que podem ocorrer durante o dançar junto. Porém, não foi utilizado o termo e a ideia da improvisação, concluída por Valter.

Segundo Paulo José Baêta Pereira, esse tipo de improvisação estruturada é muito importante para o autoconhecimento e também para a ampliação das formas de se relacionar com o outro. Nas palavras do autor:

Essa estrutura preenche uma função de apoio à ordem e ao relacionamento. Ela cria pontos de apoio, quando uma certa adaptação do movimento livre e individual a uma estrutura imposta de fora é exigida. Esta seria uma solução intermediária entre o corpo de baile e o movimento individual livre. No que diz respeito ao movimento, não se exige aqui apenas adaptação, mas muito mais que isso, um espaço maior para acontecimentos espontâneos e encontros inesperados, livre e sempre renováveis. Como os movimentos individuais não são fixados, torna-se muito importante a percepção dos outros como elementos móveis do espaço, da expressão e do sentimento. (PEREIRA, 2014, p. 85).

Nesse sentido, a improvisação estruturada foi usada em várias aulas, com o intuito de estimular, simultaneamente, os elementos primordiais propostos no Curso de Dança Espontânea: autonomia, criação e respeito à diversidade para o desenvolvimento total do indivíduo.



Foto 14 - Aula 8 – estudo da célula coreográfica



Foto 15 - Aula 8 - estudo em dupla



Foto 16 - Aula 8 - estudo em dupla



Foto 17 - Aula 8 - improvisação estruturada

5.2.9 Colcha de Retalhos: um processo artístico.

No exercício do fazer, proposto pela *Abordagem Triangular*, são reunidas as aulas descritas anteriormente e a criação e composição de uma coreografia. No caso do estudo coreográfico desenvolvido por mim, os exercícios de criação utilizados foram os mesmos desenvolvidos com os alunos em sala de aula.

Essa composição coreográfica se dividiu em dois momentos distintos. O primeiro deles foi a criação de uma coreografia com o grupo de alunos, partindo dos exercícios experienciados durante as aulas. Como descrito acima, as aulas foram trabalhadas na perspectiva artística e, portanto, cada aula, a partir de exercícios de criação, gerou células coreográficas que foram unidas compondo uma coreografia que marca a consumação de um processo. Essa composição foi trabalhada ao final das aulas, onde relembávamos a célula coreográfica das aulas passadas e acrescentávamos a nova célula criada. Nesse momento, os alunos tinham a liberdade de propor outros arranjos para as células anteriores, sugerindo uma nova ordem para a composição, ou até mesmo transformando a célula coreográfica que havia sido proposta anteriormente. Esse processo de criação e composição coreográfica, desenvolvido de forma gradativa, possibilita o estímulo à criatividade dos alunos. Além disso, favorece o ensino-aprendizagem de dança em uma perspectiva artística que, a meu ver, estão intrinsecamente ligados.

O segundo momento, desenvolvido simultaneamente ao primeiro, se constituiu por um processo de criação autoral da professora, que partiu dos mesmos exercícios propostos para os alunos. O resultado dessa experimentação será apresentado na defesa desta monografia.

Como trilha musical foi utilizada a mesma música em que foi desenvolvido o exercício de sensibilização da pele com os balões: A valsa de Amelie, de Yann Tiersen. Porém, para o trabalho da artista-professora foi escolhida a versão tocada apenas ao piano, e para o trabalho de grupo a versão orquestrada. Essa definição se deu pela relação entre a quantidade de pessoas em cena e o número de instrumentos utilizados para tocar a música.

Todo o processo de criação da artista-professora foi registrado em um caderno de anotações que contém, também, divagações, reflexões e pensamentos surgidos durante a pesquisa deste TCC. A cópia desse caderno de anotações conta como apêndice deste trabalho. Por seu caráter particular que impossibilita a

reprodução fiel, optou-se por entregar uma cópia aos membros da banca. Sendo assim, o exemplar original será apresentado durante a defesa desta monografia. A importância desse caderno se dá por ser um suporte para registro do processo de criação, que muitas vezes fica restrito apenas ao artista e não é compartilhado.



