



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

Verônica Teodora Pimenta

**O ATELIÊ COMO EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE
DANÇA NA ESCOLA**

Belo Horizonte
2015

Verônica Teodora Pimenta

O ATELIÊ COMO EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE DANÇA NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Dança apresentado à Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientadora: Profa. Ma. Gabriela Córdova Christófaru.

Belo Horizonte

2015

Verônica Teodora Pimenta

O ATELIÊ COMO EXPERIÊNCIA DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE DANÇA NA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Dança apresentado à Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Dança.

Aprovado em 12 de dezembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Leite de Alvarenga (EBA/UFMG).

Prof. Dr. Paulo José Baeta Pereira (EBA/UFMG).

Profa. Ma. Gabriela Córdova Christófaro (EBA/UFMG-Orientadora).

Para meu pai, João Batista Pimenta (*in
memorian*). Depois que atravessei o
Atlântico, nunca mais pude tocá-lo.

Para as crianças, inclusive a que fui um
dia, contingências e devires em Dança(s).

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Davidson Nascimento, por sua paciência e carinhosa compreensão. Por respeitar o meu amor à Dança, compartilhar comigo esse afeto e aceitar os momentos de ausência em função dos estudos e trabalho.

À minha mãe, Teresa Alves Pimenta, aos irmãos e sobrinhos, por serem a minha família.

À minha orientadora, Professora Mestra e doutoranda em Artes Gabriela Córdova Christófaro, pelas sábias e gentis considerações. Pela abertura para o diálogo, o entendimento humano, acadêmico e artístico.

Aos Professores Doutores Arnaldo Leite de Alvarenga e Paulo José Baeta Pereira, por participarem da banca de avaliação, encerrando assim o acompanhamento de cinco anos.

A Edislaine Rodrigues Ribeiro, Pedagoga e Especialista em “Dança e Consciência Corporal”, por ter sido o caminho institucional de viabilização do Ateliê.

Ao Laboratório de Pesquisa em Criação e Ensino de Dança (LPCED) do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG, por ter me abrigado no Programa de Iniciação Científica Voluntária.

Às crianças participantes do Ateliê, mestras em sua forma de tecer um mundo próprio e por me indicarem caminhos para continuar dançando a vida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes), pela bolsa de estudos concedida através do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) 2011-2013, o qual transformou a minha travessia acadêmica e artística.

Ao Governo Federal Brasileiro, pois foi o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que transformou em realidade o Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG.

“Ideias que dão razões para viver são aquelas ideias que fazem parte do meu corpo”.

Rubem Alves.

RESUMO

“O Ateliê como Experiência de Ensino/Aprendizagem de Dança na Escola” é uma pesquisa teórico/prática desenvolvida com a participação de crianças de 09 e 10 anos de idade, matriculadas no 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal Educação de Belo Horizonte. A partir da pergunta da pesquisa *“Como integrar a prática artística e o ensino/aprendizagem de Dança enquanto faces de um mesmo fenômeno?”* elaborou-se a hipótese de que o Ateliê poderia ser um caminho à reflexão e à problematização da Dança na escola. Os planos de aula foram estruturados por meio do conceito de experiência segundo John Dewey e dos referenciais artísticos de Isadora Duncan, Rudolf Laban e Rolf Gelewski. A partir da adaptação da metodologia de Ateliê Biográfico, a pesquisa resultou num Relato de Experiência, em primeira pessoa, e no qual a autora entende-se como artista/docente/pesquisadora. Os procedimentos didáticos, assim como as reflexões sobre a experiência de Dança na escola, foram estruturados em três eixos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros: a) A Dança na Expressão e na Comunicação Humana; b) A Dança como Manifestação Coletiva; c) A Dança como Produto Cultural e Apreciação Estética. As mediações para a investigação de Dança foram protagonizadas pelos princípios de movimento caminhar, correr, saltar/pular, apropriados de descrições de aula do Método Isadora Duncan. A hipótese foi confirmada. Concluiu-se que o Ateliê de Dança na escola pode ser um meio viável para o diálogo entre práticas artísticas e docentes e capaz de acolher a diversidade de educandos e educadores. Concluiu-se ainda que o Ateliê Biográfico é um ponto de partida para uma “Didática da Invenção”, na qual a experiência educativa emerge como autonomia e autoralidade dos dançantes.

Palavras-Chave: Dança na Escola. Artista/Docente/Pesquisador. Ateliê de Dança. Experiência em Dança. Ensino/Aprendizagem de Dança. Didática da Invenção.

ABSTRACT

“The Studio as a Teaching/Learning Dance Experience at School” is a theoretical and practical research developed with the participation of nine and ten-years-old children enrolled in the 2nd Cycle of Fundamental Education of one of Belo Horizonte’s Public Schools. The research question “How to integrate artistic practice and the teaching and learning of Dance as aspects of a same phenomenon?” led to the hypothesis that the Studio could be a path to reflection and the problematization of Dance at school. The class plans were structured through the concept of experience according to John Dewey and the artistic framework of Isadora Duncan, Rudolf Laban and Rolf Gelewski. Starting from the adaptation of the Biographic Studio methodology, the research resulted in a first-person narrative experience report in which the author understands herself as an artist/teacher/researcher. The didactic procedures, as well as the reflections about the Dance experience at school, were structured in three axes in accordance with the Brazilian National Curricular Parameters: a) Dance in Human Expression and Communication; b) Dance as a Collective Manifestation; c) Dance as a Cultural Product and Aesthetic Appreciation. The mediations for the Dance investigation were led by principles of movement such as walking, running, and jumping, taken from class descriptions of the Isadora Duncan Method. The hypothesis was confirmed. We came to the conclusion that the Dance Studio at school may be a viable means of dialogue between artistic and teaching practices, and capable of sheltering the diversity of students and teachers. Moreover, we concluded that the Biographic Studio is a starting point for the “Didactics of Invention”, in which the educational experience emerges as the dancing students’ autonomy and authorship.

Keywords: Dance at School. Artist/Teacher/Researcher. Dance Studio. Experience in Dance. Dance Teaching/Learning. Didactics of Invention.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

LPCED – Laboratório de Pesquisa em Criação e Ensino de Dança.

LDBEN/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

PCEF-BH - Proposições Curriculares Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso.

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.

LISTA DE OBRAS DE ARTE CITADAS

Alegoria da Primavera, de Sandro Botticelli (1492).

Canção da Primavera, de Felix Mendelssohn (1842-1844, Opus 62, nº 06).

Canção da Primavera, coreografia de Isadora Duncan (cerca de 1895).

Phartenon, de Ictino e Calícrates (447-432 a.C).

Penetrável PN2, de Hélio Oiticica “*A pureza é um mito*” (1967).

A Mona Lisa, de Leonardo da Vinci (1503-1506).

Pina, de Win Wenders (2010).

Solo Momento Musical de Schubert, Opus. 94 (1823-1828).

Solo Momento Musical de Schubert, coreografia de Isadora Duncan (data desconhecida).

À PROPOS

Alguns termos como “Expressão”, “Artista/Docente/Pesquisador” e “Princípios de Movimento” são utilizados com frequência nesta monografia, seja pelo fato de constarem em diferentes fontes ou por terem sido contextualizados e inferidos ao longo da investigação. Recomenda-se a consulta antecipada ao Glossário, no qual se estipula o entendimento teórico-conceitual pela autora da monografia.

A autora.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. REFERENCIAIS ARTÍSTICOS.....	16
1.1. Isadora Duncan (1878-1927)	16
1.2. Rudolf Laban (1879-1958)	24
1.3. Rolf Gelewski (1930-1988)	33
2. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA.....	39
2.1. Experiência e Educação Segundo John Dewey	39
2.2. Diálogos Entre John Dewey e os Referenciais Artísticos	44
2.3. A Experiência Artística no Ensino/Aprendizagem de Dança	49
3. PROPOSTA EDUCATIVA PARA O ATELIÊ DE DANÇA.....	60
3.1. Elementos Educativos do Ateliê	60
3.2. Fundamentação Político-Pedagógica para o Ateliê de Dança	66
3.3. Dançar a Vida e a Integralidade Humana	74
3.4 O Ateliê como Recurso Metodológico de Ensino/Aprendizagem	81
4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: POR UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO	88
4.1. Do Planejamento de Ensino à Efetiva Experiência do Ateliê	90
4.2. Dançando a Vida e a Integralidade Humana	93
4.3. Registro de Experiência: “Posso Escrever o Que Quiser?”.....	102
4.4. Espaços Para a Experiência de Dança na Escola: da Rua ao Parque	108
4.5. A Dança Como Manifestação Coletiva	114
4.6. A Dança Como Produto Cultural e Apreciação Estética	122
4.7 A Dança na Expressão e na Comunicação Humana	127
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
GLOSSÁRIO.....	136
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXOS.....	143

INTRODUÇÃO

Há muitas lacunas no Brasil quanto à temática da Arte na escola, e tantas outras arestas a serem aparadas no que diz respeito à Dança nesse contexto do ensino/aprendizagem. É que, muito embora as Artes tenham sido desenvolvidas enquanto ofício e expressão desde os primórdios, o debate sobre o seu ensino é relativamente recente: “[...] A área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo” (BRASIL, 1997, p.20). Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o ensino de Artes ficou legalmente garantido nas escolas brasileiras. No que diz respeito à arte da Dança, o momento é de multiplicação das propostas formativas em diversos cursos superiores Brasil adentro. O país conta com pelo menos 32 cursos de Licenciatura em Dança (EBA/UFMG, 2013).

Sob a ótica da política pública para a educação, verifica-se a necessidade de ampliar a quantidade de professores especializados nas diversas Artes. Qualificá-los artisticamente é combater os resquícios de proposições curriculares de décadas anteriores à LDBEN/1996, quando as Artes tinham lugar secundário na escola e eram desconsideradas enquanto campo de conhecimento. No caso da Dança, soma-se um equívoco: a confusão da proposta artística com a sua abordagem pelo campo da Educação Física. Outro desafio é superar a excessiva tendência de consideração da Dança na escola como mero entretenimento.

Tendo em vista as questões acima levantadas, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscou estruturar-se a partir de uma vivência concreta de ensino/aprendizagem da arte da Dança e contextualizada numa escola de ensino regular. O objetivo geral foi desenvolver uma experiência prático-teórica, baseada no trabalho de investigação e de criação do movimento, na perspectiva do Ateliê de Dança enquanto recurso metodológico de ensino/aprendizagem. Para tal, foi realizada uma adaptação da metodologia do Ateliê Biográfico.

O planejamento do Ateliê de Dança teve como foco o conceito de experiência segundo John Dewey. A fundamentação da abordagem de Dança na escola foi construída também com base no preceito de dançar a vida e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além das Proposições Curriculares do Ensino

Fundamental de Belo Horizonte (PCEF-BH). As mediações para a investigação de movimento foram protagonizadas pelos Princípios de Movimento caminhar, correr, saltar, na variação pular, apropriados de descrições de aulas fundamentadas do Método Isadora Duncan.

Isadora Duncan tem sido meu tema de pesquisa desde o ano de 2013, através de um projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Iniciação Científica Voluntária da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), alocado no Laboratório de Pesquisa em Criação e Ensino de Dança (LPCED) da Escola de Belas Artes, coordenado pela Professora Mestra Gabriela Córdova Christófaro. Como consequência da pesquisa realizada na Iniciação Científica, a proposta docente deste TCC tornou-se uma estratégia de prática artística, entendendo-a como elemento fundamental para a formação e atuação como artista/professora. Considerando que minha experiência de pesquisa artística não se resume a Isadora Duncan (1877-1927) além da condição hibridizada dos diversos referenciais de produção em Dança na contemporaneidade, a metodologia desenvolvida no Ateliê propôs ainda o diálogo com Rudolf Laban (1879-1958) e Rolf Gelewski (1930-1988). Em todos os casos, os artistas foram adotados como pontos de partida de criação no Ateliê. Não se tratou, portanto, de uma prática de reconstituição em Dança no sentido tradicional, mas de uma invenção com base nos Referenciais Artísticos explicitados.

A partir da pergunta *“Como integrar a prática artística e o ensino/aprendizagem de Dança enquanto faces de um mesmo fenômeno?”* desenvolvi a hipótese de que o Ateliê poderia ser um caminho viável à reflexão e à problematização da Dança na escola. O Ateliê foi realizado numa escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, situada na Regional Norte da cidade. A intervenção foi organizada por meio de um Planejamento de Ensino e de oito Planos de Aula. Os registros, observações e reflexões constam no Relato de Experiência do Capítulo 4. Assim, esta monografia tornou-se uma pesquisa fundamentada na prática artística/docente da autora. Dessa forma, em vários trechos do TCC, o leitor notará o destaque à primeira pessoa gramatical.

Três pontos marcam o entendimento de ensino/aprendizagem de Dança desta monografia: a) ele acontece através de estudo autoral e investigativo; b) o ensino/aprendizagem é uma experiência compartilhada, em que todos os sujeitos constroem espaços de autonomia; c) aprender é ensinar e ensinar também é aprender.

Nas sessões do Ateliê, adaptei e compartilhei com as crianças alguns exercícios de Dança desenvolvidos na pesquisa de Iniciação Científica sobre Isadora Duncan.

Entre os objetivos específicos deste TCC, destacaram-se:

- Desenvolver uma proposta de ensino/aprendizagem de Dança protagonizada pelos Princípios de Movimento caminhar, correr, saltar/pular apropriados do Método Duncan e pelo diálogo com Rudolf Laban e Rolf Gelewski.
- Testar a metodologia desenvolvida através dos três eixos de ensino/aprendizagem previstos nos PCNs: a) A Dança na Expressão e na Comunicação Humana; b) A Dança como Manifestação Coletiva; c) A Dança como Produto Cultural e Apreciação Estética.
- Desenvolver um Relato de Experiência de artista/docente/pesquisadora.
- Mediar possibilidades para o processo de criação autoral em Dança no contexto de ensino/aprendizagem da criança e do artista/docente/pesquisador inseridos em redes regulares de ensino.
- Analisar e registrar aspectos relativos à experiência de ensino/aprendizagem de Dança como experiência artística na escola.

Como toda forma de Arte, a Dança é uma construção cultural, engaja aspectos intelectuais, afetivos e simbólicos. Dessa maneira, a prática artística proposta como currículo do Ateliê de Dança na escola pressupõe uma integração entre fazeres, reflexões, leituras críticas, apropriações de conhecimentos, contextualizações pessoais, coletivas e históricas do saber. Tal pressuposto vale tanto para o artista/docente/pesquisador quanto para o educando, que também participa do Ateliê como um aprendiz curioso, inventor e autor do campo da Dança.

O Capítulo 1 desta monografia é dedicado aos Referenciais Artísticos Isadora Duncan, Rudolf Laban e Rolf Gelewski e a algumas considerações sobre suas invenções artísticas de cunho educativo. Já no Capítulo 2, consta a revisão do conceito de experiência segundo John Dewey e seu possível diálogo com os Referenciais Artísticos adotados. No Capítulo 3, apresento alguns pressupostos dos PCNs e das PCEF-BH, de modo a fundamentar a perspectiva de ensino/aprendizagem do Ateliê de

Dança como prática artística e educacional com base em documentos vigentes. No Capítulo 4, trago o Relato de Experiência do Ateliê, com destaque para os principais aspectos apontados em análise de registros, memórias e afecções. Nas Considerações Finais, busquei recuperar os aspectos mais relevantes de toda a monografia, na tentativa de uma possível problematização da própria pergunta de pesquisa.

Por fim constam, na seção Anexos, o Planejamento de Ensino e os Planos de Aula, além de tradução de trecho que descreve a abordagem dos Princípios de Movimento na obra “*The Technique of Isadora Duncan*”, de Irma Duncan (1970). O livro está esgotado nos Estados Unidos e ainda não foi publicado no Brasil. O trecho em anexo não consistiu numa tentativa de “tradução oficial”, por assim dizer. Foi inserido apenas com o objetivo de tornar mais palpável o material de pesquisa, dada a dificuldade que o leitor fatalmente enfrentaria ao procurá-lo.

1. REFERENCIAIS ARTÍSTICOS

A adoção dos Referenciais Artísticos desta investigação está relacionada com algo além do meu processo formativo, da minha experiência nas disciplinas Prática de Dança I, II, III, IV, V, VI e VII lecionadas na Universidade Federal de Minas Gerais e do meu engajamento pessoal em projetos de pesquisa. Isadora Duncan, Rudolf Laban e Rolf Gelewski desenvolveram diversos materiais artísticos capazes de atravessar o tempo e de dialogar com as necessidades educativas da contemporaneidade. Essa perspectiva investigativa é a de apropriação, livre incorporação dos materiais diversos legados desses artistas. Dessa maneira, não pretendo reconstituir os processos ou coreografias dos referidos autores. Seus Princípios de Movimento, reflexões e materiais didáticos foram adaptados e recontextualizados numa prática de ensino/aprendizagem fundamentada também na política educacional do Brasil de hoje.

É como eternizou a obra Penetrável PN2 de Hélio Oiticica (1967): “A pureza é um mito”. Assim, além de licença poética e da autonomia própria da investigação artística, prescindindo da tradicional diferenciação entre duas linhas de Dança Moderna a que estiveram vinculados os Referenciais Artísticos: uma chamada “*made in USA*” (BOURCIER, 2006, p.243) e outra conhecida como “escola germânica” (BOURCIER, 2006, p.291). Os artistas adotados como Referenciais viveram em locais e momentos diferentes do século XX, desenvolveram identidades e processos investigativos próprios, em contextos diversos. Na História da Dança, Isadora Duncan e Rudolf Laban são considerados representantes da Dança Moderna. Por sua vez, o alemão naturalizado brasileiro Rolf Gelewski teve aulas com ícones da Dança Moderna antes de chegar ao Brasil. Mas já o vejo na condição de artista contemporâneo, pelo modo como mesclou na Dança elementos culturais europeus, brasileiros e indianos. Rolf Gelewski é um ponto de contato entre o ensino de Dança e a multiculturalidade do Brasil, de cunho marcadamente antropofágico.

1.1. Isadora Duncan (1878-1927)

Considerada uma particularidade na História da Dança e também pioneira da Dança Moderna, Isadora Duncan desenvolveu o interesse pela arte do movimento desde a infância.

Isadora nasceu nos Estados Unidos, na cidade de São Francisco, em uma família irlandesa. Começou a dar aulas de dança aos 14 anos, desde cedo já declarava a intenção de criar uma dança de acordo com sua expressividade, assim, aplicava uma aula livre, sem sapatilhas de ponta, *en dehors* e passos do ballet clássico.

[...]

Em 1900, tem sua estreia europeia no Teatro Sarah Bernhardt, em Paris, conhecendo diversos artistas da vanguarda, como Rodin. E, a partir disso, inicia uma turnê pela Alemanha, Europa Central e Rússia, mas sua dança ganha maior aceitação na Alemanha e na Hungria. Em 1904, construiu uma residência na Grécia com seus irmãos Elizabeth e Raymond, os três planejavam criar um templo-escola de adoração à dança dionisíaca, porém diversas dificuldades impediram a execução do projeto (WIKIDANÇA, 2015).

Os relatos biográficos de Isadora Duncan, assim como parte dos seus escritos sobre Dança de cunho não biográfico, permitem-nos recobrar alguns indícios do seu processo criativo. Do modo como vejo sua trajetória, Duncan também pode ser considerada uma pioneira da concepção de Arte da Dança enquanto sinônimo de práticas de ensino/aprendizagem, por causa do modo como praticou a unidade entre o trabalho educativo, a vida no ateliê e no palco. Desde as suas primeiras manifestações de apreço pela Dança, Isadora Duncan manifestou o desejo de estruturar uma escola própria. Como se tornou professora ainda adolescente, galgou no seu projeto caminhos bastante particulares, capazes de renunciar a metodologias e à abordagem purista de métodos referendados por outros artistas.

“Isadora Duncan descobriu [a Dança Moderna], por meio da experiência e não por estudos de sistemas anteriores, passados e presentes” (MARTIN, 1965, p.104, tradução minha)¹. Ao que tudo indica, a organização de suas aulas também foi se dando gradualmente, segundo procedimentos bastante próprios. Daí o fato de a obra da artista ser erroneamente interpretada como reflexo acrítico de suas necessidades exclusivamente pessoais. Ao tomar o corpo natural e a experiência pessoal como referenciais, ela na realidade abriu caminhos para outra cultura de Dança, diversa das consideradas hegemônicas até então. Nela, o corpo dançante corresponderia a uma elaboração natural, “[...] usando só movimentos naturais do corpo, sem exageros acrobáticos e ornamentação superficial, permitindo-os produzir-se somente por

¹ “Isadora lo descubrió por medio de la experiencia y no por estudio de sistemas anteriores, pasados o presentes”.

compulsão interna” (MARTIN, 1965, p.105, tradução minha)². Duncan fortaleceu, dessa maneira, o entendimento de Dança enquanto expressão da vida e de perspectivas vividas.

A fortuna crítica que chegou ao princípio do século XXI apresenta interpretações contraditórias sobre Duncan. O referendado Paul Bourcier, por exemplo, ajudou a difundir a visão de que a artista não tinha conhecimentos técnicos:

A técnica lhe parece [a Isadora Duncan] sem interesse: fazer gestos naturais, andar, correr, saltar, mover seus braços naturalmente belos, reencontrar o ritmo dos movimentos inatos do homem perdidos há anos [...] o movimento não para, mas se transforma em outro, respirar naturalmente, eis o seu método (BOURCIER, 2006, p.248).

Em nota escrita entre os anos de 1898 e 1899, Isadora Duncan registrou ter encontrado um “novo método” (SÁNCHEZ, 2006, p.53), baseado no estudo do corpo em movimento e na sua relação com a natureza. Já num manuscrito incompleto, provavelmente escrito entre 1905 e 1906, em Berlim, a artista completou:

A dança e a escultura são duas artes intimamente unidas, e a base de ambas é a natureza. Tanto o escultor quanto o bailarino têm que buscar na natureza as formas mais belas e os movimentos com que inevitavelmente expressa o espírito dessas formas (SÁNCHEZ, 2006, p.75, tradução minha)³.

Nota-se, assim, que a experiência de vida para Isadora Duncan não estava apartada do seu processo de estudo de Dança. Ousando propor uma articulação técnica baseada na própria experiência, aquilo que a dançarina e coreógrafa apontou como um “novo método” correspondeu ao seu processo de descoberta autoral. Por meio de uma leitura crítica desse episódio da História da Dança, torna-se possível falar em autoralidade em Dança e, por consequência, conhecer o bailarino enquanto criador, proponente. Essa é a figura que chamaremos, daqui para frente, do bailarino-criador.

Em termos históricos, as experiências pessoais de Duncan resultaram, para além de uma cultura própria de criação e investigação, num conjunto de aulas sistematizadas e num repertório coreográfico cultivado por artistas especializados no Método Duncan. O fato conflita com uma linha da tradição crítica do século XX, para a

² “[...] usando sólo los movimientos naturales del cuerpo, sin exageración acrobática y ornamentación superficial, permitiéndoles producirse sólo por compulsión interna”.

³ “La danza y la escultura son dos artes íntimamente unidas, y la base de ambas es la naturaleza. Tanto el escultor como el bailarín tienen que busca en la naturaleza las formas más bellas y los movimientos con los que inevitablemente expresar el espíritu de estas formas”.

qual Isadora Duncan seria dona de uma “espontaneidade bárbara” (GARAUDY, 1980, p.63), posição criticada pelo filósofo Roger Garaudy. Em fato, Duncan inventou procedimentos de criação pouco convencionais para os padrões artísticos de sua época. Entre eles, destacou-se a inclusão de Princípios de Movimento como base de aprendizagem e estruturado através da observação e da improvisação de movimentos. Por esse mesmo processo técnico, Isadora Duncan também codificou alguns passos de Dança. O seu material de observação incluiu o corpo humano em movimento, além de representações em relevos e esculturas.

O filósofo Roger Garaudy alertou ainda que

o fim, aliás, não é apenas a expressão pessoal do eu, apenas a explosão espontânea e individualista. O eu, para Isadora Duncan, não pode se definir nem expressar-se fora do meio que está à sua volta: uma natureza, uma sociedade, uma época com suas revoltas e suas esperanças (GARAUDY, 1980, p.57).

Dessa forma, o “eu” dançante está sempre a dialogar com o mundo à sua volta: a natureza, a sociedade, as outras concepções de mundo. Talvez uma das condições mais evidentes de união entre Arte e vida⁴ assumida por Isadora Duncan seja a ideia de Dança como uma necessidade do momento histórico vivido: a liberação do corpo feminino, caracterizado pelo abandono do espartilho, das sapatilhas de balé e do corpete vitoriano. Quando Isadora também desenvolve críticas ferrenhas ao sistema de educação moderno (DUNCAN, 1935), torna-se concreto e palpável o porquê de sua nova Dança ter sido possibilitada pela contribuição de crianças, as suas discípulas conhecidas como as Isadoráveis (Figura 01).

Pelo sacramentado em registros de História da Dança até o momento, entende-se que o trabalho de Isadora não correspondia ao ensinado em nenhuma escola de Dança, muito embora possa ser reconhecida a identidade com alguns elementos adotados por outros artistas contemporâneos, como Émile Jacques Dalcroze (1865-1950) e o próprio Rudolf Laban. Mas a artista não cultuava a reprodução de conhecimentos transmitidos por mestres e/ou outros artistas, exatamente pela intenção de destacar sua capacidade de aprender com o dinamismo da própria vida. Foi no âmbito familiar que Duncan estabeleceu, por exemplo, o primeiro contato com reproduções da pintura de Sandro Botticelli (1492), além da composição *Canção da Primavera* de Felix Mendelssohn (1842-1844, Opus 62, nº 06). Seus relatos atrelam o

⁴ Sobre união entre arte e vida, ver Capítulo 3, item “Dançar a Vida e a Integralidade Humana”.

parte do seu procedimento artístico a essa experiência pessoal na família. Afirmou: “Cheguei a esta ideia [o movimento como linguagem do corpo humano] pela primeira vez quando ainda era menina, ao contemplar uma reprodução da Primavera de Botticelli que pairava sobre as prateleira” (SÁNCHEZ, 2008, p.53, tradução minha)⁵. Foi por meio de tal acúmulo de experiência que ela construiu, gradualmente, um repertório artístico próprio. Assim, as primeiras experiências estéticas em família foram aos poucos ampliadas pela vivência do palco, de vida adulta, além da frequência a museus.

Paul Bourcier (2006) utiliza a palavra técnica entre aspas para se referir ao tratado publicado originalmente em 1937 por Irma Duncan, “*The Technique of Isadora Duncan*”. Na visão do historiador,

apesar de Irma Duncan ter aberto uma escola em Nova Iorque, a influência de Isadora é aparentemente efêmera; sua arte era estritamente ligada a emoções pessoais, e ela não havia elaborado nem técnica e nem doutrina precisas (BOURCIER, 2006, p.250).

Pude constatar o oposto durante o trabalho de observação participante em um curso oferecido pela dançarina estadunidense Lori Belilove, em Salvador (Bahia), em novembro de 2013. Tanto a professora convidada como a companhia *Contemporânea Ensemble*⁶ encarnavam o cultivo de um treinamento específico baseado na tradição das aulas de Duncan, tal como ela fazia com as suas Isadoráveis. As aulas da observação participante também adotaram uma estrutura sistematizada, que começava quase sempre com os movimentos preparatórios, na barra ou no chão. Na sequência, alguns Princípios de Movimento experimentados nessa condição eram revisitados em trabalhos de musicalização e improvisação. Por exemplo, num exercício baseado no princípio saltar/pular, os *skips* eram coordenados aos compassos da composição musical utilizada em aula. O mesmo exercício também foi experienciado com composições musicais de pulsações diferentes. Observei ainda direcionamentos pedagógicos a fim de que os dançarinos/educandos associassem a pulsação musical ao trabalho dos membros inferiores, enquanto os braços deveriam acompanhar a melodia.

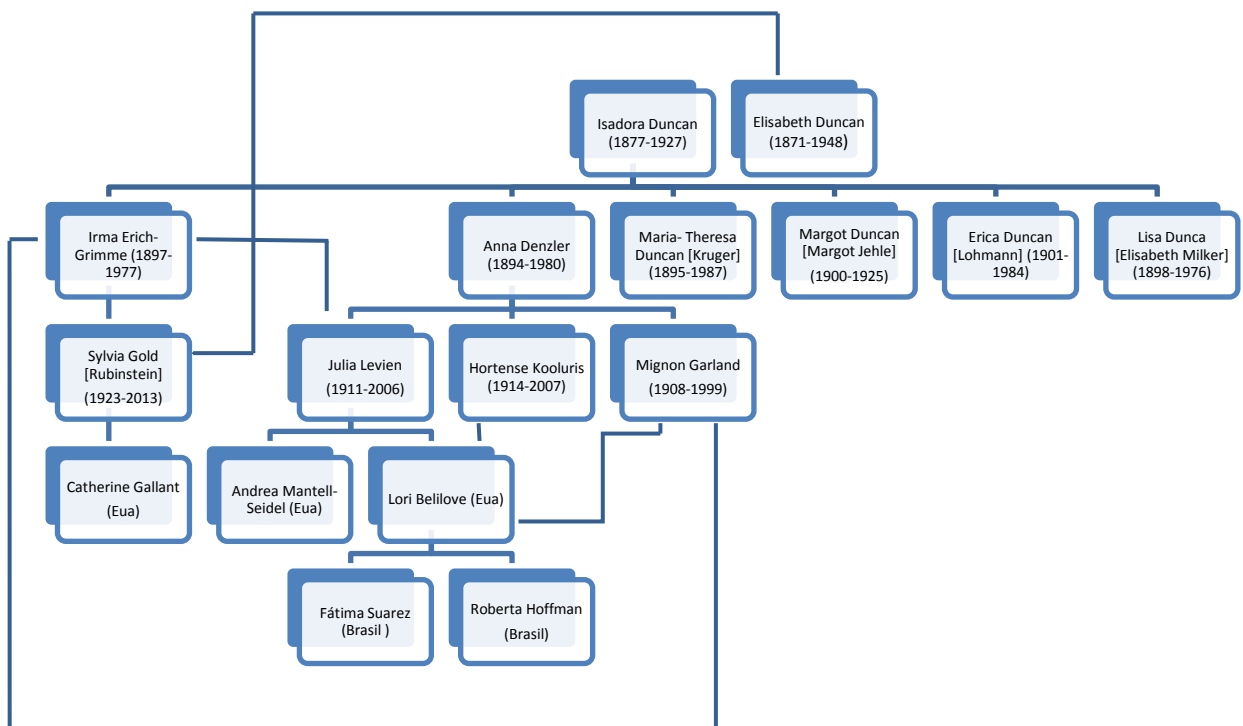
Também é possível observar o emprego, em coreografias do Repertório Duncan, de alguns exercícios contidos tradicionalmente em aulas do método da artista. Fontes bibliográficas reforçam a existência de uma cultura e de uma técnica de Dança

⁵ Llegué a esta Idea por primera vez cuando era niña, al contemplar una reproducción de la *Primavera* de Botticelli que colgaba sobre una estantería”.

⁶ Agradecimentos a Fátima Suarez, diretora do Contemporânea Ensemble. Ela organiza, anualmente, a Jornada de Dança da Bahia, da qual costuma participar a sua professora, Lori Belilove (Eua).

específica, sobreviventes ao século XX, e ainda hoje vivas. Essa tradição de ensino, fundada na oralidade e no conhecimento não massificado, começou a ser transmitida pelas primeiras alunas de Isadora e de sua irmã, Elisabeth Duncan, também conhecidas como as Isadoráveis. A partir daí, esses saberes continuaram a ser preservados, especialmente por meio de aulas presenciais de Dança. Portanto, a estrutura lecionada por Isadora Duncan às suas primeiras discípulas chegou aos dias atuais pela tradição oral e por meio de poucas obras escritas, como a de Julia Levien e Irma Duncan (ver: LEVIEN, 1994; DUNCAN, 1970).

Figura 01 - Mapeamento de artistas fundamentadas no Método Duncan



Fonte: Elaboração da autora.

Com base nas informações acima, realizei um levantamento genealógico como ponto de partida da pesquisa “O pensamento sobre o corpo e o projeto de educação dançados por Isadora Duncan”⁷ (Figura 01). Nessa pesquisa, o referencial da Crítica

⁷ Pesquisa realizada no âmbito do Programa de Iniciação Científica Voluntária da Escola de Belas Artes da UFMG e vinculada ao Laboratório de Pesquisa em Criação e Ensino de Dança (LPCED), coordenado pela Profa. Mestra Gabriela Córdova Christófar.




Genética foi assinalado como meio leitor e apropriador dos indícios do processo de criação da artista. Os elementos do processo de criação podem ser entendidos, dessa maneira, como “prolongamento do corpo e da mente do artista” (SALLES, 2008, p.107), tal como prevê a Crítica Genética. Assim, a árvore genealógica apresentada na Figura 01 foi apenas um ponto de partida para o trabalho de observação participante realizado em sequência, por sua vez complementado pelo exercício de pesquisa/criação em Dança em ateliê. Note-se que as artistas sem referência de data ainda estavam vivas na data de conclusão do TCC.

Foi em busca de indícios do processo de invenção de Isadora Duncan que observei e dancei nas aulas de Lori Belilove. E pude encontrar, em corpos da atualidade, a existência de materiais genéticos lançados pela própria artista configurados como uma cultura viva de Dança. A reunião de alguns elementos da obra de Duncan não ocorreu com fins de reconstituição coreográfica na sua acepção tradicional, mas com o objetivo de apropriação para o desenvolvimento de materiais artísticos/educativos próprios. Como é pressuposto no referencial da Crítica Genética (SALLES, 2008), as interrogações sobre o processo inventivo do artista dizem respeito a um modo de relação com o mundo que, embora respeite os princípios adotados pelo artista estudado, também se apresentam ao leitor como uma forma de construção. Os Referenciais Artísticos desta monografia são, portanto, apropriados à maneira de uma recombinação genética. Nesse processo – análogo à ideia de cruzamento de cromossomos, chamada na Biologia de *crossing over* – geram-se em novos trabalhos e ideias artísticas.

Através de experimentações dançadas, inferi e reuni alguns Princípios de Movimento de Duncan, como explicitado no Quadro I⁸. Numa instância seguinte, o entendimento conjunto com a orientadora da pesquisa foi de que tal experimentação dançada deveria completar o seu ciclo numa prática de ensino que fosse também aprendizagem, em correspondência ao Referencial Artístico de Isadora Duncan e à localização institucional da pesquisa, um Curso de Licenciatura. Dessa maneira, o presente TCC transformou-se num desdobramento da pesquisa de Iniciação Científica. Por consequência, o Relato de Experiência do Capítulo 4 consiste num ato de artista/docente/pesquisadora, pensado também como elemento da formação artística.

⁸ Material apresentado em comunicação oral no 8º Congresso de Pesquisa e História da Educação em Minas Gerais (COPEHE), a qual gerou o artigo: “O pensamento sobre o corpo e o projeto de educação dançados por Isadora Duncan: uma proposta de ensino-aprendizagem”.

Quadro I – Diálogos entre os Princípios de Isadora Duncan e a Crítica Genética

FIGURAS	PROPOSIÇÕES
 <p data-bbox="419 757 542 790">Figura 02</p>	<p data-bbox="834 371 1414 432">Adotar a respiração como princípio de todo e qualquer movimento</p> <ul data-bbox="815 472 1433 936" style="list-style-type: none"> - Sentir a dinâmica da respiração como princípio fundamental de qualquer movimento que venha a surgir. Respirar primeiro, e depois deixar o movimento surgir através de improvisação livre. - Testar dinâmicas diversas de respiração. Respirar de modo variado, deixando o ar entrar e sair do corpo ora rapidamente, ora lentamente. - Exercitar a respiração mais controlada ou mais fluente. - Perceber a relação entre a respiração e a gravidade.
 <p data-bbox="419 1261 542 1294">Figura 03</p>  <p data-bbox="419 1603 542 1637">Figura 04</p>	<p data-bbox="930 947 1318 981">Apropriação de fontes visuais</p> <ul data-bbox="815 1021 1433 1720" style="list-style-type: none"> - Realizar estudos corporais, a partir de desenhos sobre exercícios de barra na descrição do Método Duncan (LEVIEN, 1994). - Fazer o mesmo trabalho com o pé diretamente no chão (Figura 03) e com sapatilhas. Imagem de referência: pés descalços de Isadora. - Enfaixar o tronco com material de atadura. Permanecer assim durante toda a sessão de experimentos. Imagem de referência: espartilho vitoriano. - Voltar à compreensão do exercício de barra, agora sem a mesma. Um bastão (Figura 04) pode ajudar na organização corporal durante a execução. - Observar imagens de Isadora Duncan em movimento e perguntar: <i>o que esta forma me sugere?</i>


	<p style="text-align: center;">Caminhar – Correr – Saltar</p> <p>Caminhar: caminhar e correr pelo espaço. Trabalhar com dinâmicas diversas. Simplesmente caminhar, deixando os braços soltos, despreocupados. Variações: Realizar esse ato exaustivamente, até perder o controle consciente da organização dos membros. O “congelamento” do corpo no espaço ajuda a compreender a organização motora entre braços, pernas e tronco, inclusive de oposição entre os membros durante o movimento. Faz-se como na tradicional “Brincadeira da Estátua”.</p> <p>Saltar: Partir de uma representação de movimento clássica, o Discóbolo (Miron, 455 a.C). Exercitar a imaginação através do estímulo visual: toda vez que “congela” a caminhada, o educando lança um disco imaginário ao espaço, como se fosse o próprio Discóbolo. Perguntas: “Posso sair do chão ao lançar o disco?”; “Posso lançar o disco terminando o movimento em diversos níveis?”; “Posso lançar vários objetos e emoções (ódio, pena, flores, vidros, beijos, pedras, ferro, felicidade, etc.)?”.</p>
---	--

Figura 05

Fonte das figuras: registro do processo de pesquisa.