Foto 18 - Composição coreográfica em grupo



Foto 19 - Composição coreográfica em grupo



Foto 20 - Composição coreográfica autoral



Foto 21 – Composição coreográfica autoral



Foto 22 - Composição coreográfica autoral

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) procurou investigar a dança a partir da prática criativa e com vistas à autonomia do sujeito. O objetivo principal foi desenvolver uma experiência artístico-docente com base no estudo de metodologias e procedimentos metodológicos em Rudolf Von Laban, analisados sob a perspectiva da diversidade e da autoralidade.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, pensada como modo de fazer, foi desenvolvida com base nos eixos contextualizar, fazer e apreciar, da *Abordagem Triangular*, de Ana Mae Barbosa, que se constituiu como caminho central para o desenvolvimento deste trabalho. Tomar a *Abordagem Triangular* como bússola que norteou essa pesquisa se apresentou como uma escolha adequada, já que foi possível desenvolver não só os três eixos separadamente, mas, assim como propõe a *Abordagem Triangular*, cada um deles interferiu e complementou o outro. A criação contida no fazer e na apreciação artística, proposta como objetivo dessa pesquisa, foi ampliada através da compreensão histórica, ou seja, da contextualização.

Pensar a *Abordagem Triangular* como possibilidade metodológica para as pesquisas em arte fez perceber a amplitude dessa proposta desenvolvida por Ana Mae Barbosa que, apesar dos mais de vinte anos passados desde sua concepção, ainda se apresenta viva, em processo e em contínua mudança (BARBOSA, 2010).

Este trabalho foi desenvolvido a partir do estudo de movimento e para o ensino-aprendizagem de dança, elaborado por Rudolf Von Laban, autor que influenciou a história da dança e seu ensino em diferentes contextos, a partir do seu trabalho desenvolvido no início e meados do século XX. A contextualização desse período histórico foi muito importante para o aprofundamento desta pesquisa, tanto a primeira metade do século XX, para entender o panorama em que Laban está inserido, quanto analisando o final do século XX que possibilitou a compreensão de minha própria trajetória de vida, e os aspectos dessa trajetória que se revelaram nesta pesquisa.

Com a contextualização, foi apresentado que o século XX, principalmente em sua primeira metade, foi um século em que as ações se voltaram para o homem

comum, onde a dicotomia entre o corpo e a mente começava a ser questionada e quando grandes criações foram desenvolvidas com base nessa nova perspectiva que se apresentava. E foi nesse contexto que Rudolf Laban elaborou sua proposta de ensino-aprendizagem de dança.

O estudo de Laban com foco nos aspectos de diversidade, criação e autonomia se mostrou muito enriquecedor para o desenvolvimento desta pesquisa. Um dos principais pontos que destaco dentro dessa perspectiva é a proposição de Laban de que o objetivo do ensino-aprendizagem de dança é o desenvolvimento total do ser humano, e desse modo, a ligação dos fatores de movimento com as atitudes internas é fundamental. Em relação à diversidade, o trabalho com o movimento proposto por Laban é, em sua própria concepção, um trabalho focado na diversidade, pois respeita e valoriza as diferenças individuais, estimulando a atividade criativa do aluno. O estudo de movimento proposto é também um trabalho de autoconhecimento, pois com a ampliação do repertório de movimento o indivíduo se descobre, descobre seu próprio corpo e sua relação com o mundo.

Vale ressaltar ainda que o final do século XX foi marcado pela fragmentação e pela pluralidade, e é nesse contexto contemporâneo que se insere o presente estudo. Além disso, destaco os anos de 1980 como o ano das “montagens e das colagens”, e o fato de eu ter nascido envolvida por essa aura, que também possibilitou a criação desta proposta metodológica para ensino-aprendizagem de dança, caracterizada pela fragmentação, pela pluralidade e por colagens, denominada Colcha de Retalhos.

No início deste processo não considerava que este era um procedimento legítimo e autoral, já que na verdade estava reutilizando propostas de outras pessoas. Com este estudo percebi que este rearranjo poderia ser considerado uma criação original, pois como não se reúne qualquer coisa, a forma de costurar esses retalhos poderia ser considerada autoral, única, e uma possibilidade metodológica para a aprendizagem de dança. Segundo Zamboni:

Tanto em arte como em ciência ou em qualquer atividade, o ato da criação é o surgimento de algo original, uma ordenação que assume um caráter que remete ao novo. Podem ocorrer divergências quanto à enunciação do que venha a ser criatividade, mas as diferenças são sobretudo semânticas. De uma determinada perspectiva, pode-se até negar a existência da criação: por essa óptica nada é criado, tudo o que está no universo e que se chama de criação nada mais é que um ordenamento do que já existente. Uma outra postura assume que

qualquer rearranjo de fatores existentes é, por si só, uma forma de criação, pois um ordenamento, desde que seja original, passa a constituir algo inédito no qual houve criação, já que sem esse *inédito* não existiria. (Zamboni, 2012, p.30).

E foi desse modo que a Colcha de Retalhos como possibilidade de metodologia de ensino-aprendizagem de dança se tornou o objetivo deste estudo, que propõe, ainda, uma reflexão sobre possibilidades de construção de procedimentos metodológicos para o ensino-aprendizagem de dança, discussão que precisa ser aprofundada, principalmente por estarmos vivenciando a introdução da dança como disciplina obrigatória nas escolas.

O que se pretendia com esta pesquisa não era confirmar hipóteses, mas analisar expectativas relacionadas ao processo de trabalho. Nesse sentido, os depoimentos dos alunos são fundamentais para avaliação de seu desenvolvimento, não só criativo, mas, principalmente, integral. Apresento, portanto, alguns desses depoimentos por acreditar que essa é a maneira mais adequada de apresentar o progresso do trabalho desenvolvido durante as aulas. Nas falas dos alunos é possível encontrar vários aspectos que foram estimulados e perceber que as transformações ocorridas em cada um, ao seu tempo e a sua maneira, já foram incorporadas, e irão mudar, definitivamente, o modo de relacionar com si mesmo e com o mundo.

Depoimento da Thelma:

Meu primeiro dia foi o do piquenique, um momento de descontração onde pude conhecer um pouco de cada um do grupo. No decorrer do curso fui entendendo e percebendo melhor a minha timidez, minhas dificuldades físicas... mas você traz uma proposta para o curso de uma maneira bem leve, onde fomos construindo mais intimidades e desejo de continuar o trabalho. Nesse processo desenvolvido tão delicadamente, estou me conhecendo melhor, criando confiança em mim, mas principalmente pelo grupo. Posso dizer que cada dia amo mais vocês. Amando a mim mesma eu amo mais vocês.

Depoimento do Valter

Só sei que a hora da aula sempre foi momento de leveza, harmonia e ternura vindas de mim para mim mesmo. Agora, estas vão se espalhando pelo grupo, gerando

sensação de amparo, aconchego, afago (até), formando um desejo de zelo por vocês, junto com o crescimento de um delicioso sentimento de carinho por todas.

Depoimento da Nívea

Esse curso, pra mim, representa uma conquista de tempo e espaço em que eu possa me mover em direção a mim mesma com prazer e alegria. Cada encontro é uma descoberta alegre de como posso me encontrar em eterno movimento.

Depoimento da Luísa G.

Tive uma surpresa muito positiva com as aulas. Desde o início, fomos incentivados a conhecer os outros alunos e suas histórias. Acredito que esse gesto tenha interferido diretamente na harmonia e interação da turma, não só por tornar a experiência da aula mais agradável, fazendo com que os alunos sintam-se mais à vontade, mas também, na dinâmica dos exercícios.

Depoimento da Rosi.

Sempre sonhei aprender a dançar, pois tenho a impressão que a dança deixa as pessoas mais livres e à vontade com seu corpo. Tenho sentido um pouco isso com as aulas.

Depoimento da Lili.

O curso tem trabalhado muito a minha dificuldade em preocupar com o outro olhando, estou aprendendo a relaxar quanto a isso. E está abrindo minha cabeça pra arte no sentido mais profundo. Sempre critiquei ou achei estranho a arte contemporânea, gostava do que era combinado ou ensaiado, do que não era muito abstrato. Nunca entendi a abstração. As aulas tem me mostrado que essa abstração mexe muito com os sentimentos. Confesso que algumas aulas ainda me sinto como uma louca no meio de loucos, mas isso já não me incomoda tanto quanto antes. Aprendi a respeitar que cada forma da pessoa agir tem haver com sentimentos. E o sentimento é individual, cada um expressa da sua forma. As aulas que tocamos nosso próprio corpo pra mim são as melhores. Ajuda a nos conhecer melhor e dá um relaxamento muito bom.

Acabei engravidando no meio do curso, e estou aprendendo a dar mais valor ainda a conhecer meu corpo, principalmente agora que está em constante transformação. Então essas dinâmicas de toque no corpo, de relaxamento, devem me ajudar muito.

Depoimento da Luísa.

Dos anos de ginástica olímpica e pé sujo na parede fazendo paradas de mão pela casa sobraram inquietações e falta de disciplina - sim, eu preferia ficar na fila conversando do que passando pela enésima vez aquela sequência de solo. Os "meia - ponta - meia - flex" do jazz nunca me conquistaram, nem quando eu tinha seis anos nem quando fiz 21. Queria era ser livre.

Aí caí nessa turma tão linda de dança espontânea e aprendi que a dança pode vir de umas expressões esquisitas e aproximar os corpos de pessoas tão diferentes como se elas fossem parte de um mesmo organismo. Que saber o nome de quem tá ali dividindo aqueles espaços verde, preto ou violeta faz diferença demais - aproxima.