Fonte: elaboração da autora.

A apropriação dos Princípios de Movimento caminhar, correr e saltar – na sua variante pular – foi possível graças à experiência da pesquisa fundamentada no referencial da Crítica Genética. Assim, o leitor pode comparar o Relato de Experiência do Capítulo 4 com os Anexos, onde estão os exercícios das aulas de Isadora Duncan transcritos por Irma Duncan (1970). Ele constatará que a presente experiência de ensino/aprendizagem levou a outras aplicações dos Princípios de Duncan e a uma identidade artística diversa.

1.2. Rudolf Laban (1879-1958)

Rudolf Laban começou a fazer parte da minha experiência artística através dos programas de ensino das disciplinas Prática de Dança I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, cursadas na Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG, entre os anos de 2010 e 2015. Rudolf Laban foi um “teórico completo” (BOURCIER, 2006, p.293). Filho de um general húngaro, o artista também morou na Alemanha, Londres e Paris e,

ironicamente, alcançou profícuo rendimento e visibilidade no período da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Foi quando Laban criou uma escola para o estudo do movimento capaz de influenciar outras diversas instituições, focalizadas ou não no ensino de Dança. Mesmo que não houvesse a internet, Laban alcançou tal proeza graças ao sistema de Labanotação, ou *Laban Notation*, criado em 1926, desenvolvido para comunicar sua teoria do movimento através de partituras corporais. A ideia central desse sistema de notação talvez possa ser percebida em paralelismo ao que é feito com as partituras musicais.

Em muitos pontos da Europa, serão abertas “escolas Laban”; cada uma delas compreende um grupo de aplicações que executa espécies de “sinfonia de gestos” com várias partes que o próprio Laban compõe e cuja “partitura”, escrita segundo o seu método, lhes é enviada (BOURCIER, 2006, p.293).

Uma das grandes contribuições de Rudolf Laban foi mostrar a possibilidade de se pensar através dos movimentos corporais, de modo que a Dança se tornasse independente de outras modalidades artísticas do ponto de vista poético. “Para Laban, a dança é o meio de dizer o indizível, da mesma forma que a característica da poesia é ultrapassar o sentido das palavras escritas” (BOURCIER, 2006, p.295). Tal trabalho de elaboração intelectual tinha um espírito eclético, pois incluía não só as pretensões artísticas, como também a análise do movimento em outras esferas de conhecimento. A partir da perspectiva apresentada por Rudolf Laban, podemos compreender a Dança como uma necessidade humana, um esforço do homem para sair da esfera frugal dos movimentos funcionais. Por exemplo, através do estudo de gestuais e do comportamento de operários em ambientes fabris, o pesquisador demonstrou como abordar os movimentos cotidianos de modo consciente, desvinculando-os de sua apreensão e experiência comum.

Com Laban, podemos aprender não só a observar os movimentos, mas especialmente a vivenciá-los de um ponto de vista estético que não se aparta da expressão individual e nem da intelectual. De acordo com sua proposta seria preciso, portanto, experimentar o movimento corporal como um olhar diferenciado sobre o que se manifesta em nós ou em nosso entorno:

Segundo Von Laban, o que dá grandeza ao teatro e à dança não é o fato de ensinarem uma moral, uma religião ou uma política, e sim, na medida em que nos fazem tomar profundamente consciência da vida, o fato de despertarem em

nós o sentimento de sermos responsáveis pelo nosso destino e livres em nossas ações (GARAUDY, 1980, p.113).

Rudolf Laban (1990) defendeu abertamente o ensino de Dança na escola. Em sua teoria do movimento, o artista sugere que a Dança é uma poderosa forma de compreensão das estruturas corporais e mentais, bem como de união entre as mesmas. Assim como Isadora Duncan, Laban demonstrou, por meio do vínculo entre Dança e Educação, a preocupação com o desenvolvimento de uma proposta artística, na qual cada indivíduo pudesse encontrar um caminho próprio na arte do movimento, isto é, uma atitude de invenção criadora e expressiva.

Pela noção de Dança Educativa Moderna desenvolvida por Laban, as forças criativas humanas deveriam ser estimuladas e desenvolvidas a partir do estudo de gestos e passos, além da observação do cotidiano. Isso foi apontado como objetivo porque, “durante os anos escolares, as crianças de nosso tempo não aprendem a apreciar o movimento. Apenas sabem o quanto de sua felicidade futura depende de uma vida de movimento intenso” (LABAN, 1990, p.14). Outro ponto de diálogo entre Rudolf Laban e Isadora Duncan, a única artista enfatizada em citação no livro “Dança Educativa Moderna”, tem a ver com um destaque da aprendizagem através da criação de movimentos, da não reprodução de ideias em formas motoras. Conclui-se assim que, em última instância, podemos denominar como autoralidade a expressão da subjetividade manifesta na elaboração artística dançada.

Ao unir Dança e Educação, Rudolf Laban também demonstrava uma visão crítica sobre alguns efeitos da sociedade industrial nos hábitos do homem urbano, submetido à tendência de padronização em suas próprias experiências corporais. Referindo-se à precursora da Dança Moderna e ao seu interesse pela Antiguidade Clássica, Laban disse que “as valiosas danças de Isadora Duncan foram, em sua maior parte, a expressão do nosso tempo e que só teriam uma aparência exterior com as formas de movimento da Grécia Antiga” (LABAN, 1990, p.13). Assim, Laban reconhecia em Duncan um esforço semelhante ao de sua própria investigação artística: estudar o movimento para ser capaz de voltar à condição integral do ser humano e superar, dessa maneira, o ocultamento social do corpo. Como se vê na citação acima, a criação artística por meio de conhecimentos historicamente constituídos só faz sentido enquanto diálogo com o presente.

Ao contrário da lógica industrial, que enquadra o homem em padrões de movimento a título de produtividade, a Dança Educativa de Rudolf Laban propunha o

retorno da harmonia entre o ser humano e seu próprio corpo, o movimento dançado como uma forma de experimentar fluxos, liberdade, lirismo e prazer. O corpo educado, nesse contexto, opõe-se ao institucionalizado disciplinarmente, desenhado e imaginado num senso sentido doutrinário das práticas educativas. Um dos pressupostos da teoria de Laban é a transformação da criança, ao longo do processo de desenvolvimento, por meio do encontro com o desejo de mover-se, da descoberta espontânea de como isso pode acontecer: “O que a criança aprende em sua autoaprendizagem instintiva, mas perseverante não é tanto a apreciação do movimento, mas o domínio das formas de atividades cada vez mais complexas” (LABAN, 1990, p.21). Desse modo, a educação em Dança pode integrar e ampliar o esforço de autodesenvolvimento da criança, através de intervenções claras e diretas que contribuam para desenvolver suas habilidades de apreciação e expressão de ideias do movimento.

Visto que a criança não é um adulto em miniatura, ela tem formas específicas de se movimentar. Assim, caberia ao educador de Dança direcionar as experiências do educando enquanto pesquisa de criação, acolhendo as particularidades do mover-se de cada um, não apenas como ponto de partida, mas também como objetivo final do seu trabalho sistemático. Nessa perspectiva, ensina-se a ler criticamente o movimento e a apreciá-lo para manter-se como norte da criação artística em Dança a espontaneidade e a individualidade expressiva. Na já citado projeto de Iniciação Científica, utilizado como pesquisa de base para o presente TCC, também busquei desenvolver percepções do diálogo entre Isadora Duncan e Rudolf Laban. Veja-se o Quadro II⁹.

Rudolf Laban organizou a obra “Dança Educativa Moderna” por meio de 16 (dezesseis) temas de movimento e conforme uma proposta de ensino de Dança segundo os grupos de idade. Os primeiros oito são conhecidos como Temas Elementares, mais adequados à educação de crianças menores de 11 anos de idade. Todos os Temas de Movimento estão interligados, mas serão descritos separadamente a seguir, para fins didáticos. Como se verá, os Temas de Laban abordam a um só tempo a sensibilidade, a consciência, a imaginação e a memória do movimento. Dessa maneira, quando se fala em capacidade expressiva através desse referencial, o que se

⁹ Material apresentado em comunicação oral no 8º Congresso de Pesquisa e História da Educação em Minas Gerais (COPEHE), a qual gerou o artigo: “O pensamento sobre o corpo e o projeto de educação dançados por Isadora Duncan: uma proposta de ensino-aprendizagem”. Essa produção também foi orientada pela Profa. Ma. Gabriela Christófaru.

Quadro II - Diálogos entre Duncan, Laban e anatomia humana.





FIGURAS	PROPOSIÇÕES
 <p align="center">Figura 06</p>	<p>Pergunta 01: O que é a “mola central de qualquer gesto”, conforme palavras de Isadora Duncan em seu diário (DUNCAN, 1936, p.72) e que a mesma identificou como “plexo solar”?</p> <p>Referencial da Anatomia: Duncan descreve a busca por sentir o movimento fundamental através da respiração que saía do peito. Buscamos assim o referencial anatômico do diafragma, “principal músculo da respiração” (DIMON, 2010, p.113). Desta forma, não focamos no peito, mas na região inferior do tórax. O toque nesta região (Figura 06) prezou pela tridimensionalidade do músculo e por sua relação com toda a circunferência da caixa torácica, conforme a descrição anatômica.</p> <p>Referencial de Laban: podemos considerar o diafragma como uma “parte olhante” (LABAN, 1971, p.96) do corpo. A partir desse olho imaginário, tem-se um referencial para flunar todo o espaço onde o corpo dançante se localiza.</p>
 <p align="center">Figura 07</p>  <p align="center">Figura 08</p>	<p>Pergunta 02: Que organização corporal surge a partir do experimento com o diafragma? Vamos traçar linhas imaginárias a partir do diafragma, na vertical e na horizontal. Podemos contar com o auxílio de um bastão (Figuras 07, 08, 09).</p> <p>Referencial da Anatomia: A terminologia anatômica distingue o plano sagital ou mediano (que divide o corpo nas metades direita e esquerda); o plano frontal ou coronal (que divide o corpo nas regiões anterior e posterior); o plano transversal ou horizontal (que divide o corpo na porção superior ou inferior) (ver: DIMON, 2010, Pp. 05-07).</p> <p>Referencial de Laban: O Dicionário Laban (RENGEL, 2001) distingue três planos espaciais. Podem ser tomados em analogia ao referencial oferecido pelos estudos de anatomia, com o diferencial que apontam para percepções próprias do corpo em movimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O plano da mesa: “No plano da mesa é possível observar e experienciar movimentos que se abrem e fecham em relação ao corpo e a capacidade da coluna de torcer” (RENGEL, 2011, p.107). - O plano da roda: “Neste plano é possível observar e experienciar movimentos com os membros superiores e inferiores e a capacidade da coluna de arquear e arredondar, para frente e para trás” (RENGEL, 2001, p.108). - O plano da porta: “No plano da porta é possível observar e experienciar a postura do eixo vertical (cima e/ou baixo) e a capacidade da coluna de dobrar lateralmente”. (RENGEL, 2001, p.106).
 <p align="center">Figura 09</p>	<p>Pergunta 03: E se após a descoberta desse referencial anatômico e imaginário em meu corpo, buscasse projetá-lo para o espaço externo (Figura 09) e sempre voltasse ao ponto de partida? Na observação participante, Lori Belilove disse aos alunos: toque o próprio peito e chame esse lugar de “casa”. Depois, um comando semelhante: “seus movimentos desenharam uma auréola que voltam sempre para o coração”.</p> <p>Referencial da Anatomia: região diafragmática (Figura 06). Na figura 09, o foco de atenção é de fora para dentro, está somente na ponta do bastão.</p> <p>Referencial de Laban: “A cinesfera é a esfera dentro da qual acontece o</p>



Figura 10

Fonte das figuras: registro do processo de pesquisa.

movimento” (RENGEL, 2001, p.37). Ela pode ser tomada como ponto de partida para se traçar 27 direções de orientação espacial. Mas, neste momento da pesquisa, apenas a tomamos como expressão do espaço individual. Na obra *O domínio do movimento* (1978), Laban afirma que a cinesfera é formada pelo alcance natural dos membros superiores e inferiores, determinando o limite do espaço pessoal de cada indivíduo. A cinesfera pode ser encolhida ou expandida conforme o uso dos gestos (LABAN, 1978, p.69).

OBS: A tradução brasileira opta pela grafia “cnesfera” (LABAN, 1978).

Fonte: elaboração da autora.

destaca é o resultado artístico em Dança como fruto de uma construção educativa sistemática.

Tema 01 ou Temas Relacionados com a Consciência do Corpo: consistem em proposições de exercícios nos quais a criança possa explorar as diversas partes do corpo. “Pode-se fazer a criança em crescimento conscientizar-se da possibilidade de usar, brincando, os ombros, os cotovelos, os pulsos, os dedos, os quadris, os joelhos, os calcanhares, os dedos dos pés, a cabeça, o peito, a espádua [...]” (LABAN, 1990, p.35). Ao trabalhar com cada um desses referenciais anatômicos, a criança pode aprender a coordená-los ou a segregá-los, se necessário. Esse primeiro passo do ensino/aprendizagem de Dança busca conscientizar o educando para a complexidade de estruturas corporais, como também de que a Dança pode ocorrer com qualquer parte do corpo, em qualquer possibilidade encontrada para o movimento. O ponto de partida é a sua descoberta investigativa.

Tema 02 ou Temas Relacionados com a Consciência do Peso e do Tempo: por meio deste Tema, o educador de Dança estimula a criança a buscar percepções variadas do movimento, que pode ser “contínuo”, “repentino”, “vigoroso” ou “leve” (LABAN, 1990, p.35). Trata-se, portanto, de uma continuidade do Tema 01, a fim de que o educando também possa descobrir e desenvolver qualidades dos movimentos encontrados na investigação de todas as partes do corpo.

Tema 03 ou Temas Relacionados com a Consciência do Espaço: por meio desse tema, as crianças são convidadas a sentir a diferença entre os movimentos. “Pode-se fazer com que a criança em crescimento sinta a diferença entre os movimentos amplos e restritos” (LABAN, 1990, p.35). Laban cita aqui a relação entre qualquer parte do corpo, sua extensão, com o espaço. Entende-se, dessa maneira, que o próprio corpo pode ser adotado como ponto de partida dos estudos de movimento envolvendo o Tema 03. As amplitudes e restrições dos gestos correspondem a relações do corpo consigo mesmo ou com o espaço exterior onde dança. Refiro-me à *cinesfera*, também chamada como espaço pessoal, a qual pode ser tomada como ponto de partida para as 27 direções espaciais. Em passagem da obra “Domínio do Movimento”, o pesquisador afirma: “Os gestos podem estender-se para longe do corpo ou próximo a ele, ou deslocando-se entre perto e longe [...] o que provoca na *cinesfera* um encolhimento e um crescimento respectivos (LABAN, 1978, p.69).

Tema 04 ou Temas Relacionados com a Consciência do Fluxo do Peso Corporal no Tempo e no Espaço: a Brincadeira da Estátua é sugerida pelo próprio Rudolf Laban como “uma forma simples e atraente” (LABAN, 1990, p. 36) para estimular a criança a perceber os aspectos esculturais do movimento e tornar-se curiosa quanto a alguns dos seus elementos plásticos, como as diferentes posições do corpo e o fluxo do movimento. Também se insere no Tema 04 a experiência de trajetos retos e curvos, que podem ser ou não associados pelo educador de Dança a exercícios rítmicos e outras possibilidades corporais que levam ao movimento, como jogos e canto.

Tema 05 ou Temas Relacionados com a Adaptação a Companheiros: Rudolf Laban refere-se a jogos coletivos de estátuas, nos quais a criança possa comparar as diferenças e semelhanças nos princípios adotados em suas investigações com as dos pares. Contrastes de velocidade (rápido e lento) e de direção (reta e torta) também são bem-vindos. Segundo Laban, “a repetição de respostas breves exercita a memória do movimento como uma sensação no corpo” (LABAN, 1990, p.36). O uso do termo “repetição” na obra “Dança Educativa Moderna” ocorre para referir-se aos trabalhos em grupo pautados na resposta ao estímulo dos companheiros, na observação do movimento trazido pelo outro, assim como na liderança necessária para a sensação de pertencer a um grupo. Recomenda-se, entretanto, a observação atenta da

problematização das práticas de reprodução em Dança inseria no Capítulo 2, item 2.3. Conforme se verá no Relato de Experiência, pode-se adotar ainda a palavra “imitação” em referência ao diálogo de movimentos espelhados (PEREIRA, 2014). Estou consciente de um debate acerca da imitação em Dança enquanto reprodução. Não é a perspectiva trazida pelas propostas de Laban e de Pereira, pois elas mediam a construção autoral em Dança.

Tema 06 ou Temas Relacionados ao Uso Instrumental dos Membros do Corpo: neste tema se inserem os trabalhos que propõem o emprego de partes do corpo como se fossem instrumentos. “Pode-se empregar as mãos como instrumentos tais como: pinças ou colheres, e as pernas são usadas, principalmente para a locomoção, isto é, instrumentos para transportar o corpo de um lugar para outro” (LABAN, 1990, p.36). Assim, por meio da combinação de funções dos membros inferiores e superiores, já começa a despontar-se uma maior complexidade das propostas educativas para a consciência do movimento. Laban utiliza alguns verbos a fim de que o educando compreenda como o deslocamento no espaço influencia o gesto. Por exemplo: caminhar + espalhar. Notam-se, nesse ponto, camadas diferentes da proposta de movimento, uma motora e outra imaginária. Por meio do Tema 06 também se pode estimular a troca de funções dos membros superiores e inferiores, por exemplo, caminhando com quatro apoios.

Tema 07 ou Temas Relacionados com a Consciência de Ações Isoladas: através das repetições de ações isoladas, pode ser desenvolvida a capacidade de diferenciar os impulsos de movimento. “As ações básicas de esforço, tais como pressionar, lançar ou dar socos leves, realizadas por diferentes partes do corpo podem ser executadas posteriormente em várias direções espaciais” (LABAN, 1990, p.37). Esse último, por exemplo, leva à consciência de acentuações rítmicas, velocidades ou impulsos diferenciados. Com o Tema de Movimento 07 despertam-se os sujeitos da Dança para os elementos de apreciação do movimento, como também para as diferenciações qualitativas dessa consciência, a depender do contexto do gesto ou do movimento realizado.

Tema 08 ou Temas Relacionados com os Ritmos Ocupacionais: verbos do mundo do trabalho podem ser engajados nesse tópico da educação em Dança, de modo que o educando possa descobrir os seus pontos de relaxamentos e tensões, assim como os ritmos e as posturas corporais. “Por exemplo, ao serrar, puxar uma corda, cortar, martelar ou parafusar, ferrar, regar, cavar ou alinhar, costurar, cortar diferentes tecidos, escovar, picar, etc., existe um relaxamento antes que a ação principal volte a ser repetida” (LABAN, 1990, p.37). Destaca-se aqui a integralidade do corpo como um aspecto fundamental da Dança Educativa Moderna, já que uma ação relativa ao trabalho humano leva à consciência do movimento como um todo e inclui transferências de peso e equilíbrio nas mudanças das formas do movimento, bem como na intencionalidade dos atos e gestos.

Outro traço marcante na obra de Rudolf Laban é Dança Coral, também chamada Movimento Coral. Segundo Rengel (2001, p. 95), o conceito foi desenvolvido entre os anos de 1920 e 1933, “por meio de inúmeros movimentos corais ou danças corais”, não apenas por Laban, mas também pelos seus contemporâneos Albrecht Knust e Martin Gleisner. A partir da Dança Coral, grandes coletivos puderam descobrir como trabalhar e apresentar-se publicamente de modo coordenado e harmônico. A partir do conhecimento de tal proposta de Dança, fica mais fácil imaginar como o corpo, em todas as instâncias da vida, se relaciona com projetos éticos. Por exemplo, Laban coordenou uma Dança Coral com mais de 1.000 (mil) pessoas nos Jogos Olímpicos de Berlim em 1936, evento lembrado historicamente como uma das mais evidentes instrumentalizações pela propaganda nazista.

Von Laban considera a dança “coral” coletiva, como uma experiência de grupo semelhante a uma orquestra. Classifica os bailarinos do mesmo modo como se classificam os cantores em tenores, barítonos e baixos. Há bailarinos que são mais dotados para os movimentos de elevação e os saltos, outros para as posições mais diretamente ligadas ao chão, outros que se situam entre os dois polos (GARAUDY, 1980, p.120).

Dessa maneira, na Dança Coral a harmonia do coletivo dançante incluía a coordenação pela diversidade, a unidade independente da uniformização dos corpos e de suas posturas. Tal noção de coral distingue-se por completo do corpo de baile, em que as diferenciações biotípicas implicam em hierarquias cênicas e na organização de papéis principais e secundários. A Dança Coral foi criada como uma maneira de celebração:

Havia dançarinos profissionais (hoje chamados de *animateurs* de dança) entre amadores. Eles eram treinados para expressar os episódios expressivos e, a partir desta estrutura e/ou estímulo, as outras pessoas criavam seus próprios movimentos. THORNTON (1971) relata que as danças ocupacionais e as festividades que ocorriam em Monte Verità (comunidade em que Laban viveu), deram origem aos movimentos corais e/ou danças corais, pois o público, no fim das apresentações, juntava-se a estas danças (RENGEL, 2001, p. 95).

Evidencia-se na Dança Coral que a expressão individual – a consciência que o bailarino tem de si – dá-se conjuntamente com a experiência do contato com o outro através do movimento. É nessa medida que a considero, a um só tempo, um modo de organização da presença cênica e também uma forma de celebração coletiva.

1.3. Rolf Gelewski (1930-1988)

Entre os alunos de Rudolf Laban esteve Mary Wigman e essa, por sua vez, foi professora de Rolf Gelewski. A ligação entre tais referenciais, entretanto, não se faz automaticamente e nem sempre é evidente, uma vez que Gelewski trilhou caminhos próprios. Entre as décadas de 1960 e 1970, o alemão naturalizado brasileiro representou um importante papel no ensino de Dança no Brasil, pelo fato de ter participado da estruturação do primeiro curso superior de Dança do país, na Universidade Federal da Bahia (UFBA):

Rolf Gelewski (1930-1988) nasceu na Alemanha, onde estudou música, poesia, pintura e dança, sendo aluno de Mary Wigman. Foi dançarino solista e professor no Teatro Metropolitano de Berlim por sete anos. Em 1960, foi chamado para o Brasil pela UFBA, onde lecionou até 1975 e ocupou os cargos de Diretor da Escola de Dança, Dirigente e Coreógrafo do Grupo de Dança Contemporânea e Chefe do Departamento de Integração e Educação Artística (PASSOS, 2013, p.02).

Rolf Gelewski desenvolveu e registrou uma variedade de estratégias e procedimentos para o ensino de Dança: contação de histórias, pintura, desenho, o estudo de Estruturas Sonoras, de ritmos e proporções. Ao longo da frequência no Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, experienciei algumas dessas possibilidades, por meio das aulas do Professor Dr. Paulo José Baeta Pereira e também na participação do projeto “Desenvolvimento da Metodologia Didática de Rolf Gelewski”, em grupo de estudos vinculado ao Centro de Extensão da Escola de Belas Artes da UFMG. Para o

TCC, proponho a sistematização de alguns elementos do pensamento de Rolf Gelewski que acessei como possibilidade de enriquecimento do diálogo que já vinha sendo travado entre Isadora Duncan e Rudolf Laban.

Segundo Rolf Gelewski (1989, p.13), suas propostas educativas através da Arte tinham como recursos básicos a “consciência do corpo” e a “concentração”, além do objetivo de ampliar as percepções da criança. Ainda de acordo com o artista, a consciência da criança se desenvolve gradualmente, à medida que vai ocorrendo a unificação entre o seu querer e o desenvolvimento das propostas em sala de aula, trazidas pelo educador. Tal cuidado na orientação em Dança inclui a consideração de sutilezas do comportamento do educando, por exemplo, impulsos, expressões de emoções e pensamentos. Entende-se dessa maneira, que no processo de identificação com a proposta educativa, a criança se torna gradualmente corresponsável pelo desenvolvimento da própria experiência em Dança. O trabalho com o corpo e com a Dança conforme descrito por Rolf Gelewski consiste em propor experiências que, de alguma maneira, engajem o educando, ampliem e intensifiquem suas experiências em ritmo tênue e natural.

No livro “Crescer Dançando, Agindo” Gelewski compartilha alguns “elementos-aula” (GELEWSKI, 1989, p.19) como exercícios e experimentações a que o educador de Dança possa recorrer em suas proposições pessoais. Esses materiais não são oferecidos em caráter prescritivo, donde se conclui que eles podem ser adaptados conforme a necessidade de inserção em Planejamentos de Ensino próprios e variados. Ainda de acordo com o artista, o trabalho corporal pode se pautar por “elementos básicos da experiência” (GELEWSKI, 1989, p.14), a saber: a movimentação total e das partes do corpo, jogos criativos, relaxamento, concentração, consciência de si e de grupo. Gelewski associava tais procedimentos didáticos ao trabalho com os sentidos do corpo humano, com o fim último de contribuir para o aprimoramento da sensibilidade daquele corpo que se educa.

Abaixo, enumerarei alguns Elementos de Experiência. Eles estão descritos a partir de uma leitura dos materiais didáticos desenvolvidos coletivamente, mas podem haver outras. Segundo Rolf Gelewski (1989, p.14) tais Elementos de Experiência “[...] foram experimentados com seis grupos de crianças na faixa etária de 04 a 10 anos de idade, sendo que cada aula foi realizada no tempo de 1 hora e meia a 2 horas”. Alerta-se que a seleção a seguir é apenas um fragmento de um extenso e rico material deixado por Rolf.

a) Elemento 01: Movimentação Total do Corpo

Envolve as estratégias para a consciência relativa ao andar, ao sentir os pés e as estruturas corporais engajadas no ato de caminhar. O educador pode, nesse caso, contribuir para o alargamento da consciência de uma complexa dinâmica que envolve dar um passo, a transferência de peso e organização corporal nesse processo. Gelewski também sugere que se criem imagens através dos enunciados de Dança. Pode-se, por exemplo, descobrir diferentes formas de caminhar, como “andar contra o vento”, “andar dentro d’água”, “andar dentro do óleo”, ou mesmo simular uma “corrida de tartarugas” (GELEWSKI, 1989, pp.19-23), na qual o objetivo seja compreender o tempo lento. Diferentes qualidades de movimento podem ser experienciadas pela criança por meio dessas imagens. Tanto o Tema 06 de Laban como o Elemento 01 de Gelewski auxiliam a perceber a diferença de se empreender, por exemplo, o movimento simplesmente sob o enunciado de caminhar, ou caminhar no bosque a colher frutas, ou ainda caminhar como um animal na floresta.

Também relaciono ao elemento de experiência Movimentação Total do Corpo algumas ações correspondentes ao Tema de Movimento 08 de Laban tais como: cortar lenha, colher frutos, colher flores, etc. Nota-se, dessa maneira, que a noção de totalidade ora aplicada inclui a imaginação e a subjetividade, empregadas no trabalho corporal a partir de referências anatômicas e objetivas. Entre os possíveis recursos didáticos, Gelewski cita como exemplo uma bola. Passar a bola por cima das cabeças ou por entre as pernas das crianças pode ser uma oportunidade de trabalhar, por exemplo, a flexão de tronco “para trás e para frente” (GELEWSKI, 1989, p.26); ou mesmo a combinação do trabalho de flexão conjuntamente com uma música. Ao passar a bola de mão em mão, a atenção de todos volta-se para um jogo, para um espaço relacional que possibilita, a cada um, uma experiência própria do movimento. Assim, do ponto de vista motor e perceptivo, nas crianças estarão ocorrendo processos complexos como a internalização de ritmos ou pulsações, caso o exercício seja feito com acompanhamento musical.

b) Elemento 02: Movimentação Específica de Partes do Corpo

Relaciono essa parte do trabalho de Rolf Gelewski mais diretamente ao Tema de Movimento 01 de Rudolf Laban. Da forma como Gelewski descreve o chamado Elemento 02, parece uma boa oportunidade de trabalho com conteúdos relativos aos referenciais anatômicos, assim como à nomenclatura de movimentos. Há que se considerar que a experiência do movimento modifica-se por completo quando um comando admite variações, “agachar” ou “flexionar os joelhos”. Gelewski propõe, no Elemento 02, ações como “marchar” ou “chutar uma bola” (GELEWSKI, 1989, p.28). Do modo como os exercícios são descritos, deduzo que esse trabalho em sala de aula pode mesclar comandos imaginários a outros mais objetivos, por exemplo, flexionar a articulação do quadril ou a coluna vertebral, experimentar a rotação de cabeça e de ombros. O que se faz nesse tipo de exercício é sugerir que a imaginação e a sensibilidade sejam ampliadas por meio do conhecimento exploratório das estruturas corporais mobilizadas. Tais janelas podem ser abertas pelos diferentes tipos de movimento, como rotação e flexão, ou ainda movimentos inventados, como a já citada corrida de tartarugas.

c) Elemento 03: Percepção/Concentração e Informação/Comunicação

O trabalho com imagens pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de observação e foco de atenção. Observar elementos isolados numa fotografia pode, por exemplo, contribuir para a análise integral da representação artística. Gelewski alerta que é necessário escolher criteriosamente essas imagens:

É importante que o fotógrafo, ou pintor, tenha tido sensibilidade e uma visão mais profunda para captar aspectos comumente não se percebe, por exemplo: a luminosidade e transparência de um cisne; a força bruta de um hipopótamo; a interação de dois pássaros “conversando”; a capacidade de resistência e de equilíbrio de uma formiga carregando uma folha bem maior do que ela; o amor protetor e “sábio” da mamãe corça por seus filhotes; a alegria jovial e espontânea correspondência de dois filhotes de urso brincando, etc. (GELEWSKI, 1989, p.35).

De acordo com o autor, pode-se aguçar e aprimorar a percepção da criança por meio da própria sintaxe visual, em conversas sobre a dramatização sugerida pela imagem. Por exemplo: fotografias em sequência, com as várias fases de uma flor

desabrochando podem levar à percepção e à concentração em conjuntos globais representados, aos “conjuntos significativos e processos” (GELEWSKI, 1989, p.35) da imagem que mereçam a captura da atenção.

Já os aspectos informativos e comunicativos da imagem recorrem de explicitações do educador, subsequentes à experiência perceptiva da criança. “A proporção que expõe as fotos ele [o orientador] vai conversando sobre elas com os alunos e transmitindo informações que enriqueçam a cultura deles” (GELEWSKI, 1989, p.35). A ideia de enriquecimento cultural aparece no discurso do artista como uma forma de ligar o trabalho de observação das imagens às vivências e temas corporais. Pode-se entendê-la como uma forma de ampliação da experiência artística e estética.

Ao propor Elementos de Experiência como os citados acima, Rolf Gelewski partiu do entendimento de que a transformação do indivíduo começa com o trabalho corporal direcionado para a (re)educação. Ele considerava restritiva a visão de corpo enquanto mera materialidade, descredenciada de experiências conscientes e perceptivas. Influenciado pela filosofia e pela concepção espiritual indiana, o artista acreditava que o cultivo do corpo se transforma pela consciência, e vice-versa:

Então, a primeira coisa é conscientizar o corpo, começando, bem simplesmente, a lembrar, invocar a consciência de suas partes, seus membros, seus funcionamentos primários, seus músculos, sua energia, suas possibilidades de movimentação, o que será, em sua indagação, uma investigação, e ao mesmo tempo um grande prontificar-se. De maneira bem didática e elementar, ponhamo-nos em contato com o corpo, procuremos realizar movimentos primários, simples, naturais, cotidianos, movimentos pequenos e no fundo banais do corpo, inerentes a ele, desde sempre nele existentes, mas nunca até agora feitos com profunda consciência, com real dedicação, com concentração, com exclusividade, a pessoa que executa debruçada unicamente sobre eles. (GELEWSKI, 1977, p.11).

Portanto, de acordo com Rolf Gelewski, é enquanto corpo que os saberes sistematizados se concretizam. No farto material organizado por Gelewski, é possível encontrar ainda diferentes estratégias para a Improvisação em Dança, como o estudo do espaço, das Estruturas Sonoras ou das formas básicas. O artista considerou ainda dois tipos, ou “métodos” de Improvisação em Dança capazes de contribuir com esse projeto de desenvolvimento integral humano: a improvisação livre e a improvisação estruturada. Essas seriam um importante recurso didático “objetivando o treino das capacidades de reação, concentração e sensibilidade, além das qualidades expressivas, imaginativas e criativas dos artistas” (GELEWSKI, apud. PASSOS, 2013, p.07). Além da educação

específica em Dança, o artista levava em conta que os citados Elementos de Experiência poderiam potencializar o aprimoramento pessoal dos bailarinos.

Paulo José Baeta Pereira, na obra “A Improvisação Integral na Dança” (2014), compartilha com o leitor uma formulação didática própria das fases de improvisação, baseada na estreita relação entre o movimento e a audição musical. Considerando que um dos focos¹⁰ de planejamento das ações educativas no 2º Ciclo do Ensino Fundamental seja o “trabalho com a construção da identidade, da autonomia e da alteridade” (PCEF-BH, 2012b, p.34), os exercícios do Ateliê de Dança estiveram voltados para o que Pereira considera como realidade de relacionamento da Dança: a possibilidade simbólica do interrelacionamento humano, olhar para si mesmo e para o outro, além de saber encontrar-se a partir e através da vivência em grupo.

Ou seja, pela maneira como alguém se relaciona com outra pessoa ou com um grupo, muitas coisas sobre ele mesmo tornam-se claras, e visíveis, com certos traços de caráter, a disposição interior em que se encontra no momento, entre tantas mais (PEREIRA, 2014, pp.77-78).

O bailarino se define como um ser em constante relação com o mundo: ele se relaciona seus espaços interiores com os espaços fora do corpo, projeta-se nos pares dançantes ou diante deles, participa de formações de corpo de baile, de duplas ou grupos em que há improvisações livres ou estruturadas (PEREIRA, 2014). Com base no exposto, podemos afirmar que as improvisações em grupo podem contribuir não só para o cumprimento da função coletiva na Dança, como também de desenvolvimento integral – pessoal e artístico – do bailarino.

¹⁰ O outro foco é a ampliação do trabalho com a leitura e a escrita iniciado no 1º Ciclo. Ver: Proposições Curriculares do Ensino Fundamental de Belo Horizonte (2012b).

2. O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Na tradição filosófica, o conceito de experiência admite múltiplas significações e pode referir-se às mais diversas linhas de pensamento. Como abordada neste TCC, a experiência difere-se do puro experimentalismo científico e também da vertente filosófica empirista, na qual se concebe o saber vivido em oposição completa à abstração da teoria e do pensamento organizado. No contexto da Arte/Educação, e também filosoficamente, a experiência pode ser definida como a dimensão encarnada do conhecimento: “experiência vivida por um indivíduo na qual ele se encontra existencialmente comprometido ou implicado” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.71).

Enquanto norteador das práticas de ensino/aprendizagem, o conceito de experiência leva ao entendimento de que a educação não existe como um fim em si mesmo, e muito menos a escola. A educação existe para promover as pessoas e transformar suas vidas, sendo a escola mais uma experiência entre muitas outras. Também a partir do conceito de experiência, podemos subentender que todas as práticas teóricas e seus modelos de ação estão intimamente ligados às teias da vida cotidiana. Nessa perspectiva, não existe oposição entre a teoria e a prática porque a experiência sempre corresponde, em última instância, a concepções científicas, filosóficas, existenciais, artísticas, estéticas, políticas e etc.

2.1. Experiência e Educação Segundo John Dewey

O conceito de experiência desenvolvido por John Dewey (1859-1952) é associado à vertente filosófica conhecida como Pragmatismo na Educação. Também a partir da abordagem deweyana entende-se a educação¹¹ como um constante processo de organização da vida, por meio do qual os indivíduos adquirem UMA experiência (as letras capitulares podem ser vistas tanto no trabalho de Dewey como de comentaristas). A educação também pode ser entendida como “o resultado de uma interação por meio da experiência, do organismo com o ambiente” (TEIXEIRA, IN: TEIXEIRA E WESTBROOK, p.43). Assim, o educador de experiências apresenta-se como um

¹¹ Nessa redação, Educação, com maiúscula, refere-se ao campo de estudos. Com letra minúscula, às práticas de ensino dentro e fora da escola.

propositor, alguém que organiza situações facilitadoras do ensino/aprendizagem com objetivos conscientes e direcionados. Os resultados desse processo de ordenação da experiência têm como objetivo atingir o próprio docente, na medida em que sua prática é fruto da troca com os educandos. Isto é, o professor também se educa na comunicação e na interação.

De acordo com a estudiosa Ana Mae Barbosa¹², o conceito de experiência articula toda a obra de John Dewey, sendo “identificado com a existência individual e social” (BARBOSA, 1998, p. 21). A experiência delinea-se, portanto, a partir de um lugar bastante diverso daquele oferecido pela noção cartesiana que sustentou o método científico moderno. Como alerta Barbosa, no contexto da obra de Dewey a experiência é conjunta e intercomunicante, capaz de definir as interações entre os indivíduos, ao mesmo tempo em que esses definem a si mesmos e se reconhecem como elementos do mundo circundante. Nesse sentido, a construção cognitiva não está isolado na esfera conceitual, pois está atravessada por experiências de vida concretas.

John Dewey reconhecia uma “superestrutura da existência humana” (DEWEY, 2008, p.26) na qual se configura a interligação entre teoria e prática – entre pensar, agir e sentir. O educador estadunidense desenvolveu propostas experimentais e nas quais o conceito de experiência pudesse ser concretamente percebido. Um dos exemplos mais claros talvez seja a chamada Pedagogia por Projetos, em que se trabalhava cooperativamente. “As crianças participavam na formulação de seus projetos, cuja execução se caracterizava por uma divisão cooperativa do trabalho, e as funções de direção eram assumidas em rodízio” (WESTBROOK, IN: TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p.26). Logo, a partir de John Dewey, pode-se pensar a educação como exercício de vivência democrática: se a escola é a célula da sociedade, os adultos não impõem a sua visão às crianças, ao passo que essas são estimuladas a valorizarem e a desenvolverem sua autonomia diante do conhecimento construído historicamente.

Outro elemento do projeto educativo de John Dewey diz respeito ao preparo, por meio da escola, para que os educandos sintam-se encorajados a levantar questões

¹² Ana Mae Barbosa nasceu em 1942, no Rio de Janeiro. Passou parte da infância no Recife. Graduada em Direito, enveredou no campo da educação após o contato com o pensador Paulo Freire, durante um curso de preparação de professores. Titulou-se Mestre pela Universidade de Yale, nos Estados Unidos da América, e Doutora pela Universidade de Boston, também nos Eua. A estudiosa é professora aposentada da Universidade de São Paulo, a USP. É autora de notável produção científica sobre Arte/Educação. Tornou-se reconhecida especialmente pela Abordagem Triangular no Ensino de Artes (Ver: BARBIERI, 2013).

próprias diante dos assuntos estudados. O chamado “Método do Problema” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.53) consistia na observação de cinco fases: a) dar espaço para que o educando apresentasse as suas preocupações; b) construir definições comuns em torno dos problemas apresentados; c) inspecionar dados; d) construir dados de trabalho; e) comprovar a experiência através de meios, raciocínios e da validação de informações. Ensinar e aprender, nesse sentido, distingue-se do que está estabelecido em vertentes tradicionais da Educação. Para elas, é natural que os programas de ensino – e por consequência a integração do educando à sociedade – sejam determinados externamente. Essa noção de preparo educativo, no contexto tradicional, tem a ver mais com o sentido mecânico do treino: o educando aprende a perguntar e a responder problemas na comparação com modelos já vistos. A teorização em torno da experiência trata, portanto, de romper com práticas educativas norteadas pelo condicionamento acrítico.

Em “*Arte Como Experiência*”, obra publicada pela primeira vez em 1934, Dewey lançou as bases de concepção da experiência enquanto realidade e categoria estética. A chamada fruição ou apreciação deixou, assim, de ser concebida como mero deleite da obra de Arte, para situar-se num campo contextualizado relacionalmente. Dewey refere-se, portanto, à apreciação como uma forma de experiência aberta à condição de cada indivíduo.

Há que se destacar que as teorias que isolam a arte e sua apreciação, colocando-as num reino próprio desconectado de outros modos de experiência, não são inquestionáveis, aparecem senão por causa de condições específicas (DEWEY, 2008, p.11, tradução minha)¹³.

Ou seja, é no mundo vivido que está a origem dos significados da Arte e sua finalidade. Essa é uma concepção muito interessante ao ensino das Artes na contemporaneidade, quando temos o desafio de abranger a diversidade de propostas estéticas em função da pluralidade cultural dos educandos e das comunidades escolares. Assim, toda experiência pode ser estética e nem toda obra de arte atravessa a experiência do espectador de modo significativo. Tudo dependerá dos referenciais adotados. Em última instância, o valor estético de uma obra resulta das perspectivas lançadas pelos sujeitos da experiência artística, que não são apenas os artistas. De

¹³ “Hay que indicar que las teorías que aíslan el arte y su apreciación colocándolos en un reino que les es propio, desconectados de otros modos de experiencia, no son incuestionables al tema, sino que aparecen a causa de condiciones específicas extrañas”.

igual maneira, a estética não reside somente em trabalhos considerados grandiosos ou aclamados por público e crítica.

Como vimos através dos Referenciais Artísticos do Capítulo 1, os próprios artistas de Dança podem abordar o cotidiano e o frugal, fazendo da movimentação corporal humana uma experiência em caráter de exceção. Por outro lado, nem todas as vivências da Arte são estéticas, porque algumas delas se orientam por “situações etiquetadas” (DEWEY, 2008, p.28), constituem lugares que o pensador classifica como “experiência morta” ou “redução do processo da vida” (DEWEY, 2008, p.28). A educação na/para/pela Arte pediria, portanto, algo mais abrangente do que a simples abordagem enciclopédica ou informativa. Aprender a ver e a praticar a Arte depende de uma disposição relacional manifesta não só no olhar apreciador da obra, como também no trato elaborador com os materiais artísticos e elementos conceituais.

Segundo Anísio Teixeira¹⁴, a experiência em John Dewey pode ser entendida como a relação de contiguidade que se processa com a natureza humana:

Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza, pela qual se *experimente*, ou se prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados. (TEIXEIRA, IN: WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p.34).

Portanto, reflexão e conhecimento derivam da experiência conectiva entre os seres humanos ou dos seres humanos com os objetos do mundo. Todos passamos a existir de modo diferente quando deixamo-nos afetar pelo outro, quando os nossos relacionamentos se constituem como experiências educativas, no sentido profundo da palavra. Considerada como um processo relacional, a educação torna-se compartilhamento de experiências, e não transferência de conteúdos.

¹⁴ Anísio Teixeira (1900-1971) nasceu a 12 de julho em Caetité, no estado da Bahia. Em 1922 formou-se pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Após a primeira viagem aos Estados Unidos da América, entrou em contato com a obra do educador John Dewey. Em 1928, conquistou o título de *Master of Arts* no *Teachers College* da Columbia University. Defensor da Escola Nova, Anísio Teixeira foi mentor da Reforma de Instrução na Bahia (1924-1929) e da reforma do sistema público de ensino do antigo Distrito Federal (1931-1935). Foi também conselheiro da UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1946). Atuou ainda na Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, a Capes (1951). Em 1952, trabalhou no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP, que hoje leva o seu nome. Anísio também foi um dos intelectuais envolvidos na fundação da Universidade de Brasília. Ver: UFBA, Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em www.bvanisioiteixeira.ufba.br.

Em “Como Pensamos”, John Dewey afirma que o homem cria sinais, voluntariamente, como uma postura de vida diante dos saberes adquiridos historicamente. “Todas as espécies de aparelhos artificiais são modificações intencionais das coisas naturais, de tal modo engendradas que as coisas nos passam a servir melhor do que em seu estado natural, para revelar-nos o que estiver oculto, ausente e remoto” (DEWEY, IN: TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p.113). Nos comentários de Teixeira, a perspectiva deweyana adota, mais uma vez, a educação como um processo, cuja finalidade seria desenvolver valorizações do conhecimento por meio de engajamentos pessoais e coletivos, e não apenas preservar tradições e costumes, geralmente estabelecidos no patamar valorativo da sociedade. A educação é, assim, um processo natural e continuado de transformações dos sujeitos, ocorre ao longo de toda a sua vida e não se confunde com processos meramente preparatórios ou profissionalizantes, programados por necessidades de períodos específicos da vida – como obter sucesso num exame – e por objetivos menos abrangentes ainda. Todo ato humano torna-se educativo quando capaz de atribuir significado à tradição e aos costumes, quando gerador de experiências originais, ainda que se opte por preservar a tradição.

Nesse contexto, a criação humana é frutificada pelo pensamento reflexivo e autônomo. Dewey destaca que, no dia a dia, é comum agirmos em conformidade com os costumes, com os sentidos já impregnados nos objetos e situações sociais. Mas podemos levar em conta que adquirimos UMA experiência quando as vivências são marcadas por sentidos existentes “antes” e outros “depois” da experiência significada:

Facilmente poderemos compreender essa distinção, se evocarmos coisas e acontecimentos que nos são estranhos, comparando- os com a forma com que aparecem a pessoas que os conhecem profundamente; ou se compararmos uma coisa ou acontecimento como era *antes* com o que é *depois* de obtermos domínio intelectual sobre ele (DEWEY, IN: TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p.114).

O estágio transformado ou significado da experiência, por sua vez, corresponderia a um domínio ou aprofundamento de relações com o objeto da experiência. A criação voluntária, conforme destacada por Dewey, corresponderia à experiência capaz de recompor e superar os automatismos. Ela é a prova de que a experiência transforma o pensamento, e vice-versa. Mais profundamente, a experiência é a forma de pensamento que se fundamenta no dinamismo da vida. Dessa forma, a

realidade concreta e ordinária transforma as coisas que inventamos, as coisas do mundo, nossas relações com as mesmas e com nossos semelhantes.

Da obra de John Dewey vem uma ideia de “arte como experiência consumatória” (DEWEY, 2008, p.63), algo que se individualiza na/pela sua integralidade e que dispensa fragmentações entre elementos etiquetados como perceptivos ou intelectuais, práticos ou conceituais. Ana Mae Barbosa alerta que alguns procedimentos didáticos para o ensino das Artes no Brasil se apropriaram dos princípios de Dewey de um modo equivocado, por terem colocado a disciplina escolar Arte a serviço de outros campos do conhecimento. Diríamos que o ensino das Artes foi transformado, dessa maneira, numa espécie de “ponto morto” ou “etiquetado” do campo de conhecimento, para falarmos nos termos de Dewey.

A ideia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta. Esta linha de trabalho foi também muito explorada na Escola Regional de Merity (RJ), um dos modelos da ‘escola nova’.

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através de conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na escola do 1º grau no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados (BARBOSA, 2003, p.01).

Por meio do clichê destacado acima, Barbosa também nos informa sobre uma concepção de fazer artístico enquanto prática espontaneísta e natural, ainda que cultivada pela escola. A autora também alerta que “a experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades da produção” (BARBOSA, 1998, p. 23). Assim, a Arte na escola e o registro da mesma servem como memória da própria experiência consumada, mecanismo de reflexão e avaliação, dentre outros.

2.2. Diálogos Entre John Dewey e os Referenciais Artísticos

As concepções estéticas de John Dewey e dos Referenciais Artísticos desta monografia podem ser aproximadas devido ao modo como tais autores enfatizaram a

importância da vida ordinária enquanto fonte de conhecimento, assim como permitem inferir a noção de integralidade da existência humana enquanto corpo-mente. Também podemos deduzir a existência de alguns pontos de contato entre os Referenciais desta pesquisa através de menções explícitas ou indiretas ao valor da experiência humana enquanto elemento estruturante da Arte, ou seja, ligação entre Arte e vida.

John Dewey reconheceu, na tradição da teoria estética, um desprezo pelo corpo e, portanto, um temor do que nos podem revelar os sentidos corporais:

Por que a vida é pensada como questão de significados mais primitivos e ocultos, quando muito, como coisa de sensação tosca e pronta a afundar até o nível do desejo áspero da crueldade? Uma resposta completa à questão implica em escrever uma história da moral, e revela as condições que originaram o desprezo pelo corpo, o temor dos sentidos e a oposição entre a carne e o espírito (DEWEY, 2008, p.23, tradução minha)¹⁵.

Segundo a visão do pensador não existiria base para comprovar os pressupostos de separação entre mente e corpo, matéria e alma, espírito e carne. Essas divisões corresponderiam mais à repressão de forças espontâneas como a intuição e ao desejo e a problemas de ordem estritamente moral. Para além de questões filosóficas, a separação entre corpo e mente redundaria em preconceitos de classe social, uma vez que as experiências do cotidiano, assim como as midiáticas, não costumavam ser tratadas como vivências pensantes e/ou estéticas dentro da linha de raciocínio que Dewey combateu.

Mesmo que por vias diferenciadas, Dewey e Duncan evidenciaram a fragilidade de determinadas concepções artísticas marcadas pelo distanciamento entre a vida das pessoas e as obras de Arte, fosse através da adoção de cerimoniais rígidos no seu entorno e ou de mistificações das mesmas. Se Dewey teorizou sobre o papel da experiência, Isadora Duncan vivenciou o conceito artisticamente. Tanto nos escritos do educador quanto na obra da dançarina apresentou-se o desejo de que as Artes voltassem a ter o lugar e a qualidade do *religare*, no mesmo sentido religioso que é atribuído à palavra. Escreveu Dewey sobre a elitização e o engessamento da experiência estética através do mercado museológico:

¹⁵ “¿Por qué la vida es pensada como asunto de los sentidos más primitivos y ocultos o, cuando mucho, como cosa de sensación tosca y pronta a hundirse hasta el nivel del deseo y la áspera crueldad? Una respuesta completa a la cuestión implica escribir una historia de la moral y revela las condiciones que han originado el desprecio por el cuerpo, el temor de los sentidos y la oposición entre la carne y el espíritu”.

As artes que hoje têm mais vitalidade para o homem ordinário são manifestações desconsideradas enquanto arte, por exemplo, o cinema, o jazz, muitas vezes a página de quadrinhos, as notícias de amor, assassinatos e incursões de bandidos. Porque quando o que esse homem conhece como arte é relegado ao museu ou à galeria, o impulso irrefreável em direção às experiências que podem ser desfrutadas encontram tantos escapes quanto esse ambiente os possibilita (DEWEY, 2008, p.06, tradução minha)¹⁶.

Já Isadora Duncan refutou a ideia de que o prazer da Dança pudesse ser reduzido ao puro entretenimento, numa experiência – talvez em sua concepção vista como esvaziada – por meio das peças de *vaudevilles* ou mesmo da reduzida concepção de Dança como sinônimo exclusivo de Balé Clássico europeu. Assim, nos procedimentos artísticos de Duncan, os passos de Dança e sua organização deveriam claramente surgir de investigações autorais, concepções imaginárias tecidas pela relação com o mundo. Ainda para Duncan, a experiência de Dança deveria preservar o aspecto fundamental do prazer, mas também diferenciá-lo da mera distração rasteira. Escreveu a artista ao observar grupos da alta sociedade de Newport (Rhode Island/Eua) que, inclusive, tornaram-se patrocinadores de suas danças ao incluí-las em festas, recepções privadas e luxuosas:

E vi mulheres bonitas, meninas encantadoras, grandes homens, e disse a mim mesma que se o objeto dessa sociedade é o prazer, deveria ser o prazer mais elevado, o mais requintado possível, um prazer que constituindo um desfrute para o seu tempo, fosse também progressão inconsciente, como quando se escuta música: enquanto o corpo é feliz com o ritmo do som, a mente progride com o pensamento dos maestros (SÁNCHEZ, 2008, p.53, tradução minha)¹⁷.

À parte das discussões envolvendo a distinção entre Arte, cultura e questões de classe social implícita tanto no raciocínio de Dewey quanto no de Duncan, os dois dialogam em sua necessidade de aproximar o conceito de Arte das experiências da vida. É possível notar, entretanto, pontos de distanciamento entre as duas formas de pensar, pelo modo como cada uma delas concebe a recepção da Arte Popular no mundo moderno. Segundo Dewey é possível que um mecânico tenha experiência estética na

¹⁶ “Las artes que hoy tienen mayor vitalidad para el hombre de a pie son cosas que no considera como arte; por ejemplo, el cine, el jazz, frecuentemente la página cómica, los relatos periodísticos de amores, asesinatos y correrías de bandidos. Porque cuando lo que él conoce como arte se relega al museo o a la galería, el incontenible impulso hacia experiencias que se pueden gozar en sí mismas encuentra tantos escapes cuantos el ambiente provee”.

¹⁷ “Y vi mujeres hermosas, niñas encantadoras, grandes hombres, y me dije que si el objeto de esta sociedad es el placer, debe ser el pacer más elevado, el más exquisito posible, un placer que, constituyendo un disfrute para su tiempo, sea también progresión inconsciente, como cuando se escucha la música: mientras el cuerpo es feliz con el ritmo del sonido la mente progresa con el pensamiento de los maestros”.

satisfação de um trabalho bem executado na escala de produção, na “contemplação de sua forma ou textura” (DEWEY, 2008, p.295). Já para Duncan, como se vê acima, tratava-se, sobretudo, de promover a Dança à condição de alta cultura.

John Dewey e Isadora Duncan compartilhavam a noção de Dança como uma das origens da expressão artística da humanidade. Para o educador estadunidense, tal condição poderia ser explicada, numa perspectiva histórica e pré-histórica, pelo fato de a Dança ter se integrado aos primeiros ritos e celebrações religiosas. “A dança e a pantomima, fontes da arte, do teatro, floresceram como parte de ritos e celebrações religiosas” (DEWEY, 2008, p.07). Já para Duncan, é o coro da tragédia que estaria imbuído de um significado original, exatamente por destacar na Dança uma forma de “emoção coletiva” (DUNCAN 2008, p.102). Em ambos os casos, a Arte não existiria somente pela Arte, mas como forma de experiência total: individual e ao mesmo tempo coletiva. Nesse sentido, o senso estético da Arte também não se definiria pela atitude colecionista, enciclopédica ou pretensamente erudita mas, sobretudo, como expressão de um *ethos*.

A unicidade entre sentir, agir e pensar concebida por Rolf Gelewski também pode nos levar a uma percepção de experiência dançante singular, educativa nos termos tomados emprestados de John Dewey. Nas suas “Contribuições para uma Filosofia da Dança” (1967), o artista considerou que trabalho para a consciência não parte de um entendimento de cérebro separado do corpo, mas sim de uma integração com a mente/espiritualidade:

Entre outros, destacaram-se quatro fatores significativos no que diz respeito à disposição da natureza humana para a dança: primeiro – a forma específica da existência do homem como ser dotado de qualidades cerebrais únicas na natureza e correspondente de uma dinâmica interior e também vital bem evoluída; segundo – o fato do ser humano possuir um organismo de alta complexidade e aptidão instrumental que o capacita a perceber e realizar uma abundância de movimentos; terceiro – a naturalidade com que as moções da psique humana procuram manifestar-se em movimento de expressão; quarto – a profunda necessidade do homem de comunicar-se, por meio da totalidade do seu ser (GELEWSKI, 1967, p.22).

Assim, para Rolf Gelewski, a experiência de Dança contribui para o desenvolvimento integral e é dele que redonda a capacidade de produção artística. E tal totalidade inclui a expressão como inteligência, desenvolvida também enquanto experiência corporal. Através do movimento dançado pode-se reconciliar e harmonizar o corpo e a consciência humana. A Dança se qualifica, dessa maneira, como uma forma

de experiência consumatória. Com Gelewski podemos dizer ainda que a Arte não se coloca num lugar acima da experiência humana, mas inserida na mesma:

Pois caso a dança não tenha um real significado para a nossa vida, ela não nos deveria interessar muito. Digo, porém, com firmeza, que a dança é capaz de penetrar a dimensão do humano e efetivar-se na mesma, de maneira extraordinária (...) (GELEWSKI, 1967, p.19).

Rolf destaca, desse modo, a insuficiência de definições de Dança centradas na associação de elementos puramente mecânicos, como o movimento e o ritmo. Se o que qualifica a Dança é a “presença humana” como diz o artista, é da experiência que estamos a falar substancialmente.

Terminarei este tópico destacando, por fim, uma leitura sobre corpo e mente, além do papel da experiência humana na teoria de Rudolf Laban. O artista registrou:

O que me interessa não é uma larga difusão dos meus métodos pessoais de domínio do movimento. O que me interessa é a possibilidade de compartilhar com um grande número de pessoas minha visão de vida, uma visão dinâmica e harmônica (ou seja, o equilíbrio entre as necessidades da individualidade e da comunidade, a fidelidade a um ideal oposto aos preconceitos e aos privilégios egoístas (LABAN, 2011, p.109, tradução minha)¹⁸.

Laban (2011, p.109) destacou ainda que seu desenvolvimento teórico, sua “nova perspectiva”, não foi construído como mera especulação, mas como uma “experiência benéfica”, que ele acreditava ser capaz de transformar todas as instâncias da vida humana, não apenas a escola e o ensino das Artes, mas a organização social como um todo. Podemos, por fim, articular a noção de Arte enquanto experiência consumatória apresentada por Dewey com as considerações de Laban, a fim de compreender o aspecto indizível da Dança, a dimensão intransferível entre movimento e palavra:

A dança e seus efeitos sobre o espectador formam uma entidade que transcende as interpretações verbais, embora as funções corporais e mentais por ela utilizadas sejam perfeitamente descritíveis em termos de esquemas espaciais e ritmos, assim como a música pode ser descrita em termos de esquemas sonoros e de ritmo (LABAN, 2011, p.117, tradução minha)¹⁹.

¹⁸ “Ce que m'intéresse, Ce n'est pas une large diffusion de mes méthodes personnelles de maîtrise du mouvement. Ce qui m'intéresse, c'est la possibilité de partager avec un très grand nombre de personnes ma vision de la vie, une vision dynamique conduisant à l'harmonie entre les hommes, (c'est-à-dire l'équilibre entre les besoins de l'individualité et ceux de la communauté, la fidélité à un idéal opposé aux préjugés et aux privilèges égoïstes)”.

¹⁹ “La danse et ses effets sur le spectateur forment une entité qui transcende les interprétations verbales, bien que les fonctions corporelles et mentales qu'elle utilise soient parfaitement descriptibles en termes de schéma spatial et de rythme, tout comme la musique se décrit en termes de schéma sonore et de rythme”.

Os diálogos acima expostos visam apontar uma rica relação entre a noção de Dança enquanto expressão de vida e experiência consumatória. Dançar é fazer de nossos corpos terrenos férteis para construções, invenções. No movimento dançado, o momento de hoje explicita o dinamismo da vida, como o tempo vivido sintetiza a memória e o devir. As construções de Dança dependem, assim, de experiências concretas, sejam elas as do próprio bailarino ou do espectador. Tal dimensão consumatória implica em muitas camadas construtivas, que não só as motoras: imaginar, sentir, pensar, sonhar, manter-se em espírito aberto, abrir a consciência para si mesmo... Enfim... São muitas as possibilidades de definição da experiência dançante.

2.3. A Experiência Artística no Ensino/Aprendizagem de Dança na Escola

Falar do ensino/aprendizagem de Dança a partir do conceito de experiência de John Dewey implica numa leitura crítica da tradição de ensino de Arte, onde até princípios do século XX predominou o projeto liberal e tecnicista de educação, centrado nos “aspectos funcionais” (BRASIL, 1997, p.22) dos saberes, ou seja, na transmissão dos conhecimentos para a sua imediata aplicação técnica. O conceito de experiência, entretanto, sugere outra possibilidade de leitura das ligações entre o ensino escolar e a presença da Arte na vida das pessoas, educandos e educadores. Para além das necessidades da sociedade – sejam elas transmitir determinados valores ou estabelecer exigências formativas – o ensino das Artes também pode ser cultivado como um possível caminho para que os indivíduos conquistem a sua autonomia no sentir, agir e pensar transposto na elaboração de formas e no trato com materiais plásticos e estéticos.

No entendimento de educação enquanto ordenação de experiência, a vida é o fim último, o mais solene objetivo das práticas de ensino/aprendizagem: cultivam-se os saberes para que eles transformem os indivíduos, ou ainda transformem-se nos próprios indivíduos. Assim, o conceito de experiência pode trazer contribuições positivas para as abordagens teóricas sobre o ensino das Artes e, por consequência, da Dança na escola. Por exemplo, os chamados conhecimentos formais e não formais podem somar-se em prol de um projeto instrutivo capaz de abranger a diversidade cultural e as mais variadas apetências dos sujeitos. Pensemos no ensino/aprendizagem de Dança na perspectiva de Rolf Gelewski: de acordo com o artista, a experiência do movimento dançado é

também a possibilidade de um despertar humano e de responsabilização da criança quanto à necessidade de cultivar-se e se aprimorar constantemente (Ver Capítulo 1, item 1.3). Dessa maneira, ensina-se Dança na escola a futuros médicos, advogados, professores, engenheiros e também a futuros artistas. Ensina-se a Dança, sobretudo, porque a busca é oportunizar às crianças a plenitude do seu processo de desenvolvimento. Tal projeto inclui o acesso às mais variadas formas de pensamento e de expressão.

A presença da Dança na escola, por si só, não garante o cumprimento das necessidades educativas do seu público-alvo. É preciso qualificar o debate na medida em que as práticas de ensino/aprendizagem de Dança levem sempre a hábitos corporais conscientes, concepções éticas e estéticas que abranjam não só a Arte em si, mas especialmente como ela dialoga com a vida em sua integralidade, em como a tornamos necessária por caminhos diversos e igualmente legítimos. Também sob o ponto de vista dos Referências Artísticos desta monografia já apontados, o ensino de Dança não se resume ao treino corporal. Assim, torna-se necessário desenvolver estratégias para a Dança na escola enquanto aprendizagem significativa no/através da experiência do movimento. Tal construção significativa diz respeito – mais uma vez – à autonomia do bailarino diante da própria experiência de vida e de mundo.

Qualificando o emprego da palavra “treino”: Anísio Teixeira distingue, por meio do seu entendimento do conceito de experiência em Dewey, os sentidos de “treino” e “educação”, admitindo até mesmo que os termos ocupem lugares antinômicos:

O treino nos leva apenas a certa conformação externa com hábitos e práticas de cujo sentido não participamos integralmente: é o primeiro resultado rude e áspero de nosso contato com outras pessoas e com um meio social de convenções e de fórmulas. Se eu levo, sob pena de certo castigo, uma criança a se curvar sempre que tal ou qual pessoa entre na sala, ela ganhará provavelmente esse hábito. Apesar de todas as aparências externas de cortesia estarem presentes, é possível, entretanto, não haver cortesia alguma no seu sentido genuíno. A criança não participa da significação social do seu hábito. Ganhou, tão somente, por meio dos estímulos com que procuramos imprimir-lhe esse hábito, uma conformidade mecânica. Pode chegar a ser um esplêndido exemplar de “bicho ensinado”, mas não se educou (TEIXEIRA, IN: WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, pp.43-44).

Pode-se perguntar, portanto, a que experiência nos leva um treino de Dança que, nas concepções tradicionais de ensino, seja tido como sinônimo de excelência, mas simplesmente limitado a condicionar a aprendizagem do movimento a um domínio técnico ou estilístico. No caso específico do Brasil, o ensino das Artes tem sido uma

espécie de primo pobre até mesmo de tais propostas tecnicistas. Prova é que as abordagens predominantes ao longo do século XX transitaram entre justificativas que envolveram o uso da Arte como veículo de liberação emocional; expressão artística enquanto habilidade espontaneísta de poucos vocacionados, ou supérflua atividade extracurricular (ver: BARBOSA, 2003). Além de termos, cultural e historicamente, desconsiderado que a aprendizagem artística demanda uma construção sistemática houve, especificamente nas décadas de 1970 e 1980, uma construção ideológica para a sobrevalorização do ensino técnico. Essa foi a opção da política pública empreendida pela ditadura militar:

A partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas [...] Na escola secundária pública comum, continuou imbatível o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao do Código Epitácio Pessoa em 1901 (BARBOSA, 2003, p.04).

Os PCNs, que vigoram desde o fim da década de 1990 até o primeiro quarto do século XXI, reconhecem que, entre as consequências da frágil fundamentação da Arte nas escolas brasileiras, está o fato de que “as atividades de Teatro e Dança somente eram reconhecidas na escola ao fazer parte das festividades escolares, na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar” (BRASIL, 1997, p.22). Não apenas o predomínio das Artes Visuais ocorria em detrimento do ensino de outros tipos de Arte, como também havia o papel coadjuvante da própria Arte perante as demais disciplinas. Outra consequência dessa condição foi o empobrecimento das metodologias adotadas. “Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos” (BRASIL, 1997, p.22), muitos sem apelo à imaginação e à inventividade.

Para Ana Mae Barbosa, a aplicação única e exclusiva da Arte na escola em datas comemorativas e festas facilita a compreensão de que a “[...] falta de preparação de pessoal para ensinar Arte é um problema crucial, levando-nos a confundir improvisação com criatividade” (BARBOSA, 1998, p.17). A estudiosa emprega aqui um sentido da palavra “improvisação”, que leva a entender os desafios do ensino de Arte quanto à falta de planejamento, à atuação pouco precisa ou eficaz, além de uma área de conhecimento que se afirma na escola quase sempre através de situações provisórias ou pouco ideais. Sem prejuízo às argumentações da autora, com as quais concordo, podemos diferenciar esse emprego da palavra “improvisação” de um significado maior

que ela possui no campo da Dança. A Improvisação em Dança representa um campo específico de pesquisa, de procedimentos artísticos e também educativos (Ver Capítulo 1, item 1.3). Alguns exercícios de improvisação foram, inclusive, adotados no Ateliê, como se verá no Relato de Experiência do Capítulo 4.

Outra consequência da abordagem das Artes na escola enquanto mero elemento decorativo de festas e celebrações é a descontextualização dos saberes, o esvaziamento da experiência artística em sua dimensão educativa. O risco é que a Arte – como ela tem costumado a se apresentar – torne-se elemento dispensável na vida dos integrantes da comunidade escolar. Pode-se dizer que essa condição é uma paradoxal presença-ausência, mas não surgiu do nada, nasceu de uma conjuntura. No que tange a Dança, seu ensino/aprendizagem tem ficado muitas vezes restrito à cultura física ou à simples decoração de passos, o que remete à problemática da falta de professores especializados e qualificados. Há também uma confusão entre Dança e a área de Educação Física, o que descontextualiza toda uma construção referente à História da Dança no campo das Artes e às pesquisas de artista, que reservam pouca ou nenhuma identidade com as ciências da saúde, apesar dos claros benefícios da prática de Dança. Por fim, a Dança na escola frequentemente tem se resumido ao ensino de coreografias – nem sempre criadas pelos educandos – e, em geral, trabalhadas no tempo concedido por professores de outras disciplinas. Confirma-se assim o pobre *status* de Dança como mera atividade lúdica ou física²⁰, além de prática eventual.

Como referenciado ao longo dos Capítulos 1 e 2 desta monografia, o conceito de Dança Educativa Moderna envolve o ensino/aprendizagem enquanto experiência de pesquisa e criação de movimentos. Esse fato, por si só, já distingue por completo a noção de experiência em Dança da sua abordagem enquanto ginástica. Quando se busca conhecer mais sistematicamente os procedimentos dos artistas/docentes da proposta da Dança Educativa, nota-se que, através de estruturas simbólicas e comunicativas, já se opera com códigos bastante diferenciados. A noção de *performance* também é alterada nesse sentido: o dançante não se apresenta ao público como um corpo meramente treinado, ou simplesmente alguém que experiencia o movimento corporal puramente pela ludicidade. No ensino/aprendizagem artístico em Dança, o que objetiva é o sujeito dançante autônomo, bailarino e propositor; alguém

²⁰ Por tal motivo, busco me referir, ao longo do TCC, a “exercícios” de Dança e não “atividades” de Dança, salvo em trechos de citações.

capaz de lidar esteticamente com a organização do movimento, traduzindo-a em conceitos, percepções ou visões de mundo.

Outro viés pelo qual a noção de Arte como experiência diferencia o ensino/aprendizagem de Dança da abordagem meramente atlética: ele está pautado no desenvolvimento da pessoa, e não no seu exclusivo rendimento físico. Sob a ótica do ensino de Artes, ter uma experiência de ensino/aprendizagem em Dança é assumir-se como sujeito do próprio conhecimento. Recorrendo às observações de Márcia Strazzacappa sobre a educação corporal na escola, diríamos que:

As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo (STRAZZACAPPA, 2001, p.2).

Desse modo, o movimento de Dança não se basta enquanto cultura de ginástica, e até mesmo esvazia-se de sentidos quando permanece exclusivamente nessa esfera. Ele é prenhe de sentidos: abstrações, análises, vontades pessoais e de grupo, e atitudes subjetivas e objetivas. Todas essas camadas são dadas numa relação de unicidade da experiência, que é própria do movimento: irrepetível e total.

Por fim, o envolvente espaço relacional do ensino/aprendizagem de Dança mostra-se como um lugar de “aprendizagem inventiva” (KASTRUP, 2005). Esse conceito foi desenvolvido por Virgínia Kastrup em refutação a concepções tradicionais da Psicologia da Cognição, como o Behaviorismo e a Teoria da Gestalt. Gostaria de evocar a primorosa construção da autora, a fim de melhor destacar o entendimento do que seja experiência em Dança. Para Kastrup, conhecer o mundo não é simplesmente adaptar-se aos seus enunciados, solucionar problemas impostos externamente. É preciso integrar esse mundo ao ato de aprendizagem. E isso pode ser feito através da invenção de outros enunciados, até mesmo da devolução dos problemas ao mundo e aos educadores, por meio de novas problematizações:

Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas (KASTRUP, 2005, p.1277).

Na Dança, não há como responder artisticamente a um enunciado ou solucionar problemas propostos na/pela pesquisa de movimento sem problematizar os mesmos. Assim, destaca-se outra concepção de educação corporal, diversa daquela dada pela tradicional padronização ou normatização comportamental. A perspectiva da aprendizagem inventiva oferece ainda um porquê de não haver hierarquias entre os saberes e, portanto, o porquê de se valorizar os diversos conhecimentos escolares como peças igualmente fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Não é apenas no campo da Arte que existe criação, da mesma forma que não só na aprendizagem das chamadas ciências duras desenvolve-se a cognição.

Se “a invenção é a potência que a cognição tem de diferir de si mesma” (KASTRUP, 2005, p.1274) é ela quem nos dá a chance de habitarmos esse mundo fora de uma escala padronizadora, de dialogarmos e até mesmo refutarmos definições externas de nossas identidades, decidir o que pensar e como pensar. A cada invenção, não apenas ampliamos a nossa inteligência, com também nos tornamos sujeitos da mesma e, por isso mesmo, um sujeito outro. Epistemologicamente falando, nem o sujeito e nem o conhecimento se fazem previamente ao ato de conhecer; eles estão em constante transformação no próprio desejo e investimento conhecedor. Tal fluidez não é outra coisa senão experienciar o mundo.

O conceito de aprendizagem ou cognição inventiva de Kastrup (2005) acima apresentado também pode contribuir para a problematização da experiência de repetição do movimento, algo tão comum no mundo da Dança. Cultivar um vocabulário de Dança ou conhecer códigos de movimentos nem sempre é reproduzir acriticamente os caminhos de conhecê-los. Mas o que se nota em classes livres e academias de Dança é que as práticas de ensino/aprendizagem tradicionalmente têm conferido à repetição esse sentido comum que é a reprodução de sentidos. Em Dança, a repetição não existe em si mesma, como uma cobra que morde o próprio rabo. Até mesmo para a decepção de alguns bailarinos, a atualização de experiências por meio de revisitações coreográficas nunca corresponde, na memória corporal, à mesma sensação. Do ponto de vista da chamada cognição inventiva, esse eterno irrepitível consistiria em produzir diferenças. Potencialmente, as milhares de conexões – sejam motoras, perceptivas, afetivas e cognitivas – de um movimento dançado podem transformar-se em novas conexões e aberturas para o mundo, para o próprio ato de aprender.

O que se coloca como o “Calcanhar de Aquiles” nas considerações acima é uma concepção tradicional de experiência em Dança, na qual o estímulo à reprodução não

abarca a possibilidade do pensar/movimentar-se emergir enquanto diferença em relação ao domínio já conhecido. Seria uma realidade assustadora, própria de ficções científicas ou de ambientes fascistas, onde os corpos surgiriam sempre iguais, comportando-se e pensando sempre da mesma maneira, sem evoluções temporais e culturais.