Dançar junto é a coisa mais linda que tem, a gente nem precisa de música.

Depoimento da Fernanda.

O curso me foi apresentado por uma colega de trabalho, e foi uma grande surpresa. As aulas são dinâmicas, variadas, divertidas e as vezes bem profundas. Percebi a ideia do desafio do auto-conhecimento (corporal e psicológico) e de amarras que todos têm, mas ficam ocultas, como o medo do julgamento e do espaço que criamos em volta de nós mesmos para segurança (brincadeira da roda de aproximação - dia do piquenique), o receio do desconhecido e do contato do próximo (a aula dos balões). Além do desafio de criar e não se inibir, como as aulas de dança, de criação de passos a partir de frases ou pessoas. Foi trabalhado também a coordenação motora, algo que não exercitamos tanto no dia a dia.

Adorei o curso! Me fez muito bem, além das pessoas maravilhosas e abençoadas que conheci. Sobre a evolução do curso. As aulas geraram em mim várias reflexões a cerca do meu corpo e da atenção e valor que desprendo para o seu bem-estar, além de questionamentos pessoais em relação a assuntos como confiança, auto-crítica, medos, desinibição, cuidado consigo e com o próximo.

Durante a realização desta pesquisa, foi possível perceber que o aluno, através da dança, ampliou o autoconhecimento, fundamental para o convívio com o outro e a transformação da sociedade. Tornou-se também mais autônomo e seguro

em relação a si mesmo, além de se transformar em um sujeito mais sensível, receptivo e disponível para novas experiências, o que altera definitivamente seu estar no mundo. Em tempos em que a delicadeza, o respeito e a sensibilidade são quase esquecidos, a dança, pensada nessa perspectiva, ganha um papel ainda mais relevante para educação de todos.

O professor de dança deve, portanto, estar preparado para desempenhar esse papel. Nesse sentido, a experiência com a Colcha de Retalhos aponta que esse é um caminho possível para trabalhar a dança, desenvolvendo não apenas o aspecto físico e artístico, mas o indivíduo em sua totalidade, como já apontado por Laban.

A formação dos futuros docentes deve garantir que os estudantes sejam preparados para a vida de maneira tal que não aspirem simplesmente a se sobressair do ponto de vista intelectual ou desenvolver suas aptidões físicas, mas que os diversos esforços humanos (denominador comum da atividade mental e física) se aprecie de maneira mais completa e se utilizem para desenvolver sua personalidade em um todo integrado. Estarão, então, melhor equipados para educar os pequenos de modo que alcancem a felicidade em si mesma e em sua relação com os demais, chegando a compreender essa manifestação básica da vida que é o movimento. (LABAN, 1990, p. 103).

Destaco que, neste processo de estímulo à criação e à autonomia, desenvolvido nas aulas de Dança Espontânea para Adultos, os alunos encontraram não só o autoconhecimento e o desenvolvimento de forma integral. Mas, o que me surpreendeu é que o trabalho trouxe também respeito às diferenças, tolerância e amor ao próximo.

Durante a trajetória do curso de Dança Espontânea para Adultos, conclui que a Colcha de Retalhos tornou-se metafórica não apenas para o processo de composição das aulas, que privilegia a autonomia e a criação com foco no desenvolvimento integral do indivíduo, mas também para a diversidade presente neste grupo. Cada um, com suas cores, formas, texturas e tamanhos, foi transformado e criou-se uma unidade que, como uma colcha de retalhos, preservou as características individuais e encontrou nas diferenças aquilo que os uniu.

A partir do que foi desenvolvido e apresentado durante esta pesquisa, é possível inferir que o trabalho de dança, com base nos conceitos propostos por Rudolf Von Laban, pode ser desenvolvido como prática criativa, com foco na autonomia do sujeito e sob a perspectiva da diversidade. Esse aprofundamento em

Laban, com um olhar específico para esses aspectos, foi fundamental para o desenvolvimento da proposta de ensino-aprendizagem de dança apresentada neste trabalho, que teve como foco o desenvolvimento total do indivíduo através da dança, estimulando a autonomia e a criação na perspectiva da diversidade.

Nessa perspectiva, os elementos defendidos nesta pesquisa para o ensino-aprendizagem de dança apontam uma possibilidade para o trabalho com as crianças, já que é uma prática criativa e com vistas à autonomia e desenvolvimento integral do sujeito.