A questão aqui, portanto, é termos o cuidado de não praticar a Dança na escola como uma espécie de crença fiel nessa história de ficção. Por exemplo, quando se estuda uma Dança Tradicional, as obras não recebem variações formais na mesma velocidade que uma obra de Dança Contemporânea. Mesmo que o bailarino eventualmente conceba sua prática como reprodução de conhecimentos herdados de antepassados, o seu corpo testemunha uma atualização de saberes, portanto, uma invenção dançante. A Dança Tradicional que está nos corpos de hoje não é a mesma que conheceram nossos avós, ao mesmo tempo em que sua identidade foi preservada. Portanto, são formas igualmente possíveis e válidas nas quais o conhecimento em Dança coloca-se como invenção: a apropriação dos saberes do passado, as releituras de criações originais, as recriações ou mesmo reconstituições coreográficas. Fora o inevitável fato de que uma mesma organização coreográfica, num mesmo corpo bailarino, nunca será efetivamente a que existiu no passado.

O ensino/aprendizagem de Dança requer um olhar cuidadoso sobre a especificidade que é a revisitação de experiências. Conforme a perspectiva de John Dewey, a experiência educativa é coordenada pelo educador com fins conscientes, e em sua meta de trabalho inclui-se o pensar reflexivo.

Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente (DEWEY, IN: DEWEY; WESTBROOK, 2010, p.111).

Tal uso pragmático dos fins conscientes em instância educativa poderia ser confundido com a aplicação imediata dos saberes. Mas na realidade, diz respeito exatamente ao oposto, informa-nos sobre uma Educação voltada para a criação de pessoas com espírito livre, o cultivo de uma escola emancipadora, propositora de experiências educativas que não se resumam a reproduzir os sentidos dos atos corriqueiros. Assim, qualquer experiência de ensino/aprendizagem no ensino formal pode se pautar pela possibilidade de construção consciente dos significados.

No ensino/aprendizagem de Arte, as práticas de repetição, vistas enquanto revisitação de experiências, podem contribuir ainda para o desenvolvimento de uma atitude e um foco de atenção específicos:

Aprender resta sendo antes uma questão de invenção que de adaptação. A referência à experiência estética serve também para revelar o exercício de uma atenção distinta daquela envolvida na realização de tarefas. A arte mobiliza e desenvolve, em sua aprendizagem, uma atitude atencional que é, ao mesmo tempo, concentrada e aberta (Depraz, Varela & Vermersch, 2003). A aprendizagem da música envolve não apenas tocar, reger e compor, mas também o tornar-se mais sensível para ouvir música, deixando-se tocar por ela em toda a sua força (idem, ibidem, p.99) (KASTRUP, 2005, p.1277).

A repetição, enquanto elemento da aprendizagem artística de Dança, difere-se do simples trefismo ou treino motor descontextualizado. Ao relacionar a discussão trazida por Kastrup (2005) com a concepção de experiência segundo John Dewey (2008), trago uma crítica interna ao campo da Dança. O estímulo à criação coreográfica costuma ser visto com mais naturalidade nos ambientes onde transitam bailarinos profissionais e coreógrafos. Uma prática ainda comum nas salas de aula de Dança é trabalhar com a coreografia como mera transmissão de conhecimento, como se aos educandos fosse interdita a capacidade criativa e hábil em cativar o público. Por consequência, a tendência passa a ser a minimização, em sala de aula, de procedimentos de criação artística propriamente dita, tais como a Improvisação em Dança ou ainda o estudo crítico e detalhado de obras de repertório.

A repetição, nesse contexto, tornar-se-ia de fato uma mera reprodução, pois os educandos não teriam o devido espaço para desenvolver sua autonomia. O senso comum leva a crer que a capacidade de invenção e criação é prerrogativa apenas de artistas profissionais. Ou seja, estudantes de Dança raramente são encorajados a vivenciar a experiência do movimento por esse ângulo. Mas, dentro do arcabouço teórico sobre educação enquanto experiência, tal visão seria esdrúxula, porque não existe a separação entre Arte e vida e muito menos entre educação e vida. Dessa forma, não se pode conceber o ensino/aprendizagem de Dança como um momento antecedente a uma suposta construção em Dança propriamente dita. As prerrogativas do dançar vão muito além do momento de apresentação em palco. Do mesmo modo, inventar o movimento também pode ser uma forma de estudo sistemático e organizado como processo artístico.

O debate sobre a presença de estilos no ensino de Dança também leva a refletir sobre a reprodução, *topos* de diversas concepções de ensino/aprendizagem. A problemática abrange, entretanto, muito mais do que a consideração do ensino pelo estilo em si. O problema da repetição em Dança não reside no ensino por meio da revisitação de códigos, mas na forma de tratá-la. Isso porque muitas dessas práticas são baseadas exclusivamente em transmissão de vocabulários e de movimentações corporais pré-determinadas, o que reflete a falta de diálogo com o educando e com a sua cultura de movimento. “Na grande maioria das aulas de Dança, as técnicas codificadas, os passos pré-determinados e as coreografias prontas nos impedem de dialogar com os corpos presentes de nossos alunos, com seus corpos sociais” (MARQUES, 2011, p.32). O alerta da autora citada é para a necessidade de o ensino/aprendizagem de Dança ganhar o matiz do contexto, ou seja, de campos específicos de experiência.

Por fim, os Parâmetros Curriculares Nacionais desencorajam o raciocínio de uma Dança na escola enquanto transmissão acrítica de correntes estéticas ou de escolas estilísticas. Os PCNs assinalam como conteúdo geral do campo de conhecimento Arte, dentre outros, a “diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias” (BRASIL, 1997, p.42). O respeito à diversidade artística seria, portanto, mais do que garantir ao educando o direito de escolha individual, mas também compreender os sujeitos da educação como projeções de suas culturas, pessoas interligadas a redes locais, regionais e nacional, pelas quais se elaboram identidades. A noção de autoralidade na criação artística em Dança insere-se, por meio de tais pressupostos da Arte na escola brasileira, no preceito da diversidade dos dançantes, bem como a sua autonomia diante dos conteúdos ensinados.

No Capítulo final da edição brasileira de “Dança Educativa Moderna” (1990), Lisa Ullmann (1907-1985) destacou: “Um dos objetivos da dança na educação (creio que o mais importante) é ajudar o ser humano por meio da dança a achar uma relação corporal com a totalidade da existência” (IN: LABAN, 1990, p.107). A assistente de Laban argumenta que até mesmo o estudo de estilos pode ser feito através da observação de princípios fundamentais, dentre os citados por ela o emprego do corpo no espaço, o conhecimento do esforço corporal, a relação entre os pés e o chão, normas de uso do tempo implícitas na prática de Dança, etc. Ullmann e Laban nos informam, portanto, de uma compreensão diferenciada de técnica de Dança, determinada não

pelos estilos, mas especialmente por uma abordagem universal, em que o desenvolvimento do educando possa corresponder também à emergência de um estilo pessoal.

Na dança educacional, cujo objetivo é ajudar a pessoa a tomar consciência e reafirmar sua própria potencialidade, aprender a relacionar e aumentar a capacidade de resposta e habilidade para se comunicar, o equipamento, técnico, em primeiro lugar, tem de servir a esse fim. É por isso que Laban propôs uma técnica de dança “livre”, ou seja, liberada de estilo idealizado segundo normas específicas. No entanto, de maneira alguma, deve ser caoticamente livre. Existe um ritmo universal e elementos formais que são parte de nossa bagagem e experiências humanas. Tratemos de chegar até eles e despertá-los em nosso interior e, ao levá-los ao plano consciente, nossos poderes criativos podem se enriquecer (ULLMAN, In: LABAN, 1990, pp.114-115).

No Brasil, uma grande estudiosa do ensino/aprendizagem de Dança e conhecedora de Laban, Isabel Marques (2011), está inserida num paradigma culturalista, segundo o qual a Dança apenas se torna significativa no contexto. Já em Laban (1990; 1978) encontramos uma concepção de técnica de Dança bastante afeita ao conceito de experiência, na medida em que o ensino/aprendizagem se apresenta como uma possível liberdade de criação e reflexão no/pelo movimento. Por vias diversas, os autores citados levam à compreensão de que o mais fundamental não é, necessariamente, a aprendizagem do estilo, mas a possibilidade de desenvolvimento integral do indivíduo através da própria experiência de dançar.

A assunção do bailarino enquanto sujeito dançante inverte a perspectiva do par repetição/reprodução, tão presente na educação em Dança conforme apontado acima. O que vejo nos artistas da Dança Moderna adotados como referenciais desta monografia é o objetivo de proclamar, em sua Nova Dança, a revisão do projeto educativo da Modernidade. A questão educacional do Brasil contemporâneo não é tanto reformar a sociedade, mesmo porque a legislação já evoluiu razoavelmente, a ponto de ressoar os anseios democráticos de diversos grupos. Mas precisamos ainda avançar na fundamentação filosófica e educacional de descobertas inventivas, capazes de se expressarem como propostas prático-teóricas²¹ de ensino/aprendizagem e, assim, promoverem ligações entre os saberes cultivados pela escola e a vida das pessoas. Nesse cenário, um modelo de Dança pautada pela experiência também diz respeito à escola inclusiva, ou seja, aberta à pluralidade de sujeitos autores dos conhecimentos cultivados ali.

²¹ O mesmo que teórico-práticas.

E assim, mantém-se um saudável dilema: a educação escolar, mesmo tentando preservar a aprendizagem inventiva, enfrenta os riscos oferecidos por toda forma de institucionalização:

Ao “virar escola” artistas, movimentos artísticos, linhas de pesquisa são “didaticamente sistematizados”, perdendo, na maioria das vezes, seu “tom inovador”, sua dinamicidade, imprevisibilidade, determinação. O processo de transmissão de conhecimento imposto pela escola torna-se rígido e estipulado por normas externa à arte, de modo a perpetuar e a cristalizar aquilo que se acreditava revolucionário, dançarinos-professores, ao inovar por um lado, tornam-se conservadores por outro (MARQUES, 2011, p.52).

Não apenas a teoria educacional elaborada por John Dewey, como também as reflexões trazidas dos Referenciais Artísticos desta monografia e outros estudiosos de Dança explicitados neste tópico, levam a perceber que as instituições escolares, muitas vezes, sobrevivem de reproduzir práticas, conceitos, valores, estéticas e modelos comportamentais. Assim, necessitamos cada vez mais de uma presença qualificada da Dança na escola, com procedimentos metodológicos igualmente fundamentados do ponto de vista artístico e da política educacional. A Dança na escola pode contribuir para percepções inventivas das instituições escolares e, conseqüentemente, dos sujeitos que nela vivem. A verdadeira sistematização do saber ocorre quando a imitação e a repetição deixam de ser meras reproduções. Bela metáfora a Dança projeta sobre a escola.

3. PROPOSTA EDUCATIVA PARA O ATELÊ DE DANÇA

3.1. Elementos Educativos do Ateliê

O desenvolvimento metodológico do Ateliê de Dança ocorreu como uma intervenção teórico-prática, ação artística posicionada também como tentativa de reflexão. A perspectiva adota foi: arte = educação = invenção, cujos elementos educativos estão destacados nas linhas a seguir: a) busca de uma atuação docente clara e que apresente aos educandos os objetivos de aprendizagem; b) a valorização da pesquisa enquanto processo de construção da autoralidade do educando; c) a expressão enquanto fruto de um processo consistente e sistemático de educação em Dança; d) o construto artístico enquanto invenção. A identidade cultural do educando, assim como suas necessidades subjetivas, também são quesitos relacionados à conquista da habilidade expressiva e da autoralidade através do Ateliê. Assim, a invenção artística objetivada durante o processo criativo é sempre uma plataforma de diálogo com a identidade cultural.

A invenção também está presente nos procedimentos que desobrigam o professor de Dança a produzir coreografias para o aluno copiar. Ela convida o docente a deixar de pensar no próprio ofício enquanto um compromisso com a tradição esvaziada de sentidos, com a transferência de conhecimentos acríticos, ou ainda, agir de modo exclusivamente demonstrativo. O Ateliê de Dança possibilita ao docente uma atuação educativa marcada por dançar junto com os educandos. O educador, dessa feita, torna-se um orientador. É conforme sugere Gelewski:

O que determina o processo é o desenvolvimento da criança; e o orientador é aquele que está junto, sugere, ajuda, acompanha, mas nunca impõe. A criança assim auxiliada descobrirá sua própria força e realidade de ser e com isso chegará a ter autoconfiança, estabelecendo-se dessa maneira o fundamento para o seu crescimento maior (GELEWSKI, 1989, p.14).

Podemos interpretar as palavras de Gelewski como um destaque à importância do respeito às diferenças entre os mundos adulto e infantil, que têm necessidades diversas nas etapas de desenvolvimento que lhe são peculiares. Tal questão também está presente na obra de Rudolf Laban (1990), segundo o qual o movimento da criança representa o esforço de autoaprendizagem. Até que conquistem características motoras

mais ou menos definidas, as crianças experienciam processos diversos que envolvem, inclusive, o espelhamento no adulto. Podem fazer parte dessa dinâmica as preferências e aversões desses adultos com quem se relacionam os pequenos. Dessa maneira, certas imitações poderiam ser prejudiciais, já que inibem a espontaneidade o desejo natural da criança por movimentar-se:

Ao adquirir, às vezes forçadamente, o ideal adulto de relativa imobilidade, [as crianças] perdem esse impulso espontâneo de dançar, o que equivale a perder a oportunidade de equilibrar seu crescente hábito de empregar esforços isolados (LABAN, 1990, p.25).

O mover-se marcado pela espontaneidade e pela individualidade é o que, no ideário da Dança Educativa Moderna, ficou conhecido como movimento expressivo. Precisaréi, portanto, realizar um aparte quanto ao significado que o termo “expressão” ganhou no Brasil, especialmente após a divulgação de algumas pesquisas do início do século XX sobre o ensino/aprendizagem de Arte:

Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno.

É importante salientar que tais orientações trouxeram uma contribuição inegável no sentido da valorização da produção criadora da criança, o que não ocorria na escola tradicional. Mas o princípio revolucionário que advogava a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística foi aos poucos sendo enquadrado em palavras de ordem, como, por exemplo, “o que importa é o processo criador da criança e não o produto que realiza” e “aprender a fazer, fazendo”; estes e muitos outros lemas foram aplicados mecanicamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer” — ou seja, deixar a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção. (BRASIL, 1997, p.20).

A abordagem do ensino/aprendizagem de Arte acima destacada leva ao entendimento de expressividade como um resultado natural da conduta infantil e, por consequência, de educação em Arte como *laissez-faire* ou “deixar fazer”, como se vê na citação acima. Mantendo esses termos da expressão artística, não estaríamos a falar propriamente de ensino/aprendizagem na perspectiva sistêmica, pois o mesmo não prevê atuações planejadas dos educadores e muito menos estruturadas do ponto de vista epistemológico.

Os questionamentos expressos no texto dos PCNs acima destacados (BRASIL, 1997) são frutos da ampla atuação de várias correntes da sociedade, integradas também por artistas e intelectuais voltados à construção curricular do ensino/aprendizagem de Arte, bem como à sua defesa enquanto campo de conhecimento²². A partir da seguinte observação de estudiosa Ana Mae Barbosa podemos aprimorar a concepção de capacidade expressiva em Artes sob outro ângulo.

Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a Escola deve se responsabilizar” (BARBOSA, 2003, p.113).

Dessa maneira, no contexto da Arte/Educação, pode-se pensar na expressão artística como uma habilidade conquistada, fruto de abordagens sistematizadas, do conhecimento sobre fazeres e procedimentos específicos. O Ateliê de Dança buscou, assim, pautar-se em fazeres e invenções que dialogassem concretamente com os princípios da documentação curricular vigente no Brasil e no município de Belo Horizonte, onde está situada a escola em que ocorreu a intervenção.

Os PCNs dos primeiros anos do Ensino Fundamental citam, dentre outros, algumas estratégias e elementos da experiência em Dança: a ludicidade, a construção da imagem corporal, o estudo de espaço peso e tempo do movimento, além de improvisações individuais e coletivas. Todos estão contemplados na articulação dos três eixos a seguir:

➤ **A Dança na Expressão e na Comunicação Humana:** Os PCNs listam nesse eixo as proposições que têm como objetivos reconhecer as estruturas corporais e suas funções, além de desenvolver o ritmo, velocidade, desenho espacial; “a improvisação na dança, inventando, registrando e repetindo sequências de movimentos criados” (BRASIL, 1997, p.51); ou ainda a “seleção dos gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais” (BRASIL, 1997, p.51), dentre outras possibilidades. Através desse eixo, pode-se pensar no corpo

²² Um exemplo é o Movimento de Arte/Educação, representado nacionalmente pela Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). O debate nacional, entretanto, está entrelaçado em alguns aspectos à construção em andamento há alguns anos nos Estados Unidos da América, por meio do Discipline-Based Arts Education (DBAE). Inserindo esta monografia no debate, optei pela grafia das palavras “Dança” e “Arte” com letras maiúsculas. O objetivo é indicar que, ao falar da Dança na escola ou das obras e produtos da Arte, referimo-nos a saberes estruturados, a um campo do conhecimento. Destaca-se a exceção para os trechos de citação direta, nos quais aparecerão as grafias “dança” e “arte”.

humano enquanto realidade experimentada subjetivamente, bem como no movimento dançado enquanto comunicação e expressão. Assim as experiências do movimento dançado são entendidas como decorrências de explorações sensíveis e imaginárias.

➤ **A Dança como Manifestação Coletiva:** Para ilustrar esse eixo, os PCNs listam, dentre outros, exercícios de “reconhecimento e exploração de espaço em duplas ou outros tipos de formação em grupos”; a “integração e comunicação com os outros por meio dos gestos e dos movimentos (BRASIL, 1997, p.51). As criações, observação e apreciação das qualidades de movimentos individuais devem ser submetidas ao campo relacional, por sua vez caracterizado pela totalidade do grupo, estudantes e educadores. Logo, por meio desse eixo de ensino/aprendizagem, objetiva-se também o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de integração por meio da Dança. O campo relacional é evidenciado não só nos exercícios de Improvisação, como também de exploração espacial, trabalhos em duplas, criações e memorizações de sequências coreográficas.

➤ **A Dança como Produto Cultural e Apreciação Estética:** Nesse eixo, os PCNs destacam, dentre outras possibilidades, a importância de se reconhecer a pluralidade de modalidades e estilos de Dança, suas concepções estéticas diversas, além de promover consultas dos educandos às fontes de informação. Figura também nesse eixo a “elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e documentação consultada” (BRASIL, 1997, p.52). Esses elementos são promovidos com vias à interligação entre a Dança na escola e a perspectiva da pesquisa do movimento, do estudo sistemático expresso na criação artística contextualizada pela esfera da identidade cultural.

Pensando numa construção metodológica para o Ateliê de Dança na escola que fugisse ao dito *laissez-faire* e, ao mesmo tempo, acolhesse os fluxos não controláveis da invenção, busquei propor às crianças Jogos de Improvisação e outros exercícios pelos quais pudéssemos estabelecer situações colaborativas. Conforme orienta um dos Referenciais Artísticos adotados, “durante toda a experiência, o orientador faz os exercícios com a criança, sendo que a linguagem no relacionamento com ela é sempre direta, simples, viva e sugestiva” (GELEWSKI, 1989, p.15). Assim, quando educandos dançam junto com seus colegas e com seus educadores, pode se estabelecer um

processo de colaboração, em que se ensina aprendendo e se aprende ensinando. Foi essa a minha tentativa no Ateliê (Figuras 11 e 12). Cada vez que as crianças aderiam a uma proposição de Dança, elas enriqueciam meu olhar sobre os exercícios e, conseqüentemente, transformavam a pesquisa, os Planos de Aula, bem como o processo de escolha e de reflexão sobre os materiais didáticos²³.

Outro elemento que delimita a proposta educativa do Ateliê de Dança é a autoralidade. O ato de conhecer, em qualquer Arte, é marcado pela problematização de experiências por um artista que desenvolve proposições visando os pares e/ou ao espectador. Ser autor de obras ou processos artísticos inclui, portanto, buscar autonomia: propor saindo da invisibilidade, engajando-se em debates, inventando pensamentos, mostrando um querer ou um não querer.

Figuras 11 - Estudo coletivo de gestos



Fonte: Registro do Processo de Pesquisa.

Figura 12 - Estudo coletivo de gestos



Fonte: Registro do Processo de Pesquisa.

Conforme o referencial de John Dewey, qualquer sujeito, e de qualquer idade, é ator do seu processo de ensino/aprendizagem. “Seja na infância, na idade adulta ou na velhice – todos participam ou podem participar do caráter educativo de suas experiências” (TEIXEIRA, IN: WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p.39). Assim, num Ateliê de Dança, nem o professor está limitado à obrigação burocrática que decorre do seu ofício e nem o educando figura simplesmente como recebedor, um depósito de

²³ Sobre as estratégias de seleção e direcionamento de exercícios pelo educador, ver: o tema “Princípios de Movimento” no glossário desta monografia.

conhecimentos. Nada pode ser depositado sobre o aluno, pois os ateliês somente existem com o efetivo engajamento dos sujeitos participantes.

Na perspectiva de formação continuada em Educação, o artista/docente/pesquisador é alguém que busca articular o discurso sobre a própria experiência a perspectivas teórico-práticas. Também sob esse ponto de vista, o Ateliê de Dança configura-se como uma metodologia de ensino/aprendizagem colaborativa. Assim como o educando, o artista/docente/pesquisador está em contínuo processo formativo. Igualmente, educandos têm autonomia para propor suas próprias experiências em Dança, desde que elas dialoguem com o recorte do Planejamento de Ensino. O artista/docente/pesquisador é, dessa forma, aquele que aprende ensinando e ensina aprendendo.

A partir dos três eixos dos PCNs e tendo em vista a conceituação de aprendizagem inventiva (ver Capítulo 2), pode-se inferir que a invenção do processo criativo não corresponde, necessariamente, à proposição de algo totalmente original, um “grau zero de escritura” para utilizar o termo criado por Roland Barthes (1915-1980). Dessa feita, ao conceberem o artista exclusivamente como produtor de novidades, as mesmas linhas que sobrevalorizaram a autoexpressão da criança também enredaram a problemática do ensino/aprendizagem de Arte na escola no conceito romântico de originalidade. Os três eixos para o trabalho de Dança na escola explicitados no presente tópico, permite entender o movimento expressivo como resultado de uma aprendizagem artística que também é de ordem comunicativa e cultural. A expressão autoral projeta individualidades espelhadas na coletividade e vice-versa.

Para a Arte Contemporânea, a ideia de novidade deixou de ser mandatória e até mesmo operativa em alguns casos. Esse outro modelo de criação inclui, por exemplo, as *assemblages*, colagens, citações e também peças de Arte Conceitual. Dessa feita, o ensino de Arte hoje pode se beneficiar dos preceitos e fazeres artísticos contemporâneos, de modo a satisfazer, por meio da ampla liberdade e pluralidade de procedimentos, as necessárias abordagens inclusivas e plurais. Está aí outro entendimento do que seja a expressão em Dança: é a tomada de consciência ou percepção do bailarino de como o movimento atualiza, através de sua própria experiência dançante, discursos e procedimentos artísticos desenvolvidos ao longo da História ou no âmbito de determinado recorte cultural.

No Ateliê de Dança, a criação/invenção pode ser, portanto, entendida como ato de leitura e releitura, apropriação e reapropriação de materiais. Não há limites

expressivos quando se tem como foco algum entendimento de mundo, seja ele analítico, elemento onírico ou de imaginação simbólica. A invenção artística é, portanto, um construto que adota parâmetros. Conforme Virgínia Kastrup (2005), existem duas concepções possíveis para a palavra invenção. A primeira é a invenção *ex-nihilo*, pela qual se entende que as práticas, objetos e ideias novas brotam espontaneamente, como se pudessem nascer por forças da natureza. A outra concepção, oposta à primeira, provém da etimologia latina *invenire*: criação que é composição a partir de restos arqueológicos. “Inventar é garimpar algo que estava escondido, oculto, mas que, após serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá” (KASTRUP, 2005, p.1278). Fiquemos com esse segundo sentido declarado. Esse inventar é descobrir a cada dia, em algo que já existe, a possibilidade de novas ordenações significativas; descobrir por meio da experiência outras teias possíveis para referências artísticas que já estão à mão.

Por fim, a experiência teórico-prática do Ateliê de Dança através de alguns Princípios de Movimento, e não de passos e formas já codificadas, relaciona-se com a concepção de educação apontada ao longo do Capítulo 2 desta monografia. Segundo Anísio Teixeira, “A escola deve *simplificar* o ambiente complexo para que a criança gradualmente venha conhecer os segredos e nele participar” (TEIXEIRA, IN: TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p.46). A simplificação, como entendemos, é o polimento na forma de apresentação, mas que resguarda toda a complexidade dos conhecimentos abordados. Nesse aspecto, os autores adotados como Referenciais Artísticos nesta monografia foram exemplares. Eles desenvolveram noções bastante precisas de Princípios de Movimento, Temas de Movimento ou Elementos de Experiência, apontando-os como preceitos investigativos. As invenções de Isadora Duncan, Rudolf Laban e Rolf Gelewski não precisam ser adotadas como fórmulas. Antes de tudo, elas se ofereceram como pontos de partida para experiências apropriadoras de outros artistas.

3.2. Fundamentação Político-Pedagógica para o Ateliê de Dança na Escola

Tanto os PCNs como as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (PCEF-BH) elencam a Dança entre os demais tipos de Arte a serem estudados na escola: Artes Visuais, Música e Teatro.

Segundo as PCEF-BH, o “campo da Dança refere-se aos trabalhos corporais de movimentos estéticos improvisados ou coreografados” (BELO HORIZONTE, 2012a, p.07). Entre os pressupostos do documento está a atuação investigativa do educador. Assim, o ensino/aprendizagem na disciplina Arte foi pensado em diálogo com as demais áreas do conhecimento e saberes integrados na/pela escola. Trata-se de uma visão bastante apropriada à noção de artista/docente/pesquisador, tateada por meio da revisão de fontes e da investigação teórico-prática desta monografia.

A interdisciplinaridade é outro valor destacado no documento curricular da capital mineira. “Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo de ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (BARBOSA, apud. BELO HORIZONTE, 2012a, p.09). O diálogo entre saberes é um pressuposto do próprio conceito de experiência: na vida prática, os saberes não se manifestam em arquivos e separadores. Mas, conforme vimos no Capítulo 2, tópico 2.3, do ponto de vista histórico o relacionamento entre as Artes e demais áreas do saber tem sido tratado de um modo espinhoso dentro das instituições escolares brasileiras. A preocupação desta pesquisa, portanto, com a integridade da Arte enquanto campo de conhecimento. Penso que o diálogo é bem-vindo até o ponto em que a mescla não signifique descaracterização total dos procedimentos e demandas artísticas. Haja vista os resultados ambíguos da proposta de formação polivalente dos professores de Arte, instituída pelo governo brasileiro na década de 1970.

A Lei nº 9.393 de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), no artigo 26, § 2º, afirma:

O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (redação alterada pela Lei nº 12.287 de 2010).

Tal destaque ao reconhecimento da Arte enquanto componente curricular obrigatório deve-se à tentativa de contornar o fato de ela ter sido, nas décadas anteriores à LDBEN/1996, considerada mera “atividade”, ou seja, não possuía o *status* de disciplina escolar. Os cursos de Licenciatura em Educação Artística, implantados no Brasil em 1973, foram frutos da reforma educacional de 1971 empreendida pela ditadura militar (BARBOSA, 1989). Eles duravam, em média, apenas dois anos, e tinham como objetivo formar professores generalistas. A crença de que todas as formas de Arte

poderiam ser ensinadas por um só profissional redundou no que eu chamaria de uma ausência-presença da Arte na escola. Considerada às vezes apoio ou ilustração de outras disciplinas, a Arte também se tornou uma constante pelo *status de* atividade extracurricular. Esse fato, somado à política nacional de formação de professores generalistas, contribui para que o Brasil ainda colha frutos ambíguos no que diz respeito à excelência da Educação em Artes, assim como na democratização de saberes e bens culturais.

A partir do início do século XXI, verifica-se uma intensificação das propostas de formação de Professores de Dança para a Educação Básica. Segundo levantamento divulgado pela Escola de Belas Artes da UFMG, o Brasil contava, em 2013, com pelo menos 32 cursos com esse objetivo (ver: EBA/UFMG, 2013). A LDBEN/1996, ao regulamentar a presença do ensino/aprendizagem de Arte na escola, referendou a evolução das necessidades sociais e educativas do Brasil demonstrada no debate sobre a qualificação das Artes na escola enquanto campo de conhecimento. Como parte desse processo, os PCNs confirmaram a Dança entre as demais formas de Arte a serem abordadas. Poderia ser natural concebermos a Arte na escola brasileira. Poderia haver tanta qualidade de produção que não precisaríamos investir algumas linhas a argumentar sobre a sua importância e a evidenciar o legado deixado por referenciais artísticos. Mas essa leitura não é tão natural devido às características culturais e políticas do nosso País.

Na História do Brasil, houve hierarquizações de conhecimentos mesmo internamente ao campo da Arte. A primeira escola especializada do País, a Academia Imperial de Belas Artes, fundada por Dom João VI, optou pela estética neoclássica de inspiração francesa:

Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social (BARBOSA, 2007, p.31).

No âmbito da Educação formal não superior, os jesuítas deram prioridade à Literatura, ao passo que os chamados trabalhos manuais eram tidos como saberes inferiores, destinados aos escravos e aos índios. Ou seja, essas formas artísticas estavam fora do enquadramento instrucional considerado erudito por aqueles que se intitularam colonizadores do Brasil. As PCEF-BH (2012a) entendem que a Arte também

é importante enquanto patrimônio cultural e saber relevante para o processo de desenvolvimento da criança. Ao citar Ana Mae Barbosa, as observações sobre o preconceito de classe e os pactos entre colonizadores e a elite colonizada na História do ensino/aprendizagem de Arte no Brasil, as PCEF-BH também reconhecem que houve práticas de hierarquização entre as formas de saber. O documento aponta ainda o desafio de construirmos uma perspectiva diversa da tradicional, já que as diferenciações entre as formas de Arte seriam manifestações de discriminação e, ao mesmo tempo, de incompreensão das especificidades desses saberes:

Essas e outras formas de discriminação, que mostram muitas vezes incompreensão da expressão artística, podem ser erradicadas completamente, se desde cedo a criança perceber a importância do conhecimento artístico em sua vida cotidiana e escolar. E isso depende, é claro, do quanto o educador de 1º Ciclo irá debruçar-se no conhecimento de diversos aspectos do universo artístico, para poder proporcionar o reconhecimento, a valorização e o respeito ao trabalho no campo da Arte (BELO HORIZONTE, 2012a, p.06).

Destaque de citação: as Proposições Curriculares de Belo Horizonte consideram que os preconceitos estéticos desenvolvidos historicamente no Brasil já começam a desaparecer. Ou seja, estão enfraquecidos, mas não integralmente eliminados. Por consequência, uma forma de contribuir para a supressão de tal preconceito seria propor a experiencição da Arte enquanto conhecimento, mais do que mera “atividade”, uma presença que conste apenas nos eventos da escola ou no diletantismo desprovido de caráter pedagógico. Mais uma vez, engajo a compreensão trazida na figura do artista/docente/pesquisador enquanto um especialista capaz de manter, nas proposições educativas, a vitalidade do fazer artístico. O artista/docente/pesquisador é alguém que vê e desenvolve pressupostos e necessidades investigativas próprias do campo de pesquisa da Arte.

A noção de artista/docente/pesquisador ora apresentada não é uma ideia pronta, mas uma busca em processo. Ela já pode ser evocada, entretanto, para uma possível problematização da pergunta de pesquisa desta monografia. A integração da prática artística ao ensino/aprendizagem de Dança elabora-se numa experiência em que o procedimento docente é caracterizado como investigação artística. “Assim, o estudo artístico e o estudo pedagógico compõem, sincronicamente, o ponto de partida para a pesquisa em/sobre ensino/aprendizagem de Arte” (PIMENTEL, 2014, p.16). No caso específico de desenvolvimento curricular de Dança na escola, o Ateliê pode ser pensado

também como um modo de iniciação do professor na prática de artista/pesquisador. A experiência apontou para caminhos produtivos nesse sentido.

O Ateliê de Dança corresponde, portanto, a uma articulação teórico-prática entre a dimensão de artista/docente/pesquisador e o ensino de Artes na escola. Se há a distinção entre pesquisa em Artes e sobre Artes – ou em Dança e sobre Dança – o Ateliê é um espaço no qual a prática educativa não se distingue do processo criativo, da necessidade de pesquisar para buscar novas invenções. Ou seja, no Ateliê de Dança, lanço-me ao desafio de tornar-me uma artista/docente/pesquisadora. Tal proposição também corresponde a uma possibilidade de se falar sobre o ensino/aprendizagem a partir de uma experiência própria de Dança que não seja estritamente teórica ou prática. É a prática que reside na teoria e vice-versa. Os registros diversos como anotações, vídeos, fotografias e desenhos envolvem mais do que inscrições formais da memória: eles são resquícios de um tato existido, de um contato com matérias-primas dançantes, de buscas inventivas e reflexivas. Dessa maneira, o Relato de Experiência do Capítulo 4 não se coloca em caráter prescritivo, mas apenas como um entre os vários lugares possíveis para a pesquisa em Artes. Trata-se de investigar os processos de ensino/aprendizagem durante a ação específica e com “materiais artísticos provenientes da própria ação artística” (PIMENTEL, 2014, p.18) desenvolvida pelo pesquisador. Nesse contexto, o Ateliê existe para se problematizar os problemas da Arte, e também problematizar as próprias soluções encontradas após as perguntas que o motivaram.

O Ateliê também pode ser visto como modo específico de promoção do encontro entre os papéis representados por educadores e educandos. A partir do conceito de cognição inventiva (KASTRUP, 2005) podemos pensar que, num Ateliê de Dança, o modelo de ensino/aprendizagem artística e as proposições para o domínio do movimento não se colocam como um agenciamento de representações prévias, seja da Arte, da Dança ou das próprias pessoas ali presentes. Assim, tanto a Dança se coloca como campo de conhecimento a ser inventado, como os corpos dos sujeitos dançantes se configuram como potenciais invenções. Não se trata corpos biológicos, meramente físicos, mas que costuram, a cada camada da experiência pessoal, um novo tecido de possibilidades subjetivas e imaginárias.

Como se viu acima, as PCEF-BH preconizam também que a Arte esteja em todos os ciclos da escolarização, de modo que o estudante seja levado a uma construção seriada de conhecimentos e pautada pela valorização progressiva do pensamento artístico, dos processos e obras que compõem o seu repertório. Está claro,

portanto, que a expectativa dos documentos oficiais é de reconhecimento de organizações e estruturas sistemáticas na disciplina escolar Arte, ainda que o seu norte seja sempre a invenção e criação. Trata-se de prática artística como reflexão capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança e do próprio exercício educativo.

Destaco, dos PCNs, os seguintes objetivos gerais do trabalho curricular de Dança na escola, pelo fato de terem se tornado mais evidentes durante o Ateliê relatado no Capítulo 4 deste TCC:

- “Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (BRASIL, 1997, p.09);
- “Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (BRASIL, 1997, p.09);
- “Utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação” (BRASIL, 1997, p.09).

Os PCNs consideram que “a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação” (BRASIL, 1997, p.19). Tendo em vista o recorte do conceito de experiência do Capítulo 1 desta monografia, destaco que a ordenação da experiência estética com fins de direcionamento da construção de saberes artísticos passa, fundamentalmente, por uma construção reflexiva do/no fazer Arte. A prática de Dança não se pauta, na Educação Básica, pela formação de bailarinos profissionais. O objetivo maior é o desenvolvimento integral da pessoa, independente de suas escolhas profissionais do futuro. O fazer artístico, nesse sentido, é um meio de desenvolvimento cultural e de

educação dos sentidos humanos com vistas à formação integral da pessoa, o que inclui também a construção da cidadania.

A Dança na escola tem ainda como compromisso criar formas de autoconhecimento que dialoguem com expressões artísticas individuais e coletivas inscritas em narrativas sociais e históricas. A noção de seriação do ensino apresentada nos documentos curriculares desvincula-se da ideia de conteudismo, já que a prioridade educativa é o contínuo processo de autodescoberta das pessoas em escolarização, do qual decorre a autonomia das suas proposições artísticas.

Tal educação, capaz de desenvolver a autoexpressão, apreciação, decodificação e avaliação dos trabalhos produzidos por outros, associados à contextualização histórica, é necessário não só para o crescimento individual e enriquecimento da nação, mas também é instrumento para a profissionalização (BARBOSA, 2007, p.19).

Para as PCEF-BH, a Arte na escola aborda não somente o fazer artístico, como também as maneiras de apreciação e reflexão atreladas à prática:

A abordagem triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa na década de 1980, é uma proposta estratégica de construção de conhecimento em Arte que se refere à reflexão crítica e à compreensão histórica, social e cultural da arte nas sociedades, bem como à elaboração da experimentação artística. Nesse sentido, sintetizando essa proposta, três elementos são indispensáveis no ensino da Arte: o experimento, a fruição e a contextualização da obra de arte no tempo e espaço (BELO HORIZONTE, 2012a, p.08).

Assim, o educando deve, ao longo da sua trajetória escolar, ser estimulado a compreender e a contextualizar não apenas a sua própria produção, como também as dos artistas, cujas ações autorais e biografias devem ser estudadas também na perspectiva da coletividade. A contextualização do saber artístico “seria a discussão acerca dos elementos que circundam, em vários níveis possíveis (ideológico, político, mitológico, etc),[...]" (BELO HORIZONTE, 2012a, p.09). O documento curricular de Belo Horizonte reitera, dessa maneira, uma visão de crescimento humano enquanto desenvolvimento integral, no qual as Artes contribuiriam para expandir experiências de sensibilidade, percepção, reflexão e imaginação, dentre outras.

Antes de terminar esse tópico, abordarei brevemente as necessidades educacionais do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, a partir das PCEF-BH. O Ateliê contou com a participação regular de seis estudantes do sexo feminino, de 09 a 10 anos de idade, matriculadas no 2º Ciclo do Ensino Fundamental, o que de acordo com as PCEF-

BH correspondem aos 4º, 5º e 6º anos de escolarização, sequencialmente 09, 10, 11 e 12 anos de idade (ver: BELO HORIZONTE, 2012b, p.15). Esse período, identificado como pré-adolescência²⁴, é marcado pela transição entre a infância e a adolescência. Trata-se de uma fase de muitas transformações:

As capacidades cognitivas dos estudantes evoluem significativamente na pré-adolescência, e esses apresentam maior concentração e capacidade verbal para expor suas ideias e pontos de vista. Tendem a fazer oposição às regras e normas impostas por uma autoridade – já com atitudes de adolescência –, mas gostam de jogar e brincar, demandando atenção e orientação – com atitudes de crianças (BELO HORIZONTE, 2012b, p.32).

Na pré-adolescência, os processos cognitivos já estão marcados pela abstração. É também um momento de intensificação das trocas sociais, dada a tendência à construção da autoimagem através do relacionamento com os demais pré-adolescentes e adultos, assim como da projeção da imagem pessoal a partir desse contato:

Assim sendo, a partir dos 9 anos, o pré-adolescente começa a projetar-se, seu relacionamento com o mundo é mais vivo e ativo, permeado de sentimentos, emoções, mesmo que ainda externalizados, em grande parte, por meio da reprodução do comportamento dos adultos com os quais se relaciona. Mostra ter mais autonomia, mas continua sendo necessário e oportuno orientar a organização do trabalho escolar, dos estudos e dos ritmos de atividades (BELO HORIZONTE, 2012b, p.32).

Ao lidar com alunos do 2º Ciclo, já é possível organizar experiências educativas com vistas à análise e à abstração. Nota-se que a reflexão é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento do pré-adolescente. Ele está modificando sua forma de pensar e necessita vivenciar experiências que lhe enriqueçam em relação às etapas anteriores. Além do aperfeiçoamento do trabalho com a leitura e a escrita, o propósito da organização educacional no 2º Ciclo é o “trabalho consciente para construção da identidade, autonomia e alteridade” (BELO HORIZONTE, 2012b, p.34) dos educandos. Algumas estratégias e procedimentos didáticos recomendados para esse grupo seriam os trabalhos cooperativos, capazes de favorecer também a inteligência relacional. Nesse conjunto enquadram-se os jogos com regras que estimulem o raciocínio, bem como o entendimento da importância de se conviver coletivamente.

²⁴ No Relato de Experiência, utilizarei o termo “criança” para me referir aos participantes do Ateliê, considerando que, pelo artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, é criança toda pessoa com até 12 anos de idade incompletos (BRASIL, 1990).

Outros recursos que podem contribuir para aprendizagens significativas pelo educando do 2º Ciclo podem ser os computadores, calculadoras, livros didáticos e paradidáticos, além de textos de jornais, revistas, folhetos e propagandas (ver: BELO HORIZONTE, 2012b, p.38). Especificamente no ensino de Arte, são citados os jogos, brincadeiras e proposições lúdicas (ver: BELO HORIZONTE, 2012a, p.05-06). A experiência do Ateliê mostrou que as vivências de jogos em grupo podem ser uma maneira de fomentar o diálogo entre os educandos, assim como a horizontalidade entre educandos e educadores. Num Jogo de Improvisação em Dança, por exemplo, todos os sujeitos adotam as mesmas regras. Lembremos que o adulto não é referência absoluta cujo comportamento mereça ser reproduzido integralmente.

3.3. Dançar a Vida e a Integralidade Humana

O preceito de dançar a vida pode ser encontrado em diversas referências artísticas ao longo da História da Dança. Especialmente a partir do século XX, ele se tornou um dos símbolos do desejo de renovar as motivações artísticas, pelo fato de unir Arte e vida e prescindir dos estilos ou movimento artísticos enquanto convenções rígidas e artificiais. Ao lançar a perspectiva de união entre Dança e vida, alguns precursores da chamada Dança Moderna romperam com diversas convenções e códigos, até então tidos como referências intocáveis, exatamente pelo seu acúmulo secular. Essa noção, tão presente hoje na Dança da contemporaneidade, não teria se configurado sem a contribuição, por exemplo, de Loïe Fuller (1862-1928), Vaslav Nijinski (1889-1950), Rudolf Laban (1879-1958), Mary Wigman (1886-1973), além da própria Isadora Duncan (1877-1927). As obras desses artistas permitem visionar o desejo de diálogos mais aprofundados de sua Dança com as necessidades humanas.

As primeiras formas de Dança foram, originalmente, expressões de vida em realidades ritualísticas e coletivas, capazes de intermediar a ligação dos indivíduos com seus deuses, desejos, alegrias e anseios, ou seja, com sua própria vida (ver: DEWEY, 2008; GARAUDY, 1980). Em termos filosóficos, o dançar não se distingue da ideia de dançar a vida, pois movimentar-se expressivamente é uma das características constitutivas da espécie humana. Para tal concepção estética, feio e belo não se ordenam como os únicos limites das experiências artísticas. É especialmente o diálogo com a subjetividade humana que pauta o desejo de produção do artista e sua

capacidade de tocar os demais seres humanos. Como destaca Garaudy (1980), ao longo da História, homens e mulheres e seus coletivos mediam essa dimensão mais profunda da Dança, considerando-a um veículo de conexão do mundo interior e com o mundo da cultura, o que inclui a espiritualidade. “A dança é então, um modo total de viver o mundo: é, a um só tempo, conhecimento, arte e religião” (GARAUDY, 1980, p.16). Assim, toda forma de experiência contida em Dança existe enquanto ato de invenção do mundo vivido. Mais do que simplesmente representar temáticas, a Dança tem sido sinônimo de experiências profundas como rituais, condições de guerra e paz, motivações religiosas e coletivas para existir.

O preceito de dançar a vida também pode ser colocado em diálogo com a noção de Arte enquanto experiência segundo Dewey, porque essa última se recusa a distinguir, do ponto de vista moral, os diversos tipos de Arte, como as ditas artes aplicadas, úteis ou tecnológicas. “A distinção mais comum está baseada simplesmente na aceitação de certas condições sociais existentes” (DEWEY, 2008, p.30, tradução minha)²⁵. Anísio Teixeira afirma que, na perspectiva de Dewey, educação é o mesmo que vida. “Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento” (TEIXEIRA, IN: TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p.53). O mesmo se pode dizer da relação entre Arte e experiência desenhada no preceito de dançar a vida.

Para os artistas de Dança Moderna adotados como referenciais desta monografia, o entendimento de corpo dançante implicava no reconhecimento de uma integralidade. Isso diz respeito a dançar em diálogo com as dimensões subjetivas e imateriais do corpo e da existência. Dançar seria, então, mais do “chacoalhar o esqueleto”, como se diz popularmente, “porque se está sedentário” ou “simplesmente porque é preciso relaxar”. A dimensão mais profunda da Dança tem a ver com a experiência de entrega ao ato de se movimentar; à busca da expressão artística, seja ela individual ou coletiva. Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que dançar a vida é elaborar esteticamente um modo de existir, um modo total conforme apontado acima através das palavras de Roger Garaudy (1980). Trata-se de construir uma forma de viver e de estar no mundo através da elaboração artística, e não simplesmente sofrê-lo.

Por fim, considero que a perspectiva do dançar a vida está intimamente relacionada à concepção de unidade entre corpo e espírito, ou seja, à integralidade do

²⁵ “La distinción más común está basada simplemente en la aceptación de ciertas condiciones sociales existentes”.

ser humano, que se apresenta na indivisibilidade entre pensar, agir e sentir nas diversas esferas da vida. Tal visão distingue-se, portanto, de uma noção presente na filosofia antiga clássica, para a qual “alma é sinônimo de espírito e se opõe a corpo” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.11). Uma vez que essa ideia implica na concepção idealista, opto, na leitura do preceito de dançar a vida, por conceber alma enquanto sinônimo de espírito, termo que, que segundo Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2001) é mais afeito ao vocabulário da filosofia contemporânea. O espírito é o “princípio do pensamento e da reflexão do homem” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p.66). A mente não se opõe ao corpo porque o integra, é parte dele. O ser humano integral é, dessa forma, algo mais do que “uma coisa pensante” como se previa na filosofia descartiana. Pelo preceito destacado neste item, dançar em busca do desenvolvimento integral humano identifica-se com o preceito de dançar a vida.

Rolf Gelewski, nas suas “Contribuições para uma Filosofia da Dança” (1967) considera que a Dança é um recurso de formação, comunicação e expressão humana; uma forma pela qual o homem se insere em sua própria particularidade evolutiva: a consciência. Permite-nos Gelewski compreender a Dança como expressão do espírito, no sentido filosófico do termo: produção humana, consciência reflexiva, ou ainda, manifestação de subjetividade. A Dança corresponderia, dessa forma, a uma das necessidades naturais humanas, mas convertida em capacidade expressiva e reflexiva por meio do trabalho direcionado, ou seja, o ensino/aprendizagem. Visto isso, o trabalho educativo de Dança na escola pode ser justificado como uma maneira de recuperação da experiência total, da unidade corpo-mente, realidade não fragmentada do ser humano no mundo habitado.

Para Isadora Duncan, a expressão integral em Dança tinha a ver com a oposição entre a Arte e a ginástica. A dançarina assim rememorou o dia em que assistiu a um ensaio da bailarina Ana Pavlova (1881-1931), na visita a Moscou em que conheceu de perto os Balés Russos de Seguei Diaghilev (1872-1929):

Durante três horas permaneci sentada, no auge do espanto, diante das proezas extraordinárias de Pavlova, que parecia possuir um corpo de aço. Seu belo rosto tinha os traços severos de uma mártir. Ela não descansou por um só instante. Todo esse treino parecia ter por escopo separar completamente os movimentos do corpo dos da alma; mas esta não pode senão sofrer, sentindo-se assim afastada, por essa rigorosa disciplina muscular. E nada existirá de mais oposto a todas as teorias que apoiei a minha escola, na qual o corpo se torna transparente e não é mais do que o intérprete da alma e do espírito (DUNCAN, 1935, p.153, adaptação minha à grafia da Língua Portuguesa contemporânea).

A alma, no referencial artístico de Duncan, nada tem a ver com a crença religiosa moderna. A própria artista se declarava atea e, em várias passagens, alegou que sua religião era tão somente a própria Dança. Na presente citação, as questões relativas ao ato de dançar enquanto espiritualidade dizem, portanto, respeito à dimensão subjetiva, à assunção da pessoa dançante enquanto sujeito que não separa as diversas esferas de experiência do mundo e de si mesmo. A Arte que produzimos é, em última instância, a nossa própria existência. Mesmo quando acalentava o projeto de recuperação da arte da Dança a partir do coro da tragédia grega – que era de cunho religioso – Isadora Duncan colocava em primeiro plano a totalidade da experiência humana. Nesse quesito, as expressões artísticas seriam aspectos da unicidade de tudo o que era próprio da vida na Antiguidade Clássica (século V a.C): a experiência dançante era a um só tempo religiosa, filosófica, individual e cívica.

Segundo Klauss Vianna (2005), Isadora Duncan concebia o corpo humano na dimensão dos cinco sentidos e, portanto, das emoções assumidas vivencialmente:

Isadora Duncan trabalhou os cinco sentidos: usava a emoção que existe no fato de olhar o mar, caminhar descalço, ouvir os sons do cotidiano. Ela não era indiferente ao mundo em que vivia. Existe uma musculatura da emoção e os bailarinos, os atores e todos os seres humanos precisam conscientizar-se dela. Por que os animais na floresta não precisam de ginástica? Pegue um bicho desses e coloque entre quatro paredes: em três meses estará gordo, flácido, perdendo os pelos e doente. O mesmo acontece conosco se perdemos os nossos sentidos amortecidos, ignorando o mundo que nos cerca (VIANNA, 2005, p.72).

A existência corporal integral, no sentido acima apontado, está além da dimensão física do corpo, envolve também processos inventivos da cognição, afetividade, imaginação e compreensão das simbologias. Os materiais e concepções artísticas em Dança correspondem, propriamente, a tal dimensão existencial do bailarino ou coreógrafo: com ele vê o mundo e reflete sobre o mesmo. Assim, os processos inventivos atrelam-se ao movimento dançado, fazem da expressão artística um ato não mecanicista de movimentação corporal. Por meio da concepção de dançar a vida, torna-se evidente a ideia de Dança como UM lugar único, caracterizador da experiência individual e da sua troca com o meio. O mundo exterior é poroso às experiências do dançarino. Ou seja, também se dança a vida coletiva a partir de invenções individuais coreografadas, e não apenas nas celebrações sociais.

Para reconhecermos o desenvolvimento das habilidades artísticas em Dança enquanto potencial educativo é necessário redescobrir o corpo e sua potencialidade

cognitiva. A integralidade do movimento vai além do ato motor, pois ele está aberto à reflexão e às contextualizações ativas dos dançantes. “Se a dança torna-se adulta em mim, se levantar o braço é um processo que conheço intimamente, que conheço como meu, posso então criar um gesto maduro, individual” (VIANNA, 2005, p.73). Assim, o educando chega à sala de aula de Dança com uma história de vida, com aspirações e inclinações que se atrelam à sua vocação para inventar o mundo artisticamente. Essa condição é um valor positivo para a área de conhecimento Dança, exatamente pelo fato de corresponder ao amadurecimento e autoconhecimento do dançante, como ele se apropria de conceitos e os transforma num ato de construção autoral.

Não há como considerar, portanto, a existência de um “mundo lá fora” de que o aluno se esqueça para entrar na sala de aula e simplesmente dançar. A associação restritiva entre movimento e ludicidade relaciona-se, dessa maneira, com um histórico secular de imposições ao corpo desintegrado do espírito. Mas conter o corpo a essa realidade, tão moderada, seria reduzi-lo ao seu mínimo. Tal concepção não só afeta a percepção da plenitude e integralidade do corpo humano, como também se caracteriza como “flagelação”, “[...] rebaixamento e diminuição das atividades corpóreas, do ritmo corpóreo, da vida corpórea, da plenitude vital, sua restrição a um mínimo tão mínimo quanto possível [...]” (GELEWSKI, 1977, p.06). Conforme as concepções artísticas ora apresentadas através de Isadora Duncan, Rolf Gelewski e Klauss Vianna, podemos concluir que a Dança está potencialmente em todo ser humano. Mas sua expressão artística não se resume à pulsão natural. A expressão é o pensamento organizado no/pelo corpo e a partir do movimento dançado e em diálogo com o mundo. É, portanto, fruto de um processo contínuo de construção do conhecimento e do autoconhecimento. Eis a importância da educação em Dança.

Isadora Duncan discriminou vários contextos em que dançou a vida. Por exemplo, durante sua primeira estadia em Atenas, entre os anos de 1903 e 1904, registrou em um caderno de notas o esvaziamento de sentidos prontos, graças à experiência única que – para ela – foi sentir sua organização corporal dentro da estrutura arquitetônica do *Phartenon*, obra de Ictino e Calícrates (447-432 a.C). Duncan descobriu, na consciência do seu próprio corpo, uma movimentação marcada pela elevação dos braços e que, na realidade, corresponderia a mais do que uma simples forma plástica. A artista relatou: “e quanto pensei isto, meus braços se elevaram lentamente em direção ao templo, e me inclinei um pouco mais adiante, e então soube que tinha encontrado minha dança, e era uma Oração” (SÁNCHEZ, 2008, p. 67,

tradução minha)²⁶. Na perspectiva apresentada por Duncan, o dançar a vida é não só assumir a Dança como uma experiência estética do dia a dia, como também dotar-se de um olhar inventivo pelo qual se processam as vivências cotidianas como possíveis momentos de exceção.

Por todo o exposto, a ideia de Dança como necessidade humana difere-se da noção de simples inerência acrítica: falo da Dança enquanto construção cultural e comprometimento do bailarino com o seu próprio corpo e também com o mundo. No Brasil, Klauss Vianna foi um dos artistas/educadores de cujas atuações se inferem ligações semelhantes com o preceito de dançar a vida:

[...] não é só dançar, é preciso toda uma relação com o mundo à nossa volta. Não adianta se isolar em uma sala de aula, isso leva a um completo distanciamento da vida, de tudo o que acontece no mundo. O ser humano que existe no bailarino precisa estar atento e receber tudo lá fora, nas ruas, é impossível dissociar vida de sala de aula (VIANNA, 2005, p.41).

Agora pensemos especificamente na relação entre Arte e vida como um meio de estimular o pleno desenvolvimento das crianças, assim como de sua capacidade de atuarem como inventoras de Dança, autoras do próprio conhecimento. De acordo com a estudiosa Isabel Marques (2004, p.150), “as aulas de Dança são espaços privilegiados para encontrar pessoas, para estabelecer relacionamentos, para conhecer pessoas – *contanto* que a metodologia adotada pelo professor tenha esse foco”. Mas nem sempre o contato corporal facilitado por essas práticas educativas serve como mediação de autoconhecimento e de conhecimento do outro. Tanto o corpo como a Dança são expressões de identidades sociais e culturais, o que os torna passíveis de compreensões e problematizações do mundo.

Buscar compreender e problematizar a relação entre educadores e educandos, assim como sua presença no espaço institucional escolar, é ação útil à reflexão metodológica sobre o ensino/aprendizagem de Dança na contemporaneidade:

Precisamos reconhecer que nas aulas de dança que nossos corpos – assim como nossas danças – não estão isolados do mundo em que existimos. Tanto o corpo quanto a dança, nessa proposta, assumem sua identidade cultural e social e, portanto, precisam ser compreendidos e problematizados nas aulas de dança para que possamos fazer escolhas seguras, éticas e responsáveis em sociedade (MARQUES, 2004, p.154).

²⁶ “Y cuando pensé esto, mis brazos se elevaron lentamente hacia el templo y me incliné hacia delante, y entonces supe que había encontrado mi danza, y era una Oración”.

Uma das maneiras como isso pode ocorrer na escola é através do reconhecimento das diferenças, da diversidade que existe nas identidades culturais, nos corpos, nos indivíduos. Como já visto no Capítulo 2, tópico 2.1, as determinações político-pedagógicas do Brasil contemporâneo preconizam a presença da Arte na escola fora do espaço doutrinário, ou seja, como uma rede necessariamente aberta à pluralidade. Dessa forma, no Ateliê de Dança os educadores e educandos podem construir múltiplos significados para sua experiência artística compartilhada.

Por meio da metodologia do Ateliê, que associa ao preceito de dançar a vida, procura-se exatamente por uma fundamentação da Dança na escola enquanto espaço para diversidade e multiplicidade de invenções e, ao mesmo tempo, construção artística como prática educativa fundamentada. Na contemporaneidade, tornou-se praticamente impossível pensar na experiência da Arte e no efetivo conhecimento que ela representa sem abordar o mercado e alguns de seus produtos, como as exposições em museus e espetáculos. Por fim, podemos refletir sobre a ligação entre Arte e vida pensando nos lugares onde acessamos os bens culturais e como a escola pode contribuir para esse contato. Não necessariamente a experiência artística se dá por meio de produtos, a menos que demonstrações de processos e aulas abertas sejam também reconhecidas como produções artísticas.

Na contemporaneidade, as mídias e as Artes Populares já estão inseridas nos espaços formais de ensino/aprendizagem, muito embora ainda seja possível verificar, no próprio espaço da vida, hierarquizações entre essas experiências mediadoras. Para muitos, a *Monalisa* de Da Vinci (1503-1506) pode representar, do ponto de vista simbólico, o mesmo que uma apropriação pelo grafite, cinema, televisão ou internet. Mas para muitos críticos e para o mercado, esse nível simbólico nem sempre se reflete nos mesmos bilhões. Trata-se de uma questão relevante ao debate sobre a Arte na escola: entende-se que os saberes são formados por toda sorte de experiência e não só as estabelecidas disciplinarmente. Atitudes e valorações diante das hierarquias também podem ser entendidas como contextualizações do mundo vivido. Dessa forma, as aulas de Dança na escola ficam autorizadas a trabalhar com uma abordagem alargada do conceito de experiência artística e estética: elas são, em última instância, recortes da vida e visões de mundo. As aulas de Dança podem, portanto, configurar-se como caminhos possíveis para a contextualização da produção e da apreciação artística, além de estabelecer diálogos com os conhecimentos da comunidade escolar.

3.4 O Ateliê como Recurso Metodológico de Ensino/Aprendizagem

Dentre as possibilidades de abordagem metodológica do Ateliê, destaco a mediação entre os processos de criação artística, experiência estética e educativa. Por meio dessa atuação unificada, pode-se ainda trabalhar com objetivos curriculares previstos em documentos formais. Assim, podemos falar do Ateliê enquanto investigação das qualidades estéticas no próprio desenvolvimento dos processos artísticos/educativos, os quais se diferem das obras. Os materiais da experiência são de ordem “existencial” (DEWEY, 2008, p.242), ou seja, não universal. Sua qualidade e matizes não são classificáveis como os objetos, que podem se ordenar exclusivamente por estilos e linhas artísticas, por exemplo.

Rosvita Kolb Bernardes (2012) desenvolveu trabalhos formativos em cursos de licenciatura nos quais o Ateliê surgiu como uma interface entre os papéis do professor, de artista e de pesquisador, todos concentrados numa única identidade e como parte de um único ofício. Segundo a pesquisadora, a Arte é uma rica fonte de reflexão sobre a docência e os caminhos da mesma. Nesse ir e vir que marca a articulação entre as atuações teóricas e as práticas do professor-artista, justifica-se a reflexão que parte da experiência em primeira pessoa. Ao mesmo tempo, as práticas educativas assumem relação próxima com os processos artísticos experienciados fora da escola pelo educador.

Considero que o Ateliê pode contribuir não só para o entendimento dos registros de processos de artista conforme a Crítica Genética (SALLES, 2008) como também é uma rica fonte de reflexão sobre a prática docente. Vêm a contento alguns aspectos desenvolvidos pela metodologia do Ateliê Biográfico no trabalho de formação em licenciaturas conforme Bernardes (2012). Dentro do Ateliê Biográfico, histórias de vida podem ser tomadas como elementos de conscientização do processo de construção artística. Escrever sobre a própria investigação artística constitui-se com um desafio formativo:

Escrever é desafiador, principalmente para o professor de arte, que, raramente, utiliza essa linguagem. Porém, ao mesmo tempo, é fundamental “dizer-se” por escrito para poder tomar-se nas mãos, para poder ver e significar seu percurso. Na narrativa escrita, a reflexão é potencializada (BERNARDES, 2012, p.4650).

No contexto de Ateliê Biográfico conforme destacado acima, concebe-se a formação docente como um processo continuado, que também é de construção de identidade. Evidenciam-se as ligações entre o percurso do artista posicionado institucionalmente como professor e a sua identidade docente. Isso inclui a ligação entre experiência de vida a formação de licenciatura, mas que se configura como um processo muito mais amplo. Assim, uma carreira de estudos e investimentos pessoais corresponde também ao desenvolvimento da habilidade autoral. Recorrendo à Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), Rosvita Kolb Bernardes afirma que o Ateliê Biográfico “evidencia a relação dialógica na construção do conhecimento” (BERNARDES, 2012, p.4645).

Na experiência de Ateliê Biográfico referenciada, narrativas orais dos licenciandos, registros visuais e redações de cadernos pessoais foram utilizados como formas de abranger a experiência de vida enquanto experiência artística. Todos esses materiais e/ou procedimentos eram elementos mediadores das trocas entre os participantes do Ateliê e, conseqüentemente, do autoconhecimento sobre as identidades artísticas e de trabalho feitas no diálogo com os pares. Entendo, assim, que ao falarmos de Ateliê enquanto procedimento metodológico da Arte/Educação, não seria saudável estabelecer formatos rígidos. O Ateliê é justamente o espaço em que cada processo de criação artística almeja tornar-se único: pelo fato de que as pessoas envolvidas são singulares e também pelo seu comprometimento com a invenção. Dessa feita, a essência que extraio do Ateliê Biográfico é a possibilidade de observar experiências pessoais como processos artísticos/pedagógicos e de encontrar modos de organizar as anotações sobre as mesmas.

Na presente apropriação do Ateliê Biográfico, a ideia de formação – tanto para educandos como para a educadora – desprende-se de procedimentos tecnicistas, mas não dos técnicos – pois se voltam para a correlação entre as experiências de vida e a criação poética. Isso inclui a técnica enquanto um modo de fazer, capacidade produtiva somente dada em função da episteme. A questão biográfica, diríamos, corresponde à emergência da autoralidade conforme apontado pelo referencial da Crítica Genética. “Diríamos que os estudos genéticos não colocam o sujeito, precisamente, como centro das indagações, mas como parte dessas indagações” (SALLES, 2008, p.109). Trata-se de uma questão já evidenciada por diversos aspectos já apresentados, sob diferentes pontos de vista, em toda a revisão bibliográfica mas que serão compilados a seguir:

a) Experiências de Arte na escola brasileira tenderam a desconsiderar, historicamente, a construção cognitiva, sensível e simbólica do ensino/aprendizagem;

b) Algumas formas de abordagem da educação como experiência por meio do ensino/aprendizagem de Arte incorreram no uso de chavões distorcidos do conceito de experiência de John Dewey;

c) A expressividade do educando em Arte tem relação estreita com o modo como ele apresenta sua história de vida, como a insere na elaboração artística. Essa capacidade distingue-se da autoexpressividade enquanto mera pulsão, pois engaja saberes aprendidos e ensinados sistematicamente;

d) Cognição é invenção, conforme já visto com Kastrup (2005).

Por fim, pela natureza dos estudos de Crítica Genética, entendo que os relatos de experiência envolvendo a personalidade do artista/docente/pesquisador diferenciam-se de projetos artísticos autocentrados, tão comuns em concepções romantizadas do sujeito artista e nas quais a leitura das obras de Arte resume-se a inferir sobre as supostas motivações meramente egoicas do fazer artístico. De modo contrário, os estudos genéticos se voltam para os processos de construção da obra. Eles consideram que nem a biografia do artista é suficiente mote de leitura e nem o referencial estruturalista, para o qual há uma teia de relações que determina, à maneira de um quebra-cabeça, a postura do sujeito autor. Do modo como tomo emprestado alguns elementos da metodologia do Ateliê Biográfico e a coloco em diálogo com a Crítica Genética, os relatos de experiência constituem-se como registros de processos artísticos/educativos. A narrativa do artista/docente/pesquisador coloca-se, a um só tempo, como ato de criação e de pesquisa.

O leitor perceberá que, no Capítulo 4, o Relato de Experiência destaca, em vários trechos, a existência de uma narradora em primeira pessoa. Essa opção deve-se ao entendimento de que o artista, ao escrever sobre sua própria pesquisa, pode inserir os seus registros como parte da fundamentação do seu processo inventivo. É quando o artista clama pela sua autoralidade, posicionando-se como “o eu que escreve, que se lê, que se autocomenta, que reescreve” (GRÉSILLON E LEBRAVE, apud. SALLES, 2008, p.109). Ou seja, ao esforçar-se por promover um Relato de Experiência, o autor busca

não apenas constituir um caminho identitário, como também o escreve na perspectiva de uma construção artística que também é reflexiva. O Relato de Experiência é, dessa maneira, uma forma de o artista/docente/pesquisador produzir seus registros de modo autoral, destacando o que ele valora e leva em conta no momento, além de refletir sobre o processo inventivo.

Na operacionalização metodológica do Ateliê de Dança deste TCC, busquei valorizar a experiência dançante dos educandos. Concretamente, tratou-se de uma abordagem prático-teórica do preceito de dançar a vida, ponto de partida para a educação na Arte da Dança conforme o conceito de experiência já apontado. O entendimento é que, dançando a vida também se contextualiza o mundo. E o corpo presente pode prescindir de palavras: isso é considerar também o dançar como uma forma de conhecer o mundo. Assim, a minha proposição do Ateliê de Dança na escola consistiu numa adaptação da metodologia de Ateliê Biográfico (BERNARDES, 2012) que buscou preservar a essencialidade do aprender/ensinar através da experiência de movimento.

Por outro lado, esse Relato de Experiência resultante da adaptação da metodologia do Ateliê Biográfico buscou tatear a construção conceitual do que seja o artista/docente/pesquisador. A proposição do preceito de dançar a vida, a opção por dançar junto com as crianças e o próprio Relato de Experiência buscam materializar, em intensidades diferenciados, a construção artística enquanto busca de autonomia. Num Ateliê de Dança, a regra que vale para o docente na autoavaliação do seu processo criativo/investigativo é a mesma considerada na avaliação dos educandos, guardadas as diferentes necessidades de desenvolvimento da criança e do adulto. Portanto, ser artista/docente/pesquisador é adotar uma busca em processo. E o que se encontra no caminho depende muito da forma de colaboração estabelecida com o educando. Tendo em vista que o Ateliê realizado neste TCC está contextualizado pelo ensino/aprendizagem de Dança na escola, explicitarei abaixo três noções fundamentais para a estruturação metodológica de aulas: a) o corpo como agente criador da Dança; b) a educação como ordenação da experiência; c) a Dança como invenção.

É significativa a parcela de profissionais que também seguem seus caminhos profissionais como docentes, seja atuando dentro e/ou fora da escola. “O problema, no entanto, não reside na educação como fonte de renda, mas no despreparo pedagógico que acompanha os artistas nessas práticas” (MARQUES, 2004, p.136). De acordo com a autora, há uma marcante dificuldade desses profissionais em construir metodologias

de ensino/aprendizagem, pois em geral falta-lhes o conhecimento de elementos desenvolvidos no âmbito da Pedagogia e das licenciaturas. Diante dessa constatação, a pesquisadora alerta que uma metodologia de ensino não se confunde com a simples eleição de um conjunto de procedimentos. Esses últimos são formas de operacionalização da metodologia. Assim, recomenda-se ao professor/artista a reflexão conceitual sobre corpo, educação e Dança que esteja na base do seu Planejamento de Ensino e dos seus Planos de Aula. “A metodologia determina os procedimentos” (MARQUES, 2004, p.138). As escolhas metodológicas, por sua vez, antecedem até mesmo ao Planejamento de Ensino, da qual elas são pressupostas.

É desejável que os referenciais artísticos e estéticos do professor/artista sejam frutos de escolhas conscientes e que tenham motivos mais fundamentados do que a simples beleza dos gestos. Esses procedimentos interferem na qualidade do diálogo e no modo como todos os sujeitos da educação produzem entendimentos de mundo em suas construções/invenções artísticas. Ainda de acordo com Marques (2004), para se qualificar a atuação teórico-prática em sala de aula é necessário também diferenciar os conceitos de metodologia, didática e procedimento. Segundo a autora, a metodologia pode ser pensada como uma “estrada”, os procedimentos de aula como “meios de transporte”. Mas, para se atingir objetivos, é preciso recorrer a um “mapa” de navegação, campo mais amplo que podemos denominar “Didática”:

Portanto, a escolha da metodologia de ensino precede a escolha procedimental, vem antes do planejamento das atividades de aula. Só é possível escolher e avaliar um procedimento (meio de transporte) em função de uma metodologia de ensino (a estrada a ser percorrida) e esta só poderá ser escolhida e avaliada se conhecermos a didática (o mapa) (MARQUES, 2004, p.139).

O mapa, os meios de transporte e as estradas estarão sempre atrelados às concepções de corpo, Dança e educação. Dessa forma, faz muita diferença pensar num Ateliê onde o corpo aprendiz é concebido como mero reprodutor de movimentos ou num Ateliê em que o corpo inventa movimentos. Em cada uma dessas concepções, os corpos de educandos e de educadores ocupam posições diversas, e elas são refletidas em processos e em obras de arte. Os educandos podem ser convidados a reproduzir uma Dança já conhecida ou a pesquisá-la. Podem, dessa forma, simplesmente repetir a História ou reinventá-la sob a perspectiva de suas descobertas pessoais. Os educandos podem ser, ainda, convidados a conhecer a História da Dança como Histórias de Dança, dialogando com tais narrativas por meio de invenções próprias.

Talvez eu destaque essa questão pelo fato de que minhas pouquíssimas experiências de Dança na escola de Ensino Fundamental – na década de 1990 e coincidentemente na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – terem sido marcantes momentos de exclusão, ou seja, de produção de desigualdades por meio de processos educativos. Da 1ª à 4ª série, as crianças eram colocadas para reproduzir coreografias criadas pelas professoras ou por convidados pela escola. Dança era, em geral, uma prática destinada a mulheres, salvo no caso da Quadrilha Junina. Não bastando esse fato, alguns estudantes poderiam ser eliminados de uma apresentação caso não rendessem o esperado pelo criador da Dança. Trocadas por quê? Não estavam executando a Dança a contento? Para o olhar de quem? O mais interessante é que, numa ocasião específica, esse processo foi silenciado por um momento de celebração: a Festa da Família.

Na busca de referências para este TCC, deparei-me com textos que falam sobre o desenvolvimento pleno da criança e da sua aprendizagem enquanto construção cidadã: a criança é uma voz dentro da escola, porque o ensino existe para ela. Ao mesmo tempo, o educando chega à escola com outras referências de conhecimento, sendo obrigação da instituição reconhecer tais saberes e ampliá-los sob uma perspectiva reflexiva:

Ressaltamos a importância de que o educador se sinta instigado à realização de leituras criteriosas relativas à arte-educação, para compreender a produção das crianças e jovens e ter proposições que possam vir a facilitar o acesso à ampliação das construções que nossas crianças já trazem de suas casas (BELO HORIZONTE, 2012a, p.06).

Quando me encorajo a registrar a memória do parágrafo acima é porque estou a alargar o conceito de educação enquanto ordenação de experiências. Tive muito pouco tempo para conhecer de fato as crianças participantes do Ateliê, apenas o suficiente para inferir elementos de suas histórias de vida. Mas ao realizar a passagem de um ciclo a outro – ser exclusivamente estudante para atuar como docente – fui tomada de assalto pela consciência de que algumas experiências na Educação podem se transformar em marcas indelévels. O que dizer quando essa marca representa a discriminação de um corpo e do seu modo de mover-se?

Volto a Isadora Duncan para sugerir uma resposta à questão. Na sua generosidade de propor que nenhum discípulo a copiasse, a artista levou-nos não só a

conceber o corpo enquanto individualidade, como também de autonomia traduzida em conceitos dançantes. Foi essa a concepção que me inspirou no Ateliê:

A bailarina do futuro será aquela cujo corpo e alma tenham crescido juntos tão harmonicamente que a linguagem natural dessa alma se converta em movimento do corpo. A bailarina não pertencerá a nenhuma nação, mas a toda a humanidade. Não dançará à maneira de uma ninfa, uma fada ou uma coquete, mas sim como uma mulher em sua expressão mais alta e pura (SÁNCHEZ, 2008. p. 63, tradução minha)²⁷.

Na prática de Dança na escola, não há modelos comportamentais a serem adotados, exatamente pelo fato de que também o docente está em contínuo processo de desenvolvimento. Assim, se há um motivo pelo qual vejo a importância da Dança na composição do currículo escolar é o fato de que ela pode fazer a diferença diante de questões, literalmente indizíveis, mas que se apresentam muito claramente na presença corporal. A noção de corpo enquanto integralidade inclui pensar sobre o que se dança e como se dança. Isso é uma forma de trazer à consciência o que representam nossas colocações pessoais no relacionamento com mundo e com as pessoas ao nosso redor.