Essa forma de pensar a dança não é nova, o diferencial desta pesquisa encontra-se em uma maneira original de elaborar procedimentos metodológicos que transformam toda a experiência discente em uma experiência docente, única e particular, a Colcha de Retalhos. Na construção de minha Colcha de Retalhos selecionei os recortes que possibilitaram o trabalho com a criação, que estimulam a autonomia e propiciaram o desenvolvimento integral do indivíduo. Porém, cada professor pode definir os elementos que guiarão a costura de sua própria colcha. Desse modo, esta pesquisa contribui para a discussão sobre procedimentos metodológicos e metodologias para o ensino-aprendizagem de dança que vão além de uma técnica específica e diferem da perspectiva calcada apenas em estilos ou ritmos. Como apontado anteriormente, esse é um importante debate, principalmente para a inserção da dança como disciplina obrigatória nas escolas. Será preciso pesquisar, refletir e analisar qual a melhor maneira de inserir os conteúdos da dança nesse contexto.

Esta monografia permitiu também uma reflexão sobre o meu processo formativo e minhas proposições metodológicas para a docência. Esse modo de pensar a dança vai ao encontro do que diz a autora Sandra Lúcia Gomes.

Dança, arte e educação podem construir uma intersecção que promova a corporeidade e sua conexão interior-interior no fazer, em que os indivíduos entrem em contato com a dança por um caminho sensível, reflexivo, criativo e transformador. Um caminho de construção, apropriação e autonomia da aprendizagem que permite ao indivíduo desenvolver o conhecimento e o autoconhecimento. Um caminho em que o indivíduo seja criador de si mesmo, de sua arte e do seu meio, numa articulação de mão dupla, mundo-indivíduo e indivíduo-mundo – e, no caso da dança, de seu corpo, de seu movimento, de sua dança. (...) Um caminho em que o indivíduo possa encontrar e expressar sua identidade, sua corporeidade, sua subjetividade e ao mesmo tempo compartilhá-la com as diferenças. Um caminho que pede também uma postura ética pelo direito à autonomia e pela conquista da interação entre diferenças. (GOMES, 2006, p.270).

Foi exatamente esse caminho que percorri durante essa pesquisa e que pretendo desenvolver em minha prática docente. Uma proposta em que a intersecção entre dança, arte e educação, possa proporcionar o desenvolvimento total do aluno e a construção, com criatividade e autonomia, de indivíduos mais sensíveis e mais tolerantes para conviver no contexto da diversidade e das diferenças que marcam o mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº19, 2002. p. 20-28

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. Tradução Marina Appenzeller. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DOMENICI, Eloisa. **O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Sandra Lúcia. **A Aranha Baba e Tece a Teia ao Mesmo Tempo**. In: MOMMENSOHN, Maria, PETRELLA, Paulo (Org). **Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GREINER, Christine. **O Próximo Corpo: Uma Possibilidade de Discutir Laban em Evolução**. In: MOMMENSOHN, Maria, PETRELLA, Paulo (Org). **Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves. **Rudolf Laban: Uma Vida Dedicada ao Movimento**. In: MOMMENSOHN, Maria, PETRELLA, Paulo (Org). **Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos. História breve do século XX 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. 6ª ed. – Lisboa: Editorial Presença, 2014.

LABAN. Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN. Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LOUSADA, Terezinha. **O Contextualizar e o Conhecer: Uma Abordagem Semiótica**. In: BARBOSA, Ana Mae. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Regina Stela. **Sobre Mapas e Bússolas: Apontamentos a Respeito da Abordagem Triangular**. In: BARBOSA, Ana Mae. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? : dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo: Summus, 2012.

MOMMENSOHN, Maria, PETRELLA, Paulo (Org). **Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Ulisses Ferraz. **Cenas de Conceituação: A Aventura no Ato de Aprender**. In: MOMMENSOHN, Maria, PETRELLA, Paulo (Org). **Reflexões sobre Laban, o Mestre do Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

PEREIRA, Paulo José Baeta. **A Improvisação Integral na Dança**. Campinas, SP: Editora Medita, 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Fruir, Contextualizar e Experimentar Como Possível Estratégia Básica Para Investigação e Possibilidade de Diversidade no Ensino de Arte: O Contemporâneo de Vinte Anos**. In: BARBOSA, Ana Mae. **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf Laban: I, II, III, IV, V, V [sic], VII, VIII: modos de aplicação e referências**. São Paulo: Annablume, 2008.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós-modernidade**. - Salvador: EDUFBA, 2005.

VIANNA, Klauss & CARVALHO, Marco Antônio. **A Dança**. 5ª ed. - São Paulo: Summus, 2008.

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em Arte. Um paralelo entre arte e ciência**. 4ª ed. Revista – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.