No Capítulo 1, a educação foi apresentada como uma forma de ordenação da experiência. Portanto, define-se um entendimento possível de Educação em Dança: a ordenação da experiência de movimento, na integralidade que envolve o pensar, o sentir e o agir. No Ateliê de Dança na escola, o corpo é agente criador. Ou seja, estudam-se elementos como gestuais e através de Princípios e Temas de Movimento, do contato com processos e obras de outros artistas, mas dando a esses conteúdos de estudo espaço para que sejam atualizações de experiências: intuição, fluxos e liberdade, tudo isso juntamente com reflexão. Define-se, assim, a Dança na escola como campo de conhecimento, localizado na área curricular de Arte e por estudos marcados pela necessidade investigativa de inventar continuamente procedimentos, formas e processos.

²⁷ “La bailarina del futuro será aquella cuyo cuerpo y alma hayan crecido juntos tan armónicamente que el lenguaje natural de ese alma se convierta en el movimiento del cuerpo. La bailarina no pertenecerá a una nación, sino a toda la humanidad. No bailará al modo de una ninfa, como una hada, ni como una coquette, sino como una mujer en su expresión más alta y pura”.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: POR UMA DIDÁTICA DA INVENÇÃO

Este Relato de Experiência é uma maneira de analisar e registrar alguns aspectos do ensino/aprendizagem de Dança como experiência artística na escola. Trata-se também de um rito de passagem, da minha efetiva entrada no cotidiano docente. Escrever sobre o Ateliê foi uma maneira encontrada para compartilhar os procedimentos desenvolvidos como proposições artísticas/educativas junto com as crianças. As questões relativas ao estilo de redação e opções de destaque dizem respeito aos meus desejos, motivações e algumas incertezas enquanto autora. Essas questões não são apresentadas enquanto soluções de problemas, mas sim problematizações da própria pergunta de pesquisa desta monografia. Espero que, mesmo assim, o Relato de Experiência seja capaz de apontar ao leitor algumas direções, de inspirá-lo em suas próprias invenções no ensino/aprendizagem de Dança.

O Relato de Experiência também assume uma relação de dependência entre experiência e palavra, no sentido que nem a experiência educativa se faz por meio da transmissão descontextualizada de conceitos, assim como o discurso do artista/docente/pesquisador deriva de UMA experiência concreta. Conforme o referencial da Crítica Genética (SALLES, 2008), o registro do artista constitui-se, em geral, na elaboração e na demonstração de uma perspectiva autorreflexiva. Assim, neste TCC, adoto o Relato de Experiência enquanto construção que não deve se cristalizar em experiências futuras. Como o processo de escritura é inventivo e diz respeito a uma metodologia pessoal, diversos trechos destacam a primeira pessoa gramatical.

O ensino/aprendizagem de Dança por meio de processos investigativos – objetivado na criação de movimentos – pode ser entendido como uma “encarnação da política da invenção” (KASTRUP, 2005, p.1281), ou seja: o encontro entre educandos e educadores como exercício de problematização, mais do que oferta de respostas prontas. Os conhecimentos artísticos desenvolvidos num Ateliê são sempre pessoais. Assim, ainda que sejam desenvolvidos na instância de ensino/aprendizagem coletiva, não estão centrados no educador porque ela se dá na própria experiência. A teia compartilhada configura-se também como lugar de encontro entre os sujeitos da Educação, trânsito entre as existências individuais e as coletivas.

Mesmo pensando a partir da já empregada analogia entre o campo da Didática e um “mapa” (MARQUES, 2004) que nos ajuda a navegar de modo estruturado pelo universo da Educação em Dança, podemos entender que o objetivo da construção artística continua a ser a invenção. Assim, a experiência de ensino/aprendizagem assume-se saudavelmente como campo propício às incertezas. Para a Arte, a invenção de coisas que não sabemos existir é um valor positivo, um mapa de navegação em si. Dessa forma, podemos dizer que o Ateliê de Dança pauta-se por uma Didática da Invenção.

Entre os exercícios de Dança desenvolvidos, destacaram-se os Jogos de Improvisação livre e estruturada, essa última entendida como uma ação baseada em “estruturadas determinadas” (PEREIRA, 2014, p.85). Na realidade de um processo de criação coletiva em Dança, a improvisação estruturada pode significar apenas, como destaca o autor, a adoção de algumas referências, tais como um ponto no espaço ou mesmo a direção de um movimento que todos adotem como ponto de partida. Já a improvisação livre caracteriza-se pela coexistência de dançarinos num mesmo tempo e espaço, mas não necessariamente utilizando as mesmas regras e estruturas conscientes. Ou seja, nas improvisações livres não há, necessariamente a “estrutura de grupo” (PEREIRA, 2014, p.86). Ainda de acordo com o autor, especialmente nos grupos de dançarinos iniciantes, é natural haver diferenças quanto à forma de se relacionamento com a música, com o espaço e também com os parceiros. Entendo que o desenvolvimento de percepções compartilhadas faz parte da conquista de autonomia e, por consequência, da invenção em Dança.

A distinção entre improvisação livre e estruturada pode ser complementada por meio de outra prerrogativa: a segunda pode ser compreendida como “improvisação com acordos prévios” e se diferencia fundamentalmente da “improvisação sem acordos prévios” (GUERRERO, 2008, pp.02-03). Em ambas, os dançarinos agem com propósitos inventivos específicos. A diferença é que, na segunda, eles escolhem o que fazer e como criar em tempo real. Conforme esse conceito de improvisação, e também pelo modo como ele caracteriza as opções construtivas em Dança, não se pode distingui-las com superior ou inferior a outras invenções coreográficas.

Peço licença aos cientistas e ao poeta Manoel de Barros, para convidá-lo a entrar nesse Relato de Experiência. Seu poema “Didática da Invenção” oferece pistas para um mapa que só pode ser encontrado nas invencionices de quem não tem certezas, mas continua sempre à busca de motivos mais profundos em suas incertezas.

Mesmo que o Ateliê tenha se preocupado com conteúdos didáticos e parâmetros curriculares, não há como contabilizar a beleza desse encontro com as crianças, que foi o meu rito de passagem para a vivência na escola. Nos próximos tópicos, alguns versos do poeta mato-grossense auxiliarão no projeto de tornar palpável e transparente do ponto de vista metodológico o que é da ordem do indizível. Em tempo, o poema publicado no *“Livro das Ignorâncias”* encontra-se, na íntegra, anexado ao TCC.

4.1. Do Planejamento de Ensino à Efetiva Experiência do Ateliê

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.

Manoel de Barros.

O Ateliê foi realizado numa Escola da Rede Municipal de Educação Belo Horizonte, situada na Regional Norte da cidade. A intervenção foi organizada por meio de um Planejamento de Ensino e oito Planos de Aula. Uma primeira versão do Planejamento foi redigida previamente e apresentada à coordenadora pedagógica responsável por intermediar o meu contato com a Escola. Mas, durante o desenvolvimento do projeto, o documento foi adaptado conforme a realidade do trabalho. Essa versão final encontra-se na seção Anexos do TCC. O Ateliê foi desenvolvido no segundo semestre de 2015, dentro do Programa Escola Integrada²⁸, sempre às quartas e quintas-feiras, a partir das 14h, somando cerca de 10 horas/aula. Para realizá-lo, fui cadastrada como educadora do Programa, cumprindo assim todas as exigências normativas no processo de seleção dos profissionais voluntários e das propostas educativas a serem desenvolvidas.

O Ateliê contou a participação regular de seis estudantes do sexo feminino. Houve ainda as presenças eventuais de outros estudantes, inclusive do sexo masculino,

²⁸ O Programa Escola Integrada foi implantado em Belo Horizonte em 2006, em caráter experimental, abrangendo seis escolas do município e com o nome “Escola Integral”. Seguindo os princípios do documento “Carta das Cidades Educadoras” (Barcelona, 1990), o Programa propõe a ampliação do tempo de permanência do estudante na instituição e, ao mesmo tempo, estabelecer novo pacto pela qualidade da Educação. O conceito implícito é o de educação integral em tempo integral. Por meio do Escola Integrada, expandiram-se as vivências escolares para outros equipamentos públicos fora do espaço institucional físico. Também foram intensificadas as intervenções educativas por meio de parceria com entidades e sujeitos da sociedade civil, considerados como educadores no contexto do Programa (Ver: COELHO, 2010).

mas que não prosseguiram dentro da proposta. Todos estavam matriculados no 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Não tive contato presencial com as famílias dos educandos. A Escola se responsabilizou por comunicar aos pais e aos responsáveis legais como seriam os procedimentos de trabalho. Por meio do sistema de registros da Escola Integrada e de uma carta padrão elaborada pela Escola de Belas Artes da UFMG, foi autorizada a documentação e o registro por imagens. O sigilo de identidades fez parte do procedimento ético, fato pelo qual esses dois documentos carimbados e assinados não se encontram anexados (ver observação final do TCC). Após a mediação com as famílias realizadas pela Escola, enviei a elas uma carta de agradecimento. O documento consta na seção Anexos desta monografia.

No início do Ateliê, havia uma preocupação: não ser impositiva. Conhecimento de uma limitação: jamais saber a fundo o modo como cada um se engajaria na proposta. Assim, o presente Relato de Experiência do artista/docente/pesquisadora diz respeito apenas a indícios de experiências compartilhadas, ou ainda a uma visão pessoal sobre uma experiência coletiva. Há elementos que jamais podem ser acessados pelo registro avaliativo do professor, pois pertencem ao universo da individualidade do educando. Podemos inferi-los somente por algumas demonstrações públicas, como um “gostei de você” ou “gostei muito da sua aula”. Mesmo assim, não é possível inferir constantes para a análise de comportamento. Se num dia o estudante oferecia-me um abraço, noutro já poderia estar com o olhar um pouco mais distante. Assim, tenho consciência que muitas questões pedagógicas não puderam ser resolvidas no âmbito do Ateliê. Por outro lado, as experiências educativas são processos marcados pelo “dar tempo ao tempo” como se diz popularmente. “Um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos”, conforme o pressuposto da Didática da Invenção de Manoel de Barros. E tanto melhor se as flores puderem crescer e desenvolverem-se em cores variadas, perfumes e brilhos de intensidades diversas.

Em algumas situações, não consegui compreender exatamente os indícios comportamentais oferecidos pelas crianças. Havia todo um contexto escolar, ao qual eu acessei apenas de modo fragmentado, já que no princípio eu desconhecia por completo a rotina da Escola. Na Semana das Crianças, por exemplo, os alunos estavam incrivelmente agitados. Alguns declararam que não queriam participar do Ateliê. Eles preferiam ficar no prédio para ganhar *chup-chups*, como os demais alunos. Pequenos detalhes, aparentemente inexpressivos e alheios às questões do ensino/aprendizagem de Dança, foram gradualmente adentrando em nosso universo conjunto. Por meio de

situações inusitadas, inicialmente interpretadas como barreira ou frieza da instituição escolar, minha sensibilidade de educadora foi gradualmente se modificando.

O Planejamento de Ensino foi adotado como um referencial, não uma camisa-de-forças. As adaptações na proposta inicial fizeram-se necessárias após os primeiros contatos com os educandos e com a Escola. Esse processo de amadurecimento contribuiu para eu pudesse olhar para o Planejamento de modo diferenciado em relação ao que havia sido feito até então, no Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, a título de mero exercício em sala de aula. A experiência concreta do Ateliê ainda revelou outros possíveis olhares sobre os referenciais teóricos e artísticos desta monografia. Tal fato não foi enxergado como problema, pois é a incerteza que torna a experiência passível de transmutar-se num princípio investigativo:

Em última instância, existem duas filosofias: uma delas aceita a vida e a experiência com todas as suas incertezas, mistérios, dúvidas e conhecimento parcial, e reverte essa experiência sobre si mesma para investigar e intensificar suas próprias qualidades, e a transforma em imaginação e arte (DEWEY, 2008, p.40, tradução minha)²⁹.

A passagem do Planejamento de Ensino à efetiva experiência do Ateliê de Dança foi uma verdadeira travessia. Durante esse processo foi necessário reinventar até mesmo os sentidos que havia em alguns registros prévios da investigação em andamento. Por exemplo, no Projeto de Pesquisa, realizado no primeiro semestre de 2015, eu havia proposto o Ateliê em referência exclusiva à concepção de ensino/aprendizagem de Dança como “escola de vida”, segundo Isadora Duncan (ROSEMONT, 1994, p.31). Mas, nos diálogos dançantes com os educandos, acabaram surgindo novas correlações na apropriação dos princípios andar, correr e saltar – na variante pular – com os demais Referenciais Artísticos desta monografia. Como esses já estavam integrados de alguma forma à minha experiência, foi quase natural engajá-los como recursos de invenção didática. Se, no Projeto de Pesquisa, os parâmetros selecionados eram exclusivamente os Princípios de Movimento de Isadora Duncan, na efetiva prática artístico/docente não houve receio que eles se misturassem a outros princípios, sem pudores e sem censura. Tal experiência – escolher os Referenciais Artísticos e perceber como eles se aderem à nossa forma de adotar procedimentos

²⁹ “En definitiva, no hay sino dos filosofias: una de ellas acepta la vida y la experiencia con toda su incertidumbre, misterio, duda y conocimiento a medias, y revierte esa experiencia sobre si misma para ahondar e intensificar sus propias cualidades, la transforma en imaginación y en arte”.

didáticos – mostrou que as apropriações já se constituem como emergências de identidades artísticas próprias.

4.2. Dançando a Vida e a Integralidade Humana

*A criança não sabe que o verbo escutar não
funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um
verbo, ele delira.*

Manoel de Barros.

Para se realizar um Ateliê de Dança com crianças, é preciso estar disposto também a aprender com elas. A necessidade de desaprender, princípio anunciado na “Didática da Invenção” de Barros, corresponde à necessidade de uma construção poética: dominar princípios de trabalho para bater em retirada de um lugar comum. Os Referenciais Artísticos desta monografia – Isadora Duncan, Rudolf Laban e Rolf Gelewski – até então tinham sido vivenciados por meio de pesquisas sem compromisso com o ato pedagógico, ou pelo menos essa era uma preocupação mais distante. Mas a necessidade de me colocar na posição docente acelerou a percepção de como esses artistas poderiam contribuir para a fundamentação do trabalho de Dança em escolas brasileiras da contemporaneidade.

Num Ateliê de Dança, todo desapego pode ser bem-vindo: não se transfere saberes pela chamada educação bancária, na qual o discurso é “[...] meramente transferidor do perfil do objeto e do conteúdo” (FREIRE, 1996, p.13). A educação bancária é, portanto, oposta à educação problematizadora, por sua vez pressuposta pela ótica da cognição inventiva e da Didática da Invenção. O ensino problematizador corresponde, assim, ao projeto de educação inventiva, curiosa e insubmissa. Quando não se ensina por meio de fórmulas, o desaprender constante é tomado como rumo de construção metodológica.

O Planejamento de Ensino partiu da noção de dançar a vida e entendendo que o próprio “movimento é vida” (SÁNCHEZ, 2008, p.90) em sua dimensão pessoal e expressiva. O modo de nos locomovermos diz algo sobre o como somos no/com o mundo. Assim, no contexto da intervenção teórico-prática, o preceito de dançar a vida foi materializado por meio de um programa de estudos aberto às apropriações dançantes

pelas crianças: suas ações, experimentações, questões e descobertas. Nessa experiência, mostraram-se como vertentes de entendimento do preceito de dançar a vida:

Figura 13 - Estudo de espaço a partir de Laban



Figura 14 - Registro de uma educanda sobre o ateliê no qual se destaca o estudo de espaço a partir de Laban



Fonte das figuras 13 e 14: registro do processo de pesquisa.

- a) criar gestos a partir de uma identidade de movimento já existente;
- b) experimentar adaptações dos Princípios de Movimento caminhar, correr e saltar, na sua variante pular, a partir da apropriação de exercícios contidos em aulas estruturadas no Método Duncan (DUNCAN, 1970, ver a tradução dos mesmos nos Anexos);
- c) Jogos de Improvisação nos quais se inventam gestos, formas de movimento e de relacionamento entre dançantes.

A cognição inventiva (KASTRUP, 2005) e o ato criativo voluntário (DEWEY, IN: TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010) podem ser evocados para uma compreensão mais clara do processo de construção do pensamento em Dança, especialmente quando se estranham gestos já conhecidos ou quando se desnaturaliza o olhar sobre ações cotidianas. A partir dos estudos dos Princípios de Movimento andar, correr e saltar, o Ateliê propôs às crianças o ensino/aprendizagem por meio de experiências no/pelo corpo que fossem capazes de induzir raciocínios e a habilidade de observar ações. A invenção em Dança, nesse aspecto, ocorre por meio da desnaturalização de determinados movimentos corporais.

Já na Aula nº 01, partimos para um estudo de gestos que entendia a Dança como fruto da individualidade, da história de vida de cada um. As crianças foram convidadas a propor individualmente, mas diante dos colegas, um gesto que as representasse. Em algumas execuções, esses gestos deveriam ser antecidos pela pronúncia do próprio nome. Dizer o próprio nome diante do outro, em voz alta e tom solene, é mais do que desenvolver a habilidade da desenvoltura e apresentação. Trata-se de um posicionar-se diante do mundo. Em situações como essa, faz-se notável o modo como a união entre a palavra e o movimento transforma a qualidade da presença. O mover-se, sensivelmente, já não se define apenas por aspectos puramente motores.

Após as crianças terem criado gestos que as representasse, foram convidadas a apresentar seus trabalhos. Estávamos em disposição circular. Primeiramente, quem fazia o gesto era o seu autor. Na sequência, todos dançavam junto com o inventor do gesto, apropriando-se de sua proposta. A passagem de um gesto a outro, realizados em sequência, levou-nos naturalmente a uma pequena célula coreográfica. O conjunto de movimentos inventados pelas crianças foi formado não apenas por gestos individuais, como também pelo espaço relacional. Isso se fez no compartilhamento dos trabalhos dançados, em uma estrutura de grupo (Figuras 11 e 12). Ainda da Aula nº 01, o exercício de estudo de gestos foi refeito por algumas vezes, também na disposição circular e de modo que a contração e a expansão do desenho espacial não fossem apenas uma referência plástica de organização. Ela era também o resultado de ritmos individuais se harmonizando num ritmo do coletivo.

Na sequência, algumas variações do estudo de gestos também foram experimentadas por meio de um Jogo de Improvisação Estruturada. Havia momentos em que a criança ao centro do círculo já não era a autora do movimento, mas um colega, que o chamava pelo nome. Em nova variação da proposta, quem partia da

extremidade ao centro não mais chamava o colega pelo nome, mas pelo seu gesto. Além de atitude e concentração, esse exercício foi proposto como meio de desenvolvimento da capacidade de observação e o respeito às características de movimento dos pares.

Figuras 15, 16, 17 e 18 - Apropriação de exercícios de Isadora Duncan sobre o princípio saltar, na sua variante pular



Fonte das figuras 15 a 18: registro do processo de pesquisa

Já os trabalhos adaptados de Isadora Duncan para caminhar, correr e saltar consistiram basicamente em praticar essas ações através de um fio de malha: caminhar, por exemplo mantendo cada hemisfério do corpo sempre à direita ou à esquerda da linha conforme o Quarto Exercício da Lição Caminhar descrita por Irma Duncan

(Anexos). Com a introdução de algumas imagens mentais nos enunciados, começamos a trabalhar com outros estímulos para os aspectos imaginários do ensino/aprendizagem do movimento de Dança. Conforme o Elemento nº01 de Rolf Gelewski, exercícios com esse perfil contribuem para a consciência do corpo, por meio da chamada movimentação total.

Ainda sobre a estrutura de caminhar em linha reta apropriada de Isadora Duncan, experimentamos “andar dentro da água”, “andar no óleo” e “andar na lua” (GELEWSKI, 1989, p.23), imagens propostas por Rolf Gelewski na obra “Crescer, Dançando e Agindo”. Também experimentamos caminhar olhando para o chão, perseguindo a linha formada pelo fio de malha, e olhando para frente, com um foco na linha do horizonte, conforme o foco de atenção desejável e explicitado no Quinto Exercício da Lição Correr (Anexos). Para correr e saltar, também foram utilizados dois pedaços de corda, que podem ter distâncias ou alturas variadas, numa adaptação do Primeiro Exercício da Lição Pular organizada por Irma Duncan (Anexos). Como os jogos de correr e pular são bastante convidativos para crianças de 09 e 10 anos, não houve resistência (Figuras 15 a 18) dos participantes do Ateliê à proposta.

Na Aula nº 05, uma criança se aproximou de mim e questionou o porquê do trabalho com a caminhada. Respondi perguntando se ela costumava prestar atenção em como caminhava no trajeto entre a casa e a Escola. A criança respondeu, então, negativamente. Quando mencionei a conquista motora de um bebê que engatinha até ficar de pé, assim como a evolução que compreendeu a organização corporal do homem primata que depois ficou ereto, uma criança disse:

- “Sua Dança é legal, professora. Dá para a gente estudar se divertindo!”.

As verbalizações das crianças, além do seu próprio envolvimento corporal, evidenciaram um desejo de que essas ações deixassem de ser usuais, para se tornarem significativas. Elas pareciam ansiar sempre por significados para as nossas práticas e, na realidade, estavam criando novos sentidos para as mesmas. Refiro-me àquilo que a partir de John Dewey e de Rolf Gelewski pode ser compreendido como ampliação de experiências. Qualquer conceito ou prática educativa somente se torna significativo por meio do engajamento encarnado e isso, no campo da Educação, é entendido como reconstrução imaginativa: “a experiência é ampliada por um processo de reconstrução imaginativa. As novas coisas aprendidas estão ligadas às primeiras experiências reais” (TEIXEIRA, IN: TEIXEIRA; WESTBROK, 2010, p.45). Assim, toda experiência abre

janelas para novos sentidos e significados daquilo que se vivencia, o que os conceitos e palavras não abarcam por si só. Ter UMA experiência é uma forma de construir o conhecimento.

Um desafio, no caso específico do Ateliê de Dança relatado, era que a revisitação de experiências de movimentos tão naturais para as crianças – como correr e saltar – acontecesse de modo diferenciado. Assim, elas se tornariam significativas do ponto de vista da invenção artística. Essa passagem à significação também deve, numa condição ideal, preservar a espontaneidade do movimento, assim como a capacidade de apreciação da criança (LABAN, 1990). Dessa feita, entende-se que a atualização da experiência dada por um Princípio de Movimento ocorre quando a consciência e o foco de atenção se engajam de modos diferenciados em relação ao habitual.

Figuras 19, 20, 21, 22 - Apropriações de exercícios de Isadora Duncan sobre o princípio caminhar



Fonte das figuras 19 a 22: registro do processo de pesquisa.

De um modo geral, as crianças participantes do Ateliê tinham um perfil bastante questionador. Por várias vezes, demonstraram o estranhamento ou a curiosidade acerca das proposições artísticas vivenciadas. Foi assim que elas me apontaram a importância de introduzir cada um dos exercícios informando também o seu objetivo de ensino/aprendizagem. Por exemplo, foi dito que o trabalho de caminhar era um estudo sobre equilíbrio e transferências de peso. Então, eu pedi às crianças que observassem o próprio equilíbrio, a relação entre as pernas e tronco, ou ainda que observassem a organização corporal através do alinhamento entre as articulações do joelho e do quadril (Figuras 19 a 21).

Pareceu-me que a curiosidade de algumas das crianças também dizia respeito ao seu entendimento prévio de Dança, como o Balé e o Funk. Por exemplo:

- “Que dia vamos dançar?” Perguntou uma garota durante os três primeiros encontros, reclamando que já tinha feito bastante estudo de gestos.

Da última vez que ouvi a pergunta, respondi que a Dança já estava ali, inventada por ela mesma. Bastaria prestar atenção ao que acontecia em seu corpo, qual era a organização corporal em cada exercício. A resposta veio com o silêncio.

Ao fim da Aula nº 01, solicitei que cada educando escrevesse no papel uma música que gostasse de dançar durante o nosso Ateliê. A lista surgida desse trabalho apontou o gosto prioritário pelo estilo Funk e por outras músicas da moda:

- “Destino”, na interpretação de Lucas Lucco.
- “Remexe”, na interpretação das Chiquititas.
- “Você é o espelho”, interpretado por Anderson Freire.
- “Estilo Celebridade”, por MC Biel.
- “Hoje”, por Mc Ludmilla.
- “O Bonde Passou”, por MC Gui.

Todas as sugestões musicais foram acolhidas e utilizadas em exercícios de Dança. A fim de que elas fossem empregadas com significado educativo, e não apenas

como reprodução do já vivenciado no cotidiano, eu as utilizei como porta de entrada para a Jogos de Improvisação Estruturada em Dança, ou seja, como ambiência para a experiência de Temas e Princípios de Movimento. Algumas dessas composições musicais tinham extremo apelo erótico e muitas palavras de baixo calão. Nesse caso específico, o estranhamento foi de minha parte: eu nunca tinha ouvido algumas daquelas canções; outras eu conhecia somente de ouvir falar. Foi um momento constrangedor, e me tomou de assalto a dúvida sobre a adequação daqueles conteúdos à experiência artística e também ao contexto escolar. Assim, os educandos propuseram as músicas na Aula nº 01, mas elas foram utilizadas a partir da Aula nº 04. Expliquei que algumas haviam sido “censuradas devido ao conteúdo impróprio para menores”. Eles não questionaram abertamente a minha decisão, exceto pelo fato de que julgavam que “não tinha nada demais” nas músicas.

Apenas uma das crianças não escolheu o estilo Funk: “Você é o espelho” é uma canção Gospel. Diante da negativa de alguns colegas, percebi sua vontade de aprovação quando, na Aula nº 07, perguntou-me se eu dançaria ao som de composição eleita por ela. Respondi que sim, eu não só a dançaria como também tinha me identificado com a sonoridade e com o fato de ela trazer uma mensagem diferenciada em relação às demais. O gosto musical do grupo, assim como a manifestação acuada do gosto dissonante, lembram que as necessidades educativas do pré-adolescente têm relação com um processo de construção identitária que marca essa fase da vida. Isso inclui também o conflito com conceitos e padrões relacionais considerados aceitáveis em diversas instâncias da sociedade. As PCEF-BH alertam para que o educador esteja atento a esses conflitos. Manifestos não apenas do ponto de vista da cultura e da religião, eles também podem dialogar com as identidades de gênero e com as relações étnico-raciais:

Cabe à escola propiciar a reflexão e os questionamentos sobre as diversas posturas, principalmente sobre as posturas discriminatórias de qualquer natureza. Assim, a abordagem de temáticas como o *bullying*, as relações étnico-raciais e de gênero mostra-se imprescindível na construção das identidades destes sujeitos (BELO HORIZONTE, 2012b, p.35).

Algumas vezes, ao realizar a improvisação com os Temas de Movimento ou com o exercício de caminhar, as crianças pediram-me para trocar de música. Houve um interessante episódio de debate: havia quem somente desejava dançar a “sua”

composição. No caso da música Gospel, fui curioso notar que boa parte do grupo sabia cantá-la, mas na hora de dançar, pediam sua exclusão da *playlist*. Destaquei, então, que as trocas culturais poderiam ocorrer através da música, e elas também poderiam contribuir para que aprendêssemos a ouvir outros estilos, ou seja, ampliar o gosto para além do que já estávamos acostumados.

Para completar o repertório de trabalho, selecionei algumas músicas, que também acabaram utilizadas como referência de trabalho até o término do Ateliê. Todas as composições eram instrumentais e havia também um estímulo musical não sonoro:

- “Minimal 16”, de Marco Antônio Guimarães.
- “Xique Xique”, de Tom Zé e José Miguel Wisnik.
- “Lilies on the Valley”, de Jun Miyake.
- Som das ondas do mar, gravação por artista desconhecido.

No início do processo, houve ocasiões em que as crianças demonstraram resistência às composições que eu havia proposto, pediam que eu as trocassem no seu momento de trabalho, ou até mesmo que as excluísse, porque músicas algumas eram “ruins”. Essas reclamações ocorreram contra Minimal 16 e *Lilies on the Valley*. Embora não tenha sido desenvolvido nenhum trabalho para a audição musical³⁰, foi possível notar que a persistência dos estímulos acabou trazendo resultados positivos quanto à habilidade de audição na sua correlação com o movimento dançado. Ao fim do Ateliê, algumas crianças já improvisavam em diálogo com os elementos musicais, e às vezes em silêncio. Num dos exercícios, solicitei que os educandos escolhessem a música de trabalho, e houve quem pedisse para dançar ao som de *Lilies on the Valley*.

Por que o comportamento que classifiquei como resistência às composições por mim selecionadas foi enfraquecido ao longo do processo? Uma resposta começa a se fazer possível quando compreendemos que a resistência indica a não aceitação passiva de problematizações trazidas por outrem. Aceitar sem resistir seria sinal de indolência mental, de ausência de esforços para compreender o próprio lugar no mundo: “o

³⁰ Rol Gelewski tem um trabalho específico sobre esse assunto. As descrições desse método e respectivos materiais didáticos constam nos livros “Estruturas Sonoras I” e “Estruturas Sonoras II”, edições esgotadas no Brasil.

caminho da mínima resistência e mínimo esforço é sulco mental já traçado”. (DEWEY, IN: TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p.124). Logo, o desenvolvimento do gosto por algumas composições musicais não pode ser entendido como uma automatização, um simples acostumar-se a referências. Ele exemplifica o que, ao longo do Ateliê de Dança, identifiquei como uma possibilidade de ampliação da experiência. Os alunos não tiveram que substituir nenhum gosto musical por outro, apenas dispor-se a conhecer composições com perfis diferenciados em relação ao que estavam acostumados. Da mesma forma, como educadora, tive que estabelecer um diálogo mínimo com o mundo Funk.

4.3. Registro de Experiência: “Posso Escrever o Que Quiser?”

*“Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear.
(...)
Usar algumas palavras que ainda não tenham
idioma.*

Manoel de Barros

Além de rica verbalização, as crianças realizaram alguns registros do seu processo no Ateliê, por meio de palavras ou desenhos (Figuras 23 e 24).

Figuras 23 e 24 - As crianças desenham e escrevem sobre a experiência de Dança no Ateliê



Fonte das figuras 23 e 24: registro do processo de pesquisa

Os trabalhos no papel ocorreram sempre após a experiência dançada, dado o entendimento, proveniente de John Dewey, de que a palavra está entrelaçada à experiência e se coloca com ponte entre os seus sujeitos. “A palavra permite, sem dúvida, resumir e ampliar a experiência, mas nem por isso ela se subordina menos àquele caráter de *compreensão mútua* que permite a reconstrução imaginativa da experiência comum, ou associada, que representa” (TEIXEIRA, IN: TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p.44). Os educandos também demonstraram curiosidade sobre o motivo de registrarmos a experiência em folhas de papel. Respondi que o registro é importante para avaliarmos o nosso processo artístico.

- “Posso escrever o que quiser?” foi uma das perguntas elaboradas. Respondi que sim, poderíamos escrever tudo o que quiséssemos. Mas teríamos o compromisso de dançar as ideias aceitas pelo papel.

Embora não tenha dito explicitamente aos educandos, outra motivação para os registros foi induzir o esforço de observação do movimento, além de inferências sobre a vivência dançada. Essa opção tem a ver com o fato de, tradicionalmente, o corpo não ter entrado na escola como lócus de conhecimento, mas apenas como veículo de vivência lúdica. Na instituição escolar, “o movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca” (STRAZZACAPPA, 2001, p.02). Ou seja, a imobilidade tem sido forte marca das práticas educativas institucionalizadas e o direito de movimentar-se uma das estratégias mais eficientes de treinamento disciplinar, no sentido doutrinário do termo. Por sua vez, a ênfase no corpo enquanto possibilidade de experiência estética, um corpo criador e livre, ainda não está muito próxima das salas de aula escolares, como já apontado através dos referenciais do Capítulo 2 desta monografia.

As vivências lúdicas do pátio – seus brinquedos e brincadeiras – costumam ser tratadas pelos educadores como prêmios ou concessões aos educandos pelo fato de terem se comportado bem, dentro da lógica que a disciplina na escola é o “não-movimento” (STRAZZACAPPA, 2001, p.02). E a experiência permitiu inferir que essa realidade também constava como uma das camadas do nosso Ateliê de Dança. Por exemplo, na Aula nº 05, uma das crianças pediu para repetirmos uma “brincadeira” experienciada no encontro anterior. Respondi que, embora alguns exercícios pudessem ser divertidos ou prazerosos, eram mais do que uma simples brincadeira, tratavam-se de

estudos de Dança, de investigações acerca do movimento. Solicitei então aos educandos que buscassem pensar nisso, mas que também não deixassem de se divertir ao dançar.

A vivência destacada no parágrafo acima também contribuiu para que eu me conscientizasse, gradualmente, da necessidade de aprimorar o vocabulário dos enunciados das proposições de Dança. Por exemplo, o verbo caminhar torna-se outro quando se solicita ao educando: “Preste atenção ao alinhamento entre o joelho e a articulação do quadril”, pergunta-se: “Que parte do pé toca primeiro o chão?”, ou ainda “Qual a relação existente entre caminhar como se estivesse sobre uma corda bamba e a caminhada de casa para a escola?”.

Educar para a autonomia é o foco do Ateliê Biográfico que mais me inspirou. Mesmo assim não era pretendido, do ponto de vista avaliativo, que os participantes construíssem narrativas coerentes e/ou completamente maturadas sobre o seu processo, ainda mais porque o nosso trabalho foi de iniciação à Dança. A questão central era, portanto, compartilhar experiências com as crianças e, ao mesmo tempo, partir dos seus registros para compreender o percurso de artista/docente/pesquisadora dentro do universo de trocas. Pensemos novamente numa relação complementar entre técnica e episteme: muito além da dimensão prática do Ateliê, os sujeitos surgem como pessoas capazes de refletir sobre a sua experiência e cujos registros são esforços de compreensão do próprio desenvolvimento artístico.

A proposição dos registros ficou centrada no desenvolvimento de concepções de Ateliê de Dança e na experiência dançada. Na Aula nº 01, solicitei aos educandos que registrassem o que imaginavam ser o Ateliê. Além de desenhos, apareceram as seguintes frases [sic]:

- “Eu acho que é a nossa imaginação, é tudo o que a gente faz: Dança, Música, etc.”
- “Eu acho que é um conjunto de Danças de teatro e balé, etc.”
- “Dançar e saltar”.

Exatamente um mês depois, quase no encerramento do processo, eu voltei a solicitar que registrassem sua concepção de Ateliê naquele momento e o que tinham aprendido em nossa experiência. As novas percepções aparecem transcritas abaixo [sic]:

- “Ateliê é Arte, Dança e outras coisas maravilhosas. Eu aprendi movimentos legais e engraçados como andar”.
- “Eu acho que é um conjunto de Danças e Artes de Dança. Eu acho que ele ensina a dançar”.
- “O que eu aprendi no Ateliê? Eu aprendi a dançar, fazer várias coisas como o estudo de espaço e no meio tinha que passar entre a corda”.
- “Eu acho que é cultura. Gostei dos gestos e do estudo espacial”.
- “O Ateliê é uma cultura, é uma coisa maravilhosa. No Ateliê eu criei gestos e dancei muito”.

A afirmação “eu dancei muito” foi da mesma criança que no início do processo me perguntava quando íamos começar a dançar. Foi verificada uma construção conceitual por meio da experiência do Ateliê, e ela diz respeito ao entendimento de Dança enquanto Arte. Quando eu ainda estava no processo de negociação para realizar o Ateliê na Escola, fui informada pela coordenadora pedagógica sobre a pergunta de uma criança:

- “Ateliê não é para fazer Arte?”.

Penso ser impossível possível traduzir exatamente o que a criança quis dizer quando pronunciou a palavra “Arte”. O meu destaque à sua frase deve-se ao fato de eu ter percebido uma evidente e imediata associação entre Dança e Arte. A criança apresentou uma visão rara se lembramos de que, no mundo escolar, a Dança tem sido

lembrada como mera atividade física ou de lazer. Essa última é uma concepção capciosa, mas verificada até mesmo entre artistas.

Para as PCEF-BH, a promoção do acesso ao conhecimento está relacionada com a problematizações dos movimentos artísticos ou propostas de artistas. De qualquer forma,

a criança não necessitará apreender, no 1º ciclo, todos os pormenores de um movimento ou estilo artístico. O contato pode se realizar por meio de contextos selecionados de acordo com inúmeros fatores específicos, como interesse, entendimento e apreensão, sempre buscando uma interrogação como ponto de partida para a discussão e a sistematização de novos conhecimentos acerca de formas, estruturas, experimentos, experiências e vivências (BELO HORIZONTE, 2012a, p.07).

Presume-se assim que a abordagem educativa por meio de contextos e conteúdos selecionados pode tornar mais natural o processo de ampliação dos referenciais artísticos e culturais, assim como dos experimentos e vivências que tomam lugar na sala de aula. Na mesma linha de raciocínio e conforme sugerido por Rolf Gelewski no Elemento 03 destacado no Capítulo 1, item 1.3, quando um educador de Dança seleciona imagens para o seu trabalho, pode buscar também desenvolver junto com os educandos novas percepções sobre os estudos corporais práticos, estimulando a sensibilidade, a concentração e a capacidade de observação dos educandos.

De modo a expandir a percepção do fazer artístico em relação ao próprio trabalho que desenvolvíamos no Ateliê de Dança apreciamos, na Aula nº 07, imagens de ateliês de diversos outros artistas. O material didático envolveu linhas de trabalho variadas e nem todos os artistas eram de Dança ou famosos. Estavam lá Joan Miró (1893-1983), Pablo Picasso (1881-1973), Marc Chagall (1887-1985), Salvador Dalí (1904-1989), Rudolf Laban (1879-1958), Merce Cunningham (1919-2009), Anna Halprin (1920, -), Isadora Duncan (1877-1927), grafiteiros e bailarinos de Danças Urbanas, bailarinos em cadeira de rodas. Foi curioso que algumas crianças reconhecessem prontamente o traço de Pablo Picasso num quadro disposto em seu ambiente de trabalho. Apresentei também a fotografia de Picasso no seu ateliê (Figura 25) e perguntei o que o artista fazia ali, no seu ateliê de pintura.

- “Ele está dançando!” foi a resposta quase pronta.

Momentos depois, houve silêncio quando afirmei, a partir de nossa conversa sobre Picasso, que o estudo artístico do movimento não serve apenas para aprendermos a dançar, é também para ser aplicado em outras Artes e na vida. As crianças também associaram à imagem das aulas de Rudolf Laban (Figura 26) a um Jogo de Improvisação Estruturada para o estudo de espaço que elas haviam realizado na Aula nº06, com a ajuda de um fio de malha (Figuras 13 e 14). Confirmei que se tratava de um diálogo com o trabalho do artista. A referência a tal estudo de espaço foi recorrente em desenhos e outras falas das educandas. Também apresentei às crianças uma imagem com bailarinas realizando um estudo de esforços conforme os Temas de Movimento 07 e 08 de Laban. Uma garota ficou impressionada com a “força” e com as “pernas fortes” das pessoas na foto.

Figura 25 - Picasso dança em seu ateliê (1957)



Fonte:
www.hrc.utexas.edu/exhibitions/web/ddd/gallery/picasso/. Foto de David Douglas Duncan.

Figura 26 - Estudo de espaço com o icosaedro



Fonte: <http://wikidanca.net/>. Autor desconhecido.

Na Aula nº 08, nosso último encontro, a primeira reação de uma das educandas foi me dizer, alegremente, que tinha visto uma das obras de Picasso, “aquele artista que eu tinha mostrado”, talvez na televisão. O rosto da criança e sua necessidade de toque corporal ao me comunicar a sua descoberta indicou que a vontade de se expressar já

não dizia respeito apenas a obter alguma informação sobre a Arte ou os artistas. Saber da existência de Picasso e da atitude investigativa na representação do corpo em movimento já era, de alguma maneira, parte da experiência daquela criança.

De acordo com as PCEF-BH, fazem parte dos conteúdos de aprendizagem comuns às diversas disciplinas o “[...] desenvolvimento de valores, interesses e atitudes positivas em relação aos temas de estudo [...]” (BELO HORIZONTE, 2012b, p.39) e também ao contexto de aprendizagem. O comportamento das educandas ao fim do Ateliê indicou que tanto os conceitos como a construção reflexiva não prescindem da experiência. Voltemos, portanto, ao trecho do poema “Didática da invenção” de Manoel de Barros citado na epígrafe deste item. Conhecer abrange a relação pessoal com os objetos, com as palavras, as pessoas, o todo do mundo circundante. Ao fim do processo, as educandas já se referiam naturalmente à nossa aula de Dança como “o Ateliê”. Isso, a meu ver, também diz respeito a uma invenção encarnada da percepção sobre a Dança na escola.

4.4. Espaços Para a Experiência de Dança na Escola: da Rua ao Parque

*“Repetir repetir — até ficar diferente.
Repetir é um dom do estilo”.*

Manoel de Barros

No dia 22 de setembro, ao visitar pela primeira vez a Escola antes de iniciar o Ateliê, constatei que vários espaços poderiam nos abrigar: pátios internos, a quadra esportiva, a Sala de Informática, além de uma casa alugada no mesmo bairro, considerada prédio anexo. A prioridade foi dada a um Parque Ecológico³¹ situado próximo à instituição. O terreno conta com uma área verde de 59 mil metros quadrados, além de um espelho d’água. O Parque é aberto à comunidade e os educandos, posteriormente, pareceram acostumados a frequentá-lo para os trabalhos da Escola Integrada.

Numa perspectiva estruturalista, poder-se-ia dizer que o espaço arquitetônico da escola classifica, ordena e distribui os corpos e as gamas de movimentos corporais

³¹ O termo “Parque Ecológico”, nesse caso, substitui o nome próprio já que, pelo acordado com os sujeitos da pesquisa, não haveria identificações expressas. O mesmo ocorre com a palavra “Escola”.

possíveis, concebidos como expressivos ou meramente funcionais. Esse formato de organização serial da sociedade “[...] fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2006, p.126). Assim, o corpo do educando também se educa e é educado pelas arquiteturas onde habita e transita. Dessa forma, a prioridade do Ateliê de Dança ao Parque Ecológico deu-se não apenas pela possibilidade pura e simples de tornar mais agradável o ambiente onde se dança, como também pelo conhecimento das relações micropolíticas que envolvem o aspecto relacional entre os corpos e os meios ambientes.

Outra motivação para a escolha do Parque teve a ver com o fato de que Isadora Duncan considerava a relação com a natureza parte de sua concepção de escola de Dança enquanto “escola de vida” (ROSEMONT, 1994, p.31). Assim, podem ser experienciados com o foco de atenção na invenção artísticas as experiências mais simples, tais como o roçar do vento no corpo, o balanço das ondas do mar, os movimento dos animais, etc. Todos esses podem ser bons motivos de estudo, não necessariamente pelo fato de comporem a natureza, mas porque ensinam o homem a dançar convivendo com os fenômenos ao redor.

No texto “*A Dança e sua Inspiração*”, escrito no formato de diálogo grego e publicado originalmente em 1917 pelo jornal *The Touchstone*, Isadora Duncan questionou:

Lembra-te que ontem falávamos da dança e quando te perguntei de onde deveríamos buscar a fonte dessa arte me respondeste que da Natureza? Desde então, a ideia não me abandona e vejo motivos de dança em todas as coisas que me rodeiam. Querias dizer, por exemplo, que há uma dança em toda a Natureza?

[..]

Sim, repliquei. Todos os movimentos de dança verdadeiros que o corpo pode fazer existem primariamente na Natureza (DUNCAN, In: SÁNCHEZ, 2008, p.72, tradução minha)³².

Aos poucos, a ideia inicial de realizar os encontros do Ateliê exclusivamente no Parque Ecológico foi se transformando. O plano não foi realizado integralmente devido a questões internas, como a demanda da profissional que nos acompanhava para a realização de outras tarefas urgentes. Assim, os encontros aconteceram também no

³² “¿Recuerdas que ayer estábamos hablando de la danza y que cuando te pregunté dónde deberíamos buscar la fuente de este arte me respondiste que en la Naturaleza? [...] ‘Sí’, repliqué. ‘Todos los movimientos de danza verdaderos que el cuerpo humano puede hacer existen primariamente en la Naturaleza’”.

Parque Ecológico (dias 30/09, 01/10 e 21/10), na quadra esportiva (28/10), nos pátios da escola (dias 08/10, 22/10), na Sala de Informática (29/10) e numa casa alugada que funciona como prédio anexo (05/11) e onde também são realizados os trabalho do Programa Escola Integrada. Todo o desenvolvimento do Ateliê foi acompanhado de perto pela coordenação pedagógica da Escola Integrada, com observações diretas das aulas e também por meio de conversas posteriores às sessões que foram naturalmente funcionando como uma orientação complementar.

Entre a Escola e o Parque Ecológico, levávamos poucos minutos de caminhada. Logo na primeira aula, algumas meninas deitaram-se no asfalto no trajeto de volta. Elas visivelmente estavam cansadas, conforme também verbalizaram. Tal espontaneidade capturou minha atenção, de forma que a primeira atitude foi fotografar o acontecimento (Figura 27). Instantaneamente, as educandas mudaram de postura e, em poucos segundos, já há havia uma *mise-en-scène* diante das lentes. Na semana seguinte, no caminho de volta para a escola, as crianças repetiram a proposta e pediram para “tirar uma *selfie*” novamente. Minha nova percepção foi de que a ocupação e presença desejadas no Parque Ecológico na realidade estavam a ocorrer no espaço da rua. Até então, a rua era para mim apenas um lugar de passagem entre a escola e o Ateliê. Mas a iniciativa das crianças foi capaz de modificar essa percepção.

Figura 27 - Ao ocupar a rua, as crianças encontram outra relação com o chão.



Figura 28 - Uma integrante do ateliê e um visitante experimentam o Exercício da Revoadá.



Fonte das figuras 27 e 28: registro do processo de pesquisa.

Como resultado dessa experiência de ocupação da rua, a partir da Aula nº 04, propus que fizéssemos um estudo de gestos durante o trajeto no formato de Jogo de Improvisação Estruturada. A inspiração foi o conceito de Dança Coral desenvolvido por Rudolf Laban, mas adequado ao Tema 05 de estudo do movimento. Como eram poucos os participantes do Ateliê, o foco da proposição coral não foi a quantidade de pessoas e a evolução coreográfica entre os diferentes gestos, mas a possibilidade de haver uma Dança de conjunto, nascida do espaço relacional.

Sempre que possível, eu reiterava que a Dança ali aconteceria quando todos estivéssemos juntos, como se fôssemos um só corpo. Tal adaptação da ideia de Dança Coral buscou também dialogar com o entendimento de ensino de Dança pelos grupos de idade segundo Laban. Para o grupo entre 08 e 11 anos, os exercícios de aula podem ser marcados por objetivos bastante práticos:

A criança se interessa por coisas práticas, tais como a observação do movimento, incluindo testes, e a repetição exata de um movimento realizado por outra pessoa, ou a elaboração de uma sucessão de movimentos (LABAN, 1990, p.29).

No primeiro dia de realização do jogo inspirado na Dança Coral, perguntei aos participantes do Ateliê se já haviam observado como um bando de pássaros voava, como era o comportamento das aves em conjunto. O objetivo da pergunta foi ativar o aspecto subjetivo e imaginário, através da memória do que já tinham observado na natureza, conforme sugere Isadora Duncan. Pensando também de acordo com os PCNs, esse trabalho de imaginação e memória remeteu também à produção em Dança como produto da individualidade e da subjetividade, já que cada um dos alunos tinha como desafio propor o seu gesto. Ao mesmo tempo, a regra do jogo improvisação exigiu a adaptação do grupo ao inventor de cada movimento, que seria o “líder do bando de pássaros”. Além de voar juntos – no deslocamento e direção tomada em conjunto – eles deveriam eleger silenciosamente um “líder”, alguém responsável por indicar o gesto a ser experimentado. Enquanto o líder estivesse à frente, os demais integrantes do grupo deveriam observar a sua proposta de movimento e buscar fazer o mesmo, de modo a criar uma Dança de conjunto. Assim que se invertesse o sentido de deslocamento do grupo, o primeiro da fila passaria, voluntariamente, a liderança do “bando de pássaros” para a pessoa imediatamente atrás (Figura 28). O deslocamento era quase sempre para frente, rumo à Escola ou ao Parque.

Denominei o exercício acima “Revoada”. Ele foi uma maneira encontrada para sugerir às crianças que observassem o movimento inventado pelos colegas, ao mesmo tempo em que poderiam apropriar-se do material observado, ordenando imediatamente a sua experiência pessoal. A “Revoada” foi muito eficaz para o engajamento e adesão dos educandos à proposição de Dança experienciada no Ateliê, para que nos comportássemos como um coletivo, ao mesmo tempo em que havia a exigência de criação individual. Emergiu muito rapidamente uma experiência comunicativa e de integração através do próprio movimento. As crianças demonstraram alto nível de interesse, atenção e concentração, ainda que estivéssemos na rua, local potencialmente dispersivo. Ainda na Aula nº 04, durante o caminho de volta para a Escola, algumas crianças de outra turma aderiram voluntariamente à “Revoada”. Naquele momento percebi que a nossa organização espacial já tinha sido capaz de ressignificar a ordenação em fila. Logicamente, ela continuava a ser fundamental para que atravessássemos a rua em segurança. Mas ela já não consistia numa mera ordenação funcional das crianças, muito menos na imposição de um comportamento disciplinar, no sentido foucaultiano do termo.

Na Aula nº 05, a coordenadora pedagógica não poderia nos acompanhar até o Parque Ecológico, devido ao movimento de paralisação realizado pelos trabalhadores da Rede Municipal de Educação. Permanecemos todos na Escola, e adaptei o Plano de Aula do dia, considerando que o espaço do pequeno parquinho escolar tinha um chão de brita, sendo ocupado em boa parte por brinquedos de ferro. Foi um desafio competir com a atenção destinada pelas crianças a esses brinquedos. Notei que elas ficaram dispersas, devido ao fato de os brinquedos pedirem uma presença corporal muito específica. Mesmo possibilitando uma riqueza de movimentos, as estruturas de ferro sugeriam o engajamento de outro foco de atenção. Ainda que eu solicitasse às crianças que elas utilizassem as estruturas de ferro para realizar as nossas proposições de Dança, senti que não obtive muito sucesso. No caso específico de duas crianças que haviam participado ativamente nas outras aulas, vi que elas estavam mais interessadas em brincar, tinham dificuldade para sair de cima ou de dentro das estruturas, ficaram quase todo o tempo apoiadas.

Duas percepções acerca do narrado no parágrafo acima: há momentos em que também é importante ter à disposição uma Sala de Dança, espaço livre e amplo, sem estímulos externos de forte apelo, tais como os objetos de grandes proporções. Notei também que a liberdade e o prazer do movimento existiam tanto ali no parquinho da

Escola quanto no Parque Ecológico, talvez até mais evidente no primeiro. Novamente fui tocada pelo desafio de deixar claro aos educandos que, embora houvesse espaço para a diversão, estávamos a estudar Dança, através da investigação de movimentos, e não apenas brincando. Reiterei, de modo mais direto, a existência de uma aula estruturada, um conteúdo a ser estudado. Devido às nossas condições, a adaptação dos exercícios programados incluiu esses brinquedos. Por exemplo, o jogo “Eu Sou o Espelho”³³ aconteceu em cima de um escorregador. Se o objetivo inicial era trabalhar com a referência de continuidade do contato visual, houve o acréscimo do verbo “deslizar” (Figuras 29 e 30).

Figuras 29 - Improvisação estruturada em dupla. As crianças trabalham com o a referência do contato visual.



Figura 30 - Improvisação estruturada em dupla. As crianças trabalham com o verbo deslizar.



Fonte das figuras 29 e 30: registro do processo de pesquisa.

No início do Ateliê, minha percepção era de que uma sala de aula não teria o mesmo poder de suscitar descontinuidades, de romper com o que Paulo Freire (1996) chama de ensino transmissivo ou bancário, não problematizador. De fato, os espaços escolares possuem simbologias fortes, o que por vezes cristaliza a relação educativa, no sentido que a escola não abre tantas brechas para a diversidade, agindo como se fosse

³³ Descrição no Plano de Aula 05, seção Anexos.

uma “fábrica de corpos” (STRAZZACAPPA, 2001). Mas em nosso último encontro, a Aula nº 08, minha percepção já havia sido transformada pelo entendimento de que a relação entre os corpos dos educandos e o espaço escolar pode ser mais determinante do que o próprio espaço e sua estrutura em si.

O educador de Dança deve, portanto, manter-se atento às relações simbólicas e micropolíticas entre corpo e espaço, mas sabendo que o primeiro não é, necessariamente, produto desse último. Espaços diferentes geram experiências de Dança diferentes. Direcionar o foco de atenção para tal possibilidade é o que produz invenções. A exemplo do que acontece com as intervenções e coreografias fundamentadas no conceito de *site-specific*³⁴, o espaço físico da aula de Dança também pode ser transformado e incorporado enquanto construção de um raciocínio e de UMA experiência artística e estética.

4.5. A Dança Como Manifestação Coletiva

Os PCNs enquadram no eixo Dança como Manifestação Coletiva, dentro outras, as propostas pedagógicas que incluem a observação do movimento pelo próprio aluno. “Observação e reconhecimento dos movimentos dos corpos presentes no meio circundante, distinguindo as qualidades de movimento e as combinações das características individuais” (BRASIL, 1997, p.51). Ainda se inserem nesse eixo as improvisações e explorações espaciais realizadas em duplas ou em grupos que possam contribuir com as percepções dos diversos elementos necessários ao domínio do movimento. Assim, as proposições de Dança listadas pelos PCNs podem ser incluídas nas práticas de ensino como estratégias para o desenvolvimento e conquista da autonomia do educando: saber relacionar-se e comportar-se perante o outro, reconhecer o diálogo entre a aprendizagem individual e as situações cooperativas.

Embora os PCNs não citem nominalmente os fatores de movimento de Rudolf Laban, o citado eixo destaca algumas qualidades do movimento a serem

³⁴ Termo utilizado para designar obras criadas de acordo com o ambiente e com um espaço determinado, incorporando-o à proposta artística e/ou transformando-o por meio da intervenção. Ver: Enciclopédia Itaú Cultural, disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>. Acesso em 23/12/2015.

experimentados junto com a criança, como “leve e pesado”, “rápido e lento”, “direto e sinuoso”, “alto e baixo” (BRASIL, 1997, p.52). Eles foram aliados aos Temas de Movimento andar, correr, saltar, na variante pular, estudados a partir dos princípios de movimento de Isadora Duncan. Além disso, alguns materiais didáticos foram criados com base na experiência coletiva e como avaliação dos registros individuais dos educandos.

O Jogo de Improvisação foi baseado nos Princípios de Movimento caminhar, correr e saltar e nas suas variantes Saltitar, Girar, Pular (Quadro III). Foi progressivamente construído através dos registros da Aula nº01 e da Aula nº02, nos quais as crianças escreveram palavras inventadas a partir de suas vivências pessoais de movimento. O jogo em si foi proposto na Aula nº 04, mas teve como ponto de partida a criação de gestos que representassem suas identidades, experimentados na Aula nº 01. Já na Aula nº 02, as crianças foram convidadas a dançar variações desses mesmos gestos, em três possibilidades: a) em contato com o chão; b) no nível alto; c) para a direita ou para a esquerda. Posteriormente, elas registraram palavras que pudessem expressar os movimentos e suas qualidades, além de possibilidades reais e imaginárias provenientes do estudo de variações (Quadro III).

Quadro III - Elementos do Jogo Movido, material didático criado coletivamente.

JOGO MOVIDO	
QUAL É O MOVIMENTO?	Caminhar, Correr, Saltar, Saltitar, Girar, Pular.
COMO E ONDE ACONTECE O MOVIMENTO?	Metrô, Circo, Engraçado, Cabuloso, Suave, Céu, Pássaro, Gavião, Ar, Leve, Elegante, Terra, Mar, Divertido, Passinho do Romano, Bar, Shopping, Egito, Egípcio, Mumificado, Arara, Rústico, Exuberante, Bonito, Contínuo, Repentino, Vigoroso, Chão, Baixo, Alto, Firme, Suave, Espaço Direto, Espaço Flexível, Movimento Direto, Movimento Flexível, Controlado, Livre, Rápido, Lento, Firme, Parado, Água, Vento, Onda do Mar, Sombrio, Iluminado.

Fonte: registro do processo de pesquisa.

Os registros dos educandos foram, então, os motivos para as cartas do Jogo. Como os Temas de Movimento de Laban são geralmente associados a verbos, a ideia foi ampliar as possibilidades imaginárias também através de outras classes de palavras. Para tanto, as crianças foram estimuladas a responder às questões: “o que é o movimento?”; “onde o movimento acontece?”; “como ele acontece?”. Esse “como” não está associado, necessariamente, a uma forma, mas ao processo imaginário gerado por analogias. Assim, o movimento pode ser “como o de um pássaro”, “como de uma múmia” ou “como o do Passinho do Romano” (Ver Quadro III). Passinho do Romano é como o mundo Funk identifica um “passinho” criado por um morador da Zona Leste de São Paulo. “A única coisa obrigatória é, em algum momento, colocar a mão no rosto, fingindo que está com vergonha. Depois, é só soltar o corpo e improvisar” (KUBRUSLY, 2015). O Passinho do Romano é considerado “desengonçado” e surgiu através da mistura entre Funk e Forró, feita por Magrão, um dançarino morador do Bairro Jardim Romano que não conseguia acompanhar a *performance* Funk.

Ao registrar sua vontade e desejo de como o movimento poderia acontecer, as crianças escreveram não só verbos, como também adjetivos, substantivos, advérbios, locuções adverbiais que exprimissem espaços ou épocas determinadas para os movimentos. A experiência dos Fatores de Movimento de Rudolf Laban foi induzida através de outras palavras inseridas entre as inventadas pelos educandos. Considerando que os fatores são: “Peso” (Firme e Suave); “Tempo” (Súbito e Sustentado); “Espaço” (Direto e Flexível); “Fluência” (Controlada e Livre) (LABAN, 1978, p.126) acrescentei, entre as contribuições das crianças, “Espaço Direto”, “Espaço Flexível”, “Movimento Direto”, “Movimento Flexível”, “Firme”, “Suave”, “Controlado”, “Livre”, “Rápido” e “Lento”.

Na Aula nº 04, realizada no Parque Ecológico, o Jogo de Improvisação com palavras ocorreu assim: duas cartas foram sorteadas simultaneamente, uma contendo necessariamente um verbo, e a segunda contendo um substantivo, adjetivo, advérbio ou expressão adverbial. Tratou-se também de uma aplicação do Tema 06 de Rudolf Laban, sua relação com os usos instrumentais e alternativos dos membros através de verbos como como caminhar, correr, brincar e girar. As cartas contendo os verbos diziam respeito a uma atitude motora; já as demais palavras visavam contribuir para que as crianças acionassem aspectos imaginários no próprio mover-se. Observei que, ao se associar diferentes partes do corpo – ou ainda uma parte do corpo com um Fator de Movimento – pode-se ainda contribuir para a percepção do educando como agente do

seu processo de aprendizagem, já que a criança é convidada a expandir a experiência do movimento para a esfera da invenção. Após a vivência desse Jogo de Improvisação, as crianças sugeriram que ele pudesse ser chamado como “Jogo do Movimento”, “Jogo da Palavra”, “Jogo do Gesto”, além de “Jogo Movido”. Elas deixaram a escolha final a cargo do próprio jogador.

Solicitei aos educandos que realizassem as improvisações do Jogo Movido em duplas. Mas houve situações em que eles preferiram trabalhar em grupos maiores. A exploração do trabalho a dois em aulas de Dança está relacionada a formas de construção de inter-relacionamento, o que de acordo com Paulo José Baeta Pereira é um dos significados possíveis para a concepção da improvisação integral na Dança. Por outro lado, se relacionar-se com os pares, o indivíduo também encontra formas de aprimoramento de encontrar-se consigo mesmo:

Outro aspecto de relacionamento que me parece igualmente importante, nesse contexto, é o de que – de certo modo – nossa relação com o outro pode, afinal, sempre também ser considerada como um espelho da nossa relação para conosco. Ou seja, pela maneira como alguém se relaciona com uma outra pessoa ou com o grupo, muitas coisas sobre ele mesmo torna-se claras e visíveis, como certos traços de caráter, a disposição interior em que se encontra no momento, entre tantas mais (PEREIRA, 2014, p.77-78).

O estudioso e artista acima citado apresenta-nos, pelo menos, quatro possibilidades de trabalho focado no relacionamento a dois nas aulas de Dança: “Pares de Opostos como Temas para o Movimento”, “Diálogo”, “Contato com o Corpo” e “Espelho” (ver: PEREIRA, 2014, pp.79-81). Essa última consiste em experiências de imitação frontal, ou seja, o espelhamento simultâneo de movimentos. Na Aula nº 05, no exercício chamado “Eu sou o Espelho”, busquei mesclar elementos dos temas “Diálogo” e “Espelho”. Na primeira possibilidade, o princípio adotado foi o da Improvisação em Dança “a partir das reações e sinais do corpo, a partir da sensibilidade corporal de cada um” (PEREIRA, 2014, p.80). Já para o Espelho, Pereira, que é analista junguiano, destaca outro sentido da improvisação a dois³⁵:

Além da capacidade de percepção e sensibilidade corporal, também se desenvolve a capacidade de adaptação e a qualidade de identificar-se com os sentimentos do outro. Há pessoas que, por não terem desenvolvido essas últimas características, experimentam uma grande resistência nesse trabalho, enquanto crianças em idade escolar e pré-escolar sentem grande alegria nele.

³⁵ Ver o sentido da palavra “imitação” no Tema 05 de Laban, Capítulo 1, item 1.2.

Também a capacidade de percepção e memória são atividades desenvolvidas nesse exercício, se o imitar não for simultâneo, mas feito depois do término de uma unidade de movimento (PEREIRA, 2014, p.81).

Durante todo o desenvolvimento do Ateliê, o movimento espelhado foi experimentado nas duas possibilidades descritas acima: o diálogo simultâneo e o não simultâneo. Esse último ficou mais evidente no trabalho de seleção de gestos que deveriam ser repetidos por todos os alunos numa sequência, na Aula nº 01. Foi destacado às crianças, verbalmente, que o exercício tinha o objetivo de trabalhar a memória do movimento. Conforme visto no item 4.2, os gestos inventados por cada um eram demonstrados ao centro de um círculo. Na sequência, o autor voltava para a borda da circunferência e todos faziam, em conjunto, o gesto que já havia sido demonstrado.

No Plano de Aula, nº 01 (Ver Anexos), o exercício de movimentação espelhada não simultânea foi pensado também como uma aplicação do preceito de dançar a vida. Talvez pelo fato de esse exercício ter sido realizado logo no primeiro encontro, senti que as crianças ficaram demasiadamente preocupadas em gravar a forma de cada gesto, sua ordem de apresentação e sequenciação. Já a Aula nº 05, foi um capítulo à parte, especialmente porque o exercício de movimentação espelhada simultânea enfatizou um aspecto relacional do trabalho de Dança que ainda precisava ser notado pelo grupo: o olhar. A partir da relação olhos nos olhos, o movimento conjunto fluiu com mais naturalidade. Notei assim que o compartilhamento artístico era também uma forma de relacionamento afetivo, construída gradualmente na instância do grupo.

Ainda durante o desenvolvimento de todo o Ateliê, busquei enfatizar, por meio dos procedimentos didáticos baseados na Improvisação em Dança, que a criação individual aconteceria aliada ao desenvolvimento do trabalho de cada educando no contexto da coletividade que o pequeno grupo representava e constituía. Especificamente no enunciado do exercício “Eu Sou o Espelho”, destaquei a necessidade de os pares manterem a continuidade do contato visual. Enquanto fosse mantido tal contato, o líder seria a pessoa espelhada. Uma vez havendo a quebra na referência do olhar, haveria a troca de posições entre o espelho e a pessoa espelhada. Enfatizei ainda que o fundamental no trabalho era que os dois jogadores se olhassem, a fim de dançarem juntos. Assim eles poderiam descobrir um espaço entre seus corpos, da mesma maneira que haviam feito na “Revoada”. A regra explicitada era que os

educandos experimentassem qualquer tipo de movimento, desde que não perdessem a referência de compartilhamento pelo olhar.

Figuras 31 - Exercício de Movimentação Espelhada Não Simultânea.



Figura 32 - Exercício de Movimentação Espelhada Não Simultânea.



Figura 33 - “Eu sou o espelho”. Exercício de espelhamento simultâneo.



Figura 34 - “Eu sou o espelho”. Exercício de espelhamento simultâneo em dupla



Fonte das figuras 31 a 34: registro do processo de pesquisa.

De uma forma geral, durante o exercício “Eu Sou o Espelho”, as crianças ficaram bastante atentas à proposição de movimento dos pares, numa integração diferenciada com a música. Essa interlocução já se constituía como um lugar diverso do impulso de cantar a música Funk durante a improvisação, o que havia sido observado anteriormente. Os improvisadores não externalizaram, naquele encontro, o incômodo

com o fato de a música ser instrumental, como era de praxe. Entretanto, o mesmo não pode ser dito das crianças que observavam.

No caso das crianças que sentiram vergonha de participar da proposta, fizemos o exercício em trio, a artista/docente/pesquisadora como o terceiro elemento (Figura 33) entre os dois educandos. A reação inicial de alguns foi marcada por sorrisos discretos, talvez uma expressão de nervosismo, ou mesmo esforço de superar a vergonha. Em poucos minutos, notei que suas posturas se tornaram bastante diferenciadas devido à conexão do olhar que foram capazes de estabelecer. Para o caso de uma criança um pouco mais tímida, mas que nunca se negou a participar das propostas do Ateliê, observei um salto qualitativo: ela demonstrou mais ousadia ao colocar-se como autora de sua própria Dança.

Em ambos os exercícios – de movimentação espelhada simultânea e não simultânea – dançar com as crianças foi também uma maneira para encorajá-las a superar a timidez. Percepções: realizar os exercícios junto com os educandos pode ser uma maneira saudável e construtiva de encarar alguns questionamentos pré-adolescentes. Uma aluna em especial externou constantes questionamentos sobre as propostas, mesmo mostrando-se sempre presente e interessada. Senti sua presença de um modo diferenciado quando dançamos juntas. Por meio do contato visual direcionado para o diálogo de Dança, compreendi que a resistência da educanda não indicava necessariamente um posicionamento conflituoso com a proposição artística/educativa. Entendi que essa era a sua forma de comunicar o desejo de espelhamento em vivências mais maduras. Não por acaso, tratava-se de uma criança líder, que inclusive apresentou olhares críticos sobre alguns comportamentos dos colegas.

Assim, a resistência inicial à realização de alguns exercícios de Dança pode ser vista também sob um ângulo saudável, pois indica uma aceitação não passiva, uma problematização da proposta educativa. Por fim, quando o professor dança junto com as crianças, não apenas torna concreto o enunciado para a proposição vivenciada. Também por meio das improvisações, educandos e educadores podem buscar uma maior horizontalidade nas relações entre si. Considero que esse foi o horizonte de trabalho do Ateliê, embora ele não tenha se realizado plenamente. Explico: na Aula nº03, passei por uma experiência singular, que considereei uma provação. Três alunos do sexo masculino participavam pela segunda vez das sessões do Ateliê. Dois deles não se interessaram pelo exercício de reconhecimento da estrutura óssea com o apoio de bolinhas de borracha. Foi conflituoso, e até mesmo doloroso, dizer a eles que, se

desejassem, não precisariam continuar ali, pois “cada um tem o seu tempo” e, naquele momento, eles poderiam estar em outra atividade da Escola Integrada. Não fiquei surpresa ao constatar que os meninos não voltaram mais. O terceiro, talvez por solidariedade, também não retornou. Vi-me num espaço de conflito, especialmente por manter a crítica às estratégias escolares de exclusão, tantas vezes manifestas como currículo oculto. Essa experiência me marcou ainda mais pelo fato de um ser uma crítica da Dança enquanto veículo de exclusão.

Foi especialmente marcante o fato de uma criança – mesmo apresentando uma compreensão e desempenho muito alto em termos de engajamento em todos os exercícios – ter resistido à realização do exercício “Eu sou o Espelho”. Uma leitura do fato em diálogo com as PCEF-BH: o exercício de olhar para si e para o outro tem a ver com processos de representações que os pré-adolescentes edificam na construção de suas identidades. Nessa etapa da vida, suas necessidades de desenvolvimento se relacionam com as habilidades relacionais. “As representações acerca de si e do outro vão se consolidando a partir das relações estabelecidas na família, na escola, no grupo de amigos, nas ideias veiculadas pela mídia, etc.” (BELO HORIZONTE, 2012b, p.35).

Durante o exercício de espelhamento simultâneo, observei que a exigência de fixar diretamente o parceiro, sem perder o contato visual, significou uma espécie de entrega. Tal exposição diante do outro tem a ver com aprender a colocar-se no mundo de modo consciente. Relaciona-se também com o respeito e atenção, pois havia o compromisso compartilhado de manter a confluência de olhares. Basicamente, para sustentar o contato não verbal, os dançantes têm que se colocar em atitude corporal colaborativa. Ao mesmo tempo, devem persistir conjuntamente no desenvolvimento da proposta. Esse processo inclui, para além dos aspectos motores, o reconhecimento das capacidades e habilidades do outro, bem como adaptação ao ritmo e às possibilidades dos pares.

O entendimento de Dança como Manifestação Coletiva passa, portanto, pelo contínuo exercício de construção autoral, individual. A identidade dançante passa pelo que somos diante do outro, seja ele o espectador ou o parceiro. Por exemplo, dancei com uma criança que mantinha os olhos cabisbaixos. Por meio de sua atitude e do modo como seus movimentos eram elaborados, entendi que sua investigação estava centrada no diálogo entre o seu espaço interno e o espaço externo. A criança estava desenvolvendo, portanto, uma instância relacional entre a própria cinesfera e o mundo. Em situações como essas, intervenções discretas – como um sorriso, uma piscadela ou

a repetição de um movimento engraçado – podem encorajar a emergência subjetiva e autoral, o “eu” que se elabora no ato dançante e na forma estética do movimento. A relação eu/mundo, corpo dançante/espço exterior transforma-se através de um terceiro elemento: o olhar enquanto dialogia.

4.6. A Dança Como Produto Cultural e Apreciação Estética

*“Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:
(...)
Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.”*

Manoel de Barros

AS PCEF-BH reafirmam a necessidade de as propostas educativas promoverem interlocuções entre a produção artística da criança e da sua cultura com outras múltiplas experiências (BELO HORIZONTE, 2012a). Tal propósito curricular pode constar em propostas envolvendo o contato com os diferentes tipos de Arte e de atividades culturais. Isso inclui também a consulta a fontes de pesquisa como livros, internet, catálogos de obras de Arte, visitas educativas a museus, conversas com artistas, leituras direcionadas de críticas de arte, etc. Conforme o Elemento de Experiência nº03 explicitado no Capítulo 1 desta monografia a partir de Rolf Gelewski, o trabalho de apreciação de imagens pode contribuir para o aprimoramento da percepção visual e da concentração. As fotografias e vídeos podem enriquecer a experiência dançante, ao sugerir novos temas e camadas de sentido para as experiências de Dança contempladas pelo programa de ensino.

Já para os PCNs, a concepção de Dança Enquanto Produto Cultural e Apreciação Estética se relaciona, dentre outras possibilidades, com as propostas para o “reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança” (BRASIL, 1997, p.52). Esse eixo do ensino de Dança nos leva, portanto, ao estudo orientado com base nas formas de conhecer as concepções estéticas e artísticas tais como elas são dadas em diferentes contextos e culturas. Os PCNs também orientam para a importância de o educando desenvolver a habilidade de contextualização do seu processo de produção artística, no fazer e na criação. O tópico Dança Enquanto Produto Cultural e Apreciação

Estética inclui ainda a “identificação dos produtores em dança como agentes sociais em diferentes épocas e culturas” (BRASIL, 1997, p.52), ou seja, o conhecimento dos diversos autores, sejam eles grupos ou artistas individuais.

Assim, na Aula nº 07, trabalhamos com vídeos contendo dois pequenos trechos de obras coreográficas. O objetivo era possibilitar a apreciação de invenções de outros artistas, mas especialmente conhecer de modo mais aprofundado preceitos artísticos levados em conta durante o Ateliê. A partir do tópico Elemento de Experiência nº 03 de Rolf Gelewski observo que, através das imagens pode-se convidar a criança a imaginar outras formas de Dança diferentes das contempladas no seu trabalho prático. É bom destacar: as imagens são um útil material didático, mas não substituem a experiência de assistir a espetáculos de Dança, ao vivo e a cores. Essas duas propostas educativas são diferentes em suas finalidades e resultados.

Unindo a pesquisa de imagens à experiência da pesquisa dançada: à medida que as crianças iam elaborando suas perguntas, desenvolvendo suas próprias percepções, conversávamos sobre questões relativas à elaboração artística em Dança. Por meio dessa estratégia, os conteúdos estudados puderam ser associados à experiência dos/pelos próprios educandos, com base em seus critérios. Definições dadas previamente podem ser “falaciosas” e, exatamente por esse motivo, é necessário que elas nos ajudem a descobrir uma “realidade íntima” dos elementos que mediam a experiência vivida:

A falácia da definição é o reverso da falácia da classificação rígida e da abstração, quando essa se faz um fim em si mesmo, em vez de serem usadas como instrumento em favor da experiência (DEWEY, 2008, p.244, tradução minha)³⁶.

Dessa feita, as respostas decorrentes dos questionamentos dos educandos – não necessariamente oferecidas pelo educador porque elas podem ser encontradas em grupo – principiam um processo de construção de definições, a partir da experiência vivida. Quatro das seis meninas estavam presentes na Aula nº 07. Ao assistirmos aos vídeos com trechos de coreografias, suas perguntas expressaram, especialmente, o estado de surpresa. Elas disseram que não conheciam nenhum dos dois trabalhos e nem as artistas apresentadas: Pina Bausch (1940-2009) e Isadora Duncan. Como ao longo do Ateliê tínhamos dançado ao som de *Lilies on the Valley*, de Jun Miyake, a

³⁶ “La falacia de la definición es el reverso de la falacia de la clasificación rígida y de la abstracción, cuando se hace un fin en sí misma, en vez de usarse como instrumento en favor de la experiencia”.

coreografia escolhida foi o trecho do documentário “Pina”, de Win Wenders (2010), sonorizado pela composição.

- “Vamos ver se vocês reconhecem o que acontece aqui”, provoqueei.

Observei que já não havia estranhamento estético quanto a *Lilies on the Valley*, as crianças cantarolavam alguns trechos, reproduzindo sua escala musical. Já a coreografia fez brotar, do espanto, uma pergunta expelida em mais de uma boca:

- “O que é isso”?

- “É um trecho de uma coreografia que nasceu depois de muito tempo de Ateliê”, respondi.

Expliquei que o filme era uma homenagem à artista e sugeri às crianças que observassem o trabalho de gestual nos movimentos com partes isoladas do corpo, como os membros superiores e a cabeça. O silêncio, nem sempre habitual, foi o termômetro de que algo novo se aderiu à nossa experiência de Dança. E quando os bailarinos da *Tanztheater Wuppertal* dançavam sob a chuva ou no lago simulado no palco, uma das crianças exclamou:

- “Que doido, meu! Aí, professora, também que nadar”!

As reações das crianças ao vídeo permitiram que eu introduzisse a problematização do processo criativo em Dança, a partir da noção de bailarino-criador. A partir daí, diferenciámos as concepções coreográficas que pressupõem o bailarino como executor daquelas que têm nele um autor, inventor. Chegamos ao ponto pacífico de que nosso trabalho no Ateliê dialogava mais com a segunda ideia de Dança. Ainda na Aula nº 07, as crianças também assistiram a uma reconstituição da coreografia do Repertório Duncan, para Solo Momento Musical de Schubert, Opus. 94, nº03, executada por Sylvia Gold (Ver Figura 01). Solicitei a elas que buscassem reconhecer no vídeo o emprego coreográfico de verbos como caminhar, correr e saltar, a exemplo do que havíamos estudado através do Jogo Movido (Ver Quando III). Uma das alunas declarou:

- “A gente viu no vídeo coisas que a gente não tinha feito. Mas nas fotos a gente já viu coisas que já tinha feito [*sic*]”.

Houve também comparações imediatas entre as duas coreografias, e uma das crianças declarou abertamente ter gostado mais de Pina Bausch:

- “Sou mais a primeira” [coreografia].

Conforme eu percebia reações como a citada acima, buscava explicar alguns detalhes da proposta artística. No caso da coreografia de Isadora Duncan, informei que se tratava de uma reconstituição. Acrescentei que o trabalho de Isadora era muito mais antigo, pois “ela tinha morrido provavelmente muito antes do que nasceram todas as nossas avós”. Na sequência, apresentei o pequeno fragmento de filme com a única imagem em movimento de Isadora Duncan que se tem conhecimento, e no qual ela dança num jardim parisiense (ISADORA DUNCAN UNIQUE FOOTAGE, 2015). O alerta foi para o fato de que, independente do vídeo que mais havíamos apreciado, seria importante saber que a dançarina Isadora Duncan abriu caminhos para se dançar de modos diferentes do Balé. Isso teria a ver até mesmo com o fato de hoje considerarmos as Danças Urbanas como expressões artísticas.

A análise da Aula nº 07, planejada também com foco no eixo A Dança Como Produto Cultural e Apreciação Estética, reitera a compreensão do quão fundamental é a experiência para a ordenação de conceitos, assim como para as reflexões sobre os mesmos. Num primeiro momento, cheguei a pensar que o estranhamento das crianças refletia a repulsão pelos vídeos ou por suas propostas artísticas. Mas, pensando com mais calma em retrospectiva, avalio que houve, ao longo de todo o processo, uma intensificação da sua acolhida à cultura de Dança cênica. Tal percepção foi reforçada pelo modo compreensivo e afetuoso como nos despedimos na Aula nº 08.

Tais avaliações da experiência artística/educativa correspondem, em primeira instância, à minha própria sensibilidade ao participar do processo como artista/docente/pesquisadora. Mas sua narrativa busca traduzir mais do que uma exaltação naífe das vivências imediatas. Impossível transcrever exatamente como a experiência do Ateliê dialogou com as subjetividades dos participantes. Mas pude presenciar, de alguma forma, que elas foram afetadas. Alguns sinais vieram em

perguntas, outros na vontade de definir experiências, ou ainda no estranhamento de propostas que pareciam novas. Por fim, houve também o reconhecimento dos educandos da própria experiência em Dança como uma construção artística, fato evidenciado com o trabalho de imagens na Aula nº 07. Assistindo ao vídeo das artistas estudadas, as crianças se sentiram encorajadas a pedir para ver os registros que eu havia feito do Ateliê, com uma câmera portátil.

A experiência do Ateliê permite inferir que a ligação entre as experiências de Dança e de vida vai se fazendo gradualmente, por meio de variadas e contínuas vivências. Por ser uma iniciante no universo escolar, senti-me constrangida com algumas reações que faziam parte desse processo. Por vezes, elas sorriam; em outros momentos, havia um deboche maroto. Assim, educar mostrou-se um desafio constante, o que incluiu respeitar o próprio esforço no ato docente e, ao mesmo tempo, compreender o momento de cada educando. No andamento do Ateliê de Dança e na busca por orientações com a coordenadora pedagógica da Escola Integrada, fui levada a relaxar quanto a alguns comportamentos das crianças. Penso que elas eram bem tranquilas, mas senti-me tensa pela autocobrança e por não conhecê-las mais profundamente, o que também impediu a leitura de alguns sinais demonstrados no processo de ensino/aprendizagem.

Conforme as PCEF-BH, o processo de autoafirmação, constitutivo do adolescer, é marcado pela necessidade de provar a si mesmo e aos outros algumas questões que, na realidade, dizem respeito ao processo de busca de autonomia e liberdade:

Como já foi discutido anteriormente, nessa idade de transição, a autoafirmação – provar algo para os outros ou para si – a busca de autonomia, de liberdade, de relações fora do grupo familiar são de grande interesse dos estudantes e se fazem muito presentes, em suas ações e reações. Portanto, a escola e, principalmente, os professores devem conhecer o desenvolvimento do estudante, compreendendo de que modo ele se insere em diferentes contextos sociais. A escola deve desempenhar um papel significativo nesse momento de formação, constituindo-se em um espaço que contribua para o estudante ampliar o desenvolvimento dessas capacidades (BELO HORIZONTE, 2012b, p.34).

Nesse sentido, outra contribuição da Dança na escola para os educandos do 2º Ciclo é possibilitar a acolhida saudável de certas instabilidades características dessa fase de desenvolvimento. Ao inventarmos nossos processos criativos ao nos relacionarmos com o público ou companheiros de trabalho, estabelecemos contato com microcosmos potencialmente vinculados a problematizações mais gerais ou universais.

Avaliando o Ateliê, em retrospectiva e também através do conceito de experiência segundo John Dewey (2008), considero que algumas das reações, dançadas ou verbalizadas, também corresponderam a indícios de abstrações, a construções autônomas movidas também pelos sentidos e pela imaginação. Por exemplo, as situações de resistência ou conflitos de pré-adolescente com as propostas vindas de um adulto, podem ter dito algo especial sobre o início de uma requalificação da experiência artística; que poderia estar se transformando em “intenção consciente”:

Em condições de resistência e conflito, determinados aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nesta interação requalificam a experiência com emoções e ideias, de tal maneira que surge a intenção consciente (DEWEY, 2008, p.41, tradução minha)³⁷.

Logicamente, UMA experiência se configura em fluxos. Assim, experiências anteriores podem ter relação direta e consciente com as manifestas no presente. Não tenho, portanto, a pretensão de dizer que o conhecimento de Dança dessas crianças começou com o nosso Ateliê e muito menos que se encerrou nele. A experiência é tão contínua e dinâmica como a vida.

4.7 A Dança na Expressão e na Comunicação Humana

Não tem altura o silêncio das pedras.

Manoel de Barros

De acordo com os PCNs, o eixo de conhecimento Dança Como Expressão e Comunicação Humana envolve trabalhos para o “reconhecimento dos diferentes tecidos que constituem o corpo (pele, músculos e ossos) e suas funções (proteção, movimento e estrutura)” (BRASIL, 1997, p.51), pesquisa e experimentação sobre formas de locomoção no espaço, reconhecimento de apoios corporais, observações e experimentações das relações entre peso corporal e equilíbrio, dentre outros. Alguns elementos presentes nos outros dois eixos destacados nos itens anteriores do Capítulo 4 também foram relacionados ao eixo Dança na Expressão e Comunicação Humana.

³⁷ “En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente”.

Entre eles, estiveram o estudo de gestos e as improvisações em grupo, além dos exercícios para o reconhecimento de elementos como a velocidade, o tempo e o ritmo do movimento no Jogo Movido.

A partir do conceito de experiência de John Dewey, podemos observar a consistência desse parâmetro do estudo de Dança na escola, pelo fato de que a própria necessidade comunicativa coloca os sujeitos num plano relacional. Esse, por sua vez, engaja compreensões e consciências comuns, numa contínua formulação de experiências e de existências. “Neste sentido, toda relação social que seja realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham” (TEIXEIRA, IN: WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 40).

No Planejamento de Ensino do Ateliê, optei por abordar as estruturas anatômicas a partir das “subdivisões básicas necessárias à observação de ações corporais” (LABAN, 1978, p.57). O gráfico desse esquema corporal produzido por Rudolf Laban foi reproduzido num banner, de modo que pudesse ser afixado nas árvores do Parque Ecológico (Figuras 35 e 36). O banner com o gráfico foi adotado como referência inicial de nossa investigação e invenção de movimentos nas aulas nº 01 e 02. A partir da Aula nº 03, ele passou a ser adotado como referência verbalizada nos enunciados dos exercícios de Dança. Na Aula nº 03, realizada no parquinho da Escola, o aprofundamento da “Subdivisão Básica Necessária à Observação das Ações Corporais” ocorreu por meio de uma experiência direcionada à percepção e imaginação das partes do corpo (Figuras 37 e 38). Com pequenas bolas de borracha, foi realizada uma simulação de contato corporal por meio do toque, uma proposta inspirada nos princípios de Educação Somática.

O ponto de partida desse trabalho foi uma longa conversa sobre o respeito ao corpo humano e o papel da simulação do toque naquele contexto, que através das bolas de borracha visava ativar a sensibilidade da pele, sobre a qual as bolinhas de borracha eram deslizadas. Na sequência, o trabalho com as bolas veio acompanhado do enunciado para que se focalizassem os ossos de cada uma das partes do corpo segundo as subdivisões básicas necessárias à observação de ações corporais de Rudolf Laban. Como estávamos ainda nos conhecendo e também lidando com um trabalho de iniciação em Dança que inclui possíveis estranhamentos da proposta estética, enfatizei, com o objetivo de preservar as crianças, que elas não se tocassem diretamente naquele momento, apenas se limitassem a promover o contato das bolas de borracha com os corpos.

Propus o trabalho com as bolas em dupla, mas as crianças logo apresentaram cansaço para continuar dentro da proposta, pois o exercício era bastante exigente em nível de atenção e concentração. Quando propus realizar o exercício eu mesma em cada uma delas, não houve mais demonstração de cansaço. Tal comportamento estava de acordo com o observado em outras situações: o processo educativo em Dança também é uma forma de aprender a trocar experiências e a ser generoso no trato com o corpo humano. Nem sempre se acerta numa primeira tentativa.

Figura 35 - Crianças reconhecem as referências de organização corporal adotada no ateliê.



Figura 36 - Representação de organização corporal adotada como conteúdo didático.



Fonte das figuras 35 e 36: registro do processo de pesquisa.

Sempre que possível, era reforçado aos educandos que não deveriam encostar a mão no corpo do outro, pois o nosso combinado seria respeitar o espaço pessoal de cada um e, tão somente, possibilitar ao colega sentir a própria pele e imaginar a estrutura e o tamanho dos seus ossos. Também foi acrescido que não se tratava de uma massagem, mas sim de um exercício para nos relacionarmos de maneira diferenciada com nossos corpos a partir daquele momento, perceber e sensibilizar as suas diferentes

partes. Por meio de perguntas, as crianças foram estimuladas a verbalizar cada uma das partes do corpo conforme a representação de Rudolf Laban (Figura 36) até formarem uma totalidade: cabeça, ombro, cotovelo, pulso, mãos, tronco, quadril, joelho, tornozelo e pés. À medida que eu ia demonstrando em uma das crianças, pedia que os responsáveis pela simulação do toque colocassem também a sua intenção nos ossos do colega. Os seus parceiros, por sua vez, poderiam fechar os olhos buscando imaginar exclusivamente a forma, o tamanho das estruturas corporais, além dos espaços entre elas (Figuras 37 e 38).

Figuras 37 e 38 - Reconhecimento e percepção de estruturas corporais



Fonte das figuras 37 e 38: registro do processo de pesquisa

Enquanto as crianças deslizavam as bolinhas, houve muita agitação, expressa na vontade de falar. Mesmo que eu pedisse silêncio de modo exclamativo, sugerindo que apenas prestassem atenção ao que acontecia, as crianças sentiam necessidade de trocar experiências. Assistindo ao vídeo posteriormente, a percepção foi de um engajamento superior ao que eu havia percebido no momento da aula. Também entendi que esse é um trabalho muito exigente para as crianças mais novas, mas não interditado a esse grupo. Assim, as crianças logo se cansaram de ficar em pé e desfizeram rapidamente a proposta de organização corporal neutra na postura ereta. Algumas se mexeram bastante, mesmo que deveriam se concentrar exclusivamente em imaginar o tamanho e a forma dos ossos. Em outras condições, seria necessário testar o trabalho num espaço mais adequado, como uma Sala de Dança. As condições de realização da

atividade pedagógica acima mostraram que as proposições de Dança precisam sempre ser repensadas de acordo com o contexto e com as variáveis que se fazem presentes. Algumas vezes esse processo se dá em tempo real.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder à pergunta *“Como integrar a prática artística e o ensino/aprendizagem de Dança enquanto faces de um mesmo fenômeno?”*, parti da hipótese de que o Ateliê poderia ser um caminho à reflexão e à problematização da Dança na escola. E a hipótese foi confirmada. O Ateliê de Dança é um espaço onde educandos e educadores têm a chance de perfazer o seu ensino/aprendizagem de modo significativo. Por meio da metodologia do Ateliê, emerge a figura do artista/docente/pesquisador, cuja chance artística é aliar o trabalho profissional a processos de formação continuada. O Ateliê da Dança na escola nos convida a ser mais abertos à experiência de Dança enquanto experiência estética, educativa e de pesquisa. Essa totalidade e integração é possível exatamente porque a Arte não precede a experiência.

Três pontos marcam o entendimento de ensino/aprendizagem de Dança a partir desta pesquisa: a) ele acontece através de estudo autoral e investigativo; b) o ensino/aprendizagem é uma experiência compartilhada, em que todos os sujeitos constroem seus espaços de autonomia; c) aprender é ensinar e ensinar também é aprender. A partir do conceito de experiência de John Dewey, foi possível compreender que o Ateliê de Dança na escola permite um conhecimento íntimo de Dança, no qual o trabalho teórico-prático precede as definições inventadas. Esse fazer artístico total é o que identificamos como experiência consumatória da Arte. Ele contribuiu para a percepção dos educandos e educadores como autores de processos artísticos, capazes de mergulhar em suas próprias experiências, fazendo emergir ao fim desse processo, propostas dançadas. Também com base no conceito de experiência, desenvolveu-se a compreensão de educação como sinônimo de vida. Em última instância, isso corresponde a dizer que os processos educativos/artísticos na escola têm por finalidade a própria vida das pessoas envolvidas, na medida em que contribui para o seu desenvolvimento integral. Trata-se de uma abordagem mais afetuosa e menos rígida da relação entre os sujeitos do que a considerada nos mercados de Arte não pautados por experiências educativas.

A adaptação da metodologia do Ateliê Biográfico colaborou com o desenvolvimento teórico-prático do preceito de dançar a vida e com a sua aplicação numa instância de ensino formal. Seja pelo viés do pragmatismo ou da noção filosófica

trazida pela Dança Moderna, o dançar a vida distingue-se da manifestação puramente egoica. Assim, as invenções de Dança superam a expectativa de reprodução de movimentos por um “eu” descontextualizado. A metodologia do Ateliê de Dança permite ainda aproximar, numa prática coletiva, diferentes referenciais de música, movimento e formas de pensar a Dança. Seu resultado é uma rede única e, ao mesmo tempo, formada pelas malhas da diversidade. A adaptação da metodologia do Ateliê Biográfico também facilitou tatear e compreender, por meio de UMA experiência própria, a compreensão do ser artista/docente/pesquisador: aquele que investiga o próprio fazer e o relata como ponto de partida da pesquisa. A consciência gerada por esse processo é, por si mesma, um elemento da construção metodológica.

Por meio do Ateliê de Dança, os Referenciais Artísticos de Isadora Duncan, Rudolf Laban e Rolf Gelewski também foram processados de um modo muito particular. A experiência mostrou que os saberes desenvolvidos por artistas, adotados como elos entre teoria e prática, tornam-se abertos a apropriações não dogmáticas. Mesmo havendo compreensões antecedentes sobre obras e artistas, quando esses passam a ser considerados como bases de pesquisa de criação/invenção, ficam, ao fim do processo, completamente transformados pelas necessidades artísticas/educativas. O diálogo entre os Referenciais do Ateliê apontou ainda para a relevância de conhecimentos desenvolvidos por artistas da primeira metade do século XX. Seu legado continua fundamental, dada a potência do diálogo com as exigências educativas da contemporaneidade.

Mesmo com as particularidades dos conceitos dos Referenciais Artísticos, assim como da sua adaptação por meio do Ateliê, foi totalmente possível investigar possibilidades para a Dança na escola através dos eixos previstos nos PCNs: a) A Dança na Expressão e na Comunicação Humana; b) A Dança como Manifestação Coletiva; c) A Dança como Produto Cultural e Apreciação Estética. O desenvolvimento do Ateliê colocou a artista/docente/pesquisadora frente a uma possível problematização da sua própria pergunta de pesquisa. Não existe um único modo de fazer, um “como” definitivo para a integração das práticas artísticas e de ensino/aprendizagem de Dança. O Ateliê desenvolvido nesta pesquisa foi, na realidade, um caminho possível para responder à pergunta de pesquisa. Ele não correspondeu a coordenadas exatas, justamente porque se inseriu no grande mapa da Didática da Invenção.

Se toda aprendizagem é inventiva, as metodologias de ensino devem se (re) fazer de acordo com as necessidades da criação artística. É nesse sentido que a

chamada Didática da Invenção colocou-se no horizonte das construções de ensino/aprendizagem de Dança na escola empreendidas nesta pesquisa. A Arte da Dança é um potente veículo para identificarmos – se quisermos – as políticas educacionais como políticas de invenção. Isso implica em inventar constantemente pessoas e meios, escolas e modos de construção artística.

Desenvolvido enquanto instância de realização da chamada Didática da Invenção, o Ateliê de Dança performou-se como potente instrumento dialógico, do ponto de vista artístico e por abranger a diversidade de educandos e educadores enquanto elemento estético. Nesse sentido, a Didática da Invenção é a aquela em que a experiência educativa emerge como autonomia e autoralidade dos dançantes. Trata-se da Dança como linha de fuga à escola enquanto uma mera fábrica de corpos. Nessa outra escola o corpo é sujeito criador das Danças e de si mesmo. Assim, corpos educados se afirmam como mais do que mera instâncias disciplinadas, no sentido doutrinário do termo. Esses corpos são sujeitos de invenção, inclusive da própria organização, do que entendem por disciplina e por sistematizações operativas do processo criativo.

Entre os indícios dos processos de invenção e construção conceitual pelas crianças, no desenvolvimento teórico-prático destacaram-se:

- **A vontade de definir:** A pergunta “O que é isso?” expressava o não reconhecimento imediato dos objetivos de ensino/aprendizagem dos exercícios de Dança. A experiência é, dessa maneira, uma etapa necessária à definição posterior de procedimentos artísticos adotados.
- **O incômodo do estranhamento e sua superação:** As crianças apresentaram ideias prévias do que seria Dança, por exemplo, o Balé ou o Funk. Elas não reconheceram imediatamente o universo estudado por meio do que classificamos como Princípios de Movimento, Temas de Movimento e Elementos de Experiência. Mas, ao fim do processo, já se referiam às aulas de Dança na escola como o “Ateliê de Dança”.

➤ **O reconhecimento do próprio fazer como uma construção artística:**

Em conversas sobre a importância de se registrar o processo artístico, e diante de registros fotográficos e em vídeo de/sobre outros artistas, as crianças solicitaram que eu lhes apresentasse os meus registros de pesquisa. Já reconheciam, portanto, as próprias experiências no Ateliê de Dança como construções artísticas.

O entendimento de educação como ordenação da experiência levou ao estudo da Dança por meio dos Princípios de Movimento de Isadora Duncan, Temas de Movimento de Rudolf Laban e Elementos de Experiência de Rolf Gelewski. Todos foram adotados como pontos de partida para o estudo de Dança, na prática do movimento, na observação dos colegas a dançar ou a partir de fotografias e imagens em movimento. O encontro dos educandos com todos esses materiais didáticos foi caracterizado como uma construção ativa. A variação dos modos como se trocam experiências permite um engajamento mais aprofundado na própria experiência dançante. Essa se mostrou como mais do que uma possibilidade estética. Na realidade, para o preceito de dançar a vida, a construção só chega a ser crítica e reflexiva porque foi primeiramente estética e ocorreu na primeira pessoa do singular.

Os caminhos inaugurais e consumatórios da Arte nos educam para buscar sempre por relações diferenciadas e não cristalizadas com o cotidiano e com a própria vida. Dessa forma, a Arte possibilita ao homem reinventar-se constantemente. A tarefa do artista/docente/pesquisador de Dança, nesse caso, consiste em respeitar as culturas de movimento trazidas pelos educandos. O educador/orientador de experiências seleciona materiais artísticos/educativos, organizando assim possibilidades de leituras críticas. Enfim, o artista/docente/pesquisador ordena experiências do ponto de vista das necessidades educativas/artísticas do grupo. Isso faz de cada Ateliê um processo absolutamente e sempre distinto, embora com as mesmas bases epistemológicas tomadas à Arte.

GLOSSÁRIO

Artista/Docente/Pesquisador: noção desenvolvida neste trabalho com princípio de investigação. Especialmente na esfera universitária, a aplicação da identidade entre os papéis de artista/docente/pesquisador diz respeito a uma postura epistemológica na qual a prática, a reflexão e a ação estejam integradas. A desconstrução da hierarquia entre teoria e prática está implícita no conceito de artista/docente/pesquisador. Tal desfazer-se passa pela construção da pesquisa baseada em Artes, na qual o sujeito pesquisador também se coloca como objeto de estudo ou do relato da experiência prática.

Bailarino: dançarino ou dançante. Ver: dançarino.

Dançante: o mesmo que bailarino ou dançarino. Ver: dançarino.

Dançarino: o mesmo que bailarino ou dançante. No contexto deste TCC, não há diferenciação ou categorização entre as diversas experiências de Dança. Poder-se-ia dizer que o bailarino é o dançarino especializado no Balé ou na Dança Clássica Europeia. Mas, havendo um posicionamento crítico da autora sobre tais hierarquizações, ao mesmo tempo em que ela adota Isadora Duncan e Rudolf Laban como referências de pesquisa, tal classificação deixa de fazer sentido. Conforme os preceitos da chamada Dança Educativa Moderna de Laban, mesmo quando se estuda um estilo, opta-se por procedimentos e análises universais, por meio dos chamados Princípios de Movimento e de uma Técnica de Dança Livre.

Educador de Dança: mais do que um professor, o educador de Dança não atrela o seu ofício ao treino de Dança ou à localização burocrática profissional. O educador media experiências, aprende por meio de tais mediações, ou seja, vivencia as situações de Dança de um modo concretamente significativo, desde o seu ponto de vista e também da comunicação com os educandos. No contexto desta monografia, o termo professor refere-se ao educador de Dança institucionalmente situado na escola.

Expressão em Dança: Devido a algumas concepções utópicas de Arte/Educação no Brasil, incorreu-se, historicamente, na redução do conceito de expressão como uma

capacidade natural de todo ser humano. Uma das grandes consequências é o desconhecimento de Arte enquanto campo do conhecimento e de que essa forma comunicativa demanda uma aprendizagem por meio de práticas sistematizadas, tenham elas lugar fora ou dentro da escola. “Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a Escola deve se responsabilizar” (BARBOSA, 2003, p.113). Dessa maneira, podemos entender a expressão em Dança como pensamento organizado no/pelo corpo e a partir do movimento dançado e em diálogo com o mundo.

Princípios de Movimento: Os Princípios de Movimento são aqueles adotados como pontos de partida para o estudo de Dança, seja na prática, observação ou leitura da ação corporal. Trata-se de uma construção ativa, em que o educando engaja-se na experiência do movimento não apenas como uma possibilidade estética, mas também crítica e reflexiva. Pensado a partir da ligação entre experiência e educação de John Dewey comentada por Anísio Teixeira, podemos dizer que a tarefa do educador, ao adotar os Princípios de Movimento, consiste em dirigir a experiência. “A tarefa de direção importa, assim, em *selecionar, focalizar e ordenar* a resposta à situação, dando *orientação, coordenação e continuidade* às múltiplas reações do nosso organismo” (TEIXEIRA, IN: TEIXEIRA E WESTBROOK, 2010, p.48).

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares Ensino Fundamental – Arte**. Belo Horizonte, SMED. 2012a. Documento digitalizado, 26 páginas.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da formação. Proposições curriculares Ensino Fundamental. Textos Introdutórios**. Belo Horizonte, SMED. 2012b. Documento digitalizado, 51 páginas.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3ª edição. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n.º 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Versão atualizada. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 11 de novembro de 2015.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Documento digitalizado, 130 páginas.

BARBOSA, Ana Mae. O ensino de Arte no Brasil nos Inícios de Século XXI. **Revista Aprender. Educação Artística: Traçados Contemporâneos**. Maio de 2003, Pp.109-113. Porto Alegre: Escola Superior de Educação, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2ª reimpressão, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: do Modernismo ao Pós-Modernismo. **Revista Digital Art &**. Número 0, outubro de 2003. 09 páginas. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: Realidade Hoje e Expectativas Futuras. **Estudos Avançados**. Tradição de Sofia Fan, vol.3 n.º.7, Pp.170-182. São Paulo Setembro/Dezembro, 1989.

BARBIERI, Roberta. A trajetória de Ana Mae e o entusiasmo pela arte-educação. **Jornal do Campus**, edição 407 (abr/2013). Disponível em: www.jornaldocampus.usp.br/index.php/cat/edicoes/407-abr2013/. Acesso em 30 de julho de 2015.

BERNARDES, Rosvita Kolb. O Ateliê Biográfico: Em Espaço de Formação Continuada de Professores de Arte. In: XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP, Campinas, 2012. **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula** [recurso eletrônico]/Organizadores Maria Isabel de Almeida ... [et al.]. - Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2012. Pp. 4643-4653.

BOURCIER, Paul. História da Dança no Ocidente. Tradução de Marina Appenzeller. 2ª Edição, 2ª Tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COELHO, José Silvestre. **Escola integrada**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <http://www.gestrado.net.br/pdf/410.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2015.

DEWEY, John. **El Arte como Experiencia**. Barcelona: Paidós, 2008.

DIMON, Theodore. Anatomia do corpo em movimento: ossos, músculos e articulações. Tradução de Patrícia Fonseca Pereira e revisão científica de Paulo Laino Cândido. 2ª Edição Barueri: Manole, 2010.

DUNCAN, Isadora. **Minha Vida**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1935.

DUNCAN, Irma. **The Technique of Isadora Duncan**. New York: Dance Horizons, 1970.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Site Specific**. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5419/site-specific>. Acesso em 23 de dezembro de 2015.

ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFMG-EBA/UFMG. **Colegiado do curso de dança da EBA é convidado para evento nacional**. 2003. Disponível em: <http://eba.ufmg.br/acontece/2013/20130917-DancaEventoNacional.html>. Acesso em: 06/09/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 25ª edição, 1996.

FOUCAULT, Michel. Os Corpos Dóceis. In: **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2006. Pp. 117-142.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Tradução de Glória Mariani e Antônio Guimarães Filho. 5ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GELEWSKI, Rolf. **Crescer Dançando Agindo 2. Exercícios e Brinquedos de Movimentação Para Crianças**. 3ª Edição. Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1989.

GELEWSKI, Rolf. **Dança Vista Mais Profundamente (Contribuições Para Uma Filosofia da Dança)**. Apostila para a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador: 1967. 27 f. Coletânea de Aforismos, Conferências e Investigações Didáticas de 1960-1967. Mimeografado.

GELEWSKI, Rolf. **O Trabalho Em Nosso Corpo. A Caminho Para a Transformação do Físico**. Caderno Zero. Salvador: Casa Sri Aurobindo, 1977.

GUERRERO, Mara Francischini (2008). **Formas de Improvisação em Dança**. Portal Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas-ABRACE, Salvador. Disponível em: <http://www.portalabrace>.

org/vcongresso/textos/dancacorpo/Mara Francischini Guerrero (2008). Acesso em 30 de novembro de 2015.

ISADORA DUNCAN UNIQUE FOOTAGE. Registro dos arquivos do canal Arte/França. 33 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oaFZbhbctf0>. Acesso em 08 de agosto de 2015.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001. Versão digitalizada em PDF, 212 páginas.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n.93, p.1273-1288. Setembro/Dezembro 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso: 19 de setembro de 2015.

KUBRUSLY, Maurício. **Passinho do Romano vira febre em São Paulo e na internet**. Fantástico, edição 21 de novembro de 2014. Disponível em <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/09/passinho-do-romano-vira-febre-em-sao-paulo-e-na-internet.html>. Acesso em 05 de dezembro de 2015.

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

LABAN, Rudolf. Vision de l'espace dynamique. In: **Danser sa vie. Écrits sur la danse**. Paris: Éditions duCentre Pompidou, 2011, pp.109-122.

LEVIEN, Julia. **Duncan Dance. A guide for Young people Aged Six to Sixteen**. Princeton: Dance Horizons Book, 1994.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje. Textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 6ª edição, 2011.

MARQUES, Isabel. Metodologia Para Ensino da Dança: Luxo ou Necessidade? In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.). **Lições de Dança 4**, pp. 135-160. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

MARQUES, Isabel. Notas Sobre o Corpo e o Ensino de Dança. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, vol. 8, número 01, p.31-36, 2011.

MARTIN, John. **Historia de La Danza**. Traducción al castellano por Félix Soloni. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1965.

PASSOS, Juliana Cunha. Rolf Gelewski e as Possibilidades de Relação entre o Processo de Criação em Dança e os Elementos da Linguagem Visual. In: **Anais do III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança. Comitê Dança em Configurações Estéticas**. 14 páginas, Salvador: 2013. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/3-2013-11.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

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

PINA. **Dancem, Dancem, ou então estamos perdidos.** Direção: Wim Wenders. Alemanha/França: Hanway Films, Neue Road Movies, 2010. DVD (99 minutos), son., color.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Ensino/Aprendizagem de Arte e sua Pesquisa. ROCHA, Maurílio Andrade; SOUZA, José Afonso Medeiros (orgs). **Fronteiras e alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade.** Pp. 15-24. Belém: Programa de Pós Graduação em Artes da UFPA, 2014.

ROSEMONT, Franklin (org). **Isadora Speaks. Writings and Speeches of Isadora Duncan.** Chicago: Charles H.Kerr Publishing Company, 1994.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban.** 2001. 138f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas.

SALLES, C. **Crítica Genética. Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística.** 3ª Ed. São Paulo: EDUC, 2008.

SÁNCHEZ, José António (org). **Isadora Duncan. El Arte de la Danza y Otros Escritos.** Madrid: Ediciones Akal, 2008. 2ª edición.

SOLO MOMENTO MUSICAL DE SCHUBERT, Opus. 94, nº 03. Coreografia de Isadora Duncan. Interpretação de Sylvia Gold. 2 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kq2GglMM060>. Acesso em 28 de outubro de 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes.** vol 21, nº53, Campinas, Abril, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 26/09/2015.

UNIVERSIDADE DO TEXAS EM AUSTIN. David Douglas Duncan. Disponível em: <http://www.hrc.utexas.edu/exhibitions/web/ddd/gallery/picasso/>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Disponível em www.bvanisioteixeira.ufba.br. Acesso em 30 de novembro de 2015.

VIANNA, Klaus. **A Dança.** Em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. 6ª edição. São Paulo: Summus, 2005.

WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey.** Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Ministério da Educação /Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WIKIDANÇA. **Isadora Duncan.** Disponível em [www.wikidanca.net/wiki/index.php/Isadora Duncan](http://www.wikidanca.net/wiki/index.php/Isadora_Duncan). Acesso em 30 de novembro de 2015.

ANEXOS

I – TRADUÇÃO DE EXERCÍCIOS DOS PRINCÍPIOS DE MOVIMENTO CAMINHAR-CORRER-SALTAR SEGUNDO OS REGISTROS DE IRMA DUNCAN.

LESSON Nº I – WALKING (DUNCAN, 1970, p.01-02)

“1st Exercise

Stand erect, heels together, toes slightly turned outward.

Lift your right to the height of your hip, let your leg and foot hang loosely down. Now drop your knee gently, you will find that the ball of your foot strikes the floor first.

Repeat movement several times slowly, and then same with left leg.

2nd Exercise

Repeat Exercise nº 1, but throw your whole weight on the right foot after it touches the floor. Straighten the knee as you do so.

Repeat this several times. Same with left leg.

3rd Exercise

Repeat Exercise nº 2, with right leg. Slowly draw the left leg forward, WITHOUT RAISING YOUR FOOT FROM THE GROUND, lifting left knee as you draw the foot forward and halfway to the height of your hip, letting the leg and foot hang down loosely, as you do so. Drop the foot straight in front of you, and throw your weight on the left leg. Continue along a straight line.

4th Exercise

Position of feet while walking.

Start from a natural position with heels together, toes slightly turned outward. Walk along a chalkline. Keep right heel on right side, and left heel on left side of chalkline. Don't cross your feet, don't walk with feet apart. Practice along a straight line, first looking down, watching your feet, then straight ahead trying to keep on the line.

5th Exercise

Position of body while walking.

Hold body straight. Solar plexus drawn in, head erect, looking straight forward. Don't pull up your shoulders. Relax.

Move the hips slightly back, as the leg is drawn forward in walking, but THROW THE WHOLE BODY FORWARD, till you form a slanting line from head to heels. Keep your shoulders forward and quite still, when moving the hips back again.

After having mastered the first five exercises, try to smooth out your walk as much as possible.

For accompanying music, gradually on the front foot. DON'T STOP A SECOND, BUT IMMEDIATELY begin to draw the other foot forward, connecting your movements, DON'T JERK.

After stead practice, you will seem to glide rather than walk”.

LESSON Nº II – Running
(DUNCAN, 1970, p.03)

“1st Exercise

Raise yourself on your toes, stretch body upward, then arms.

Stretch the hands up, as though you wanted to reach the ceiling, then sway slowly forward, until you lose balance, then break into a few running steps, letting your arms fall down at the sides.

Stand still and repeat from beginning.

2nd Exercise

Repeat Exercise nº 1, but continue running between upward stretch and forward swaying, with short, light steps.

3rd Exercise

To develop speed, lift your knees well up in front like the motion in bicycle riding, pointing your toes sharply downward. When stretching upward, raise yourself on tip of toes, with knees straightened out.

4th Exercise

Always throw body well forward, when starting to run, with arms held slightly backward. Then raise arms sideways, upward, and downward, like the wings of a bird. This position of the arms leaves your chest broad and free.

5th Exercise

Increase your tempo to a fast run, while the body goes through upward and forward motions. Keep time accurately to accompanying music.

Run diagonally across room, take the corners easily, slowing down motion, then throw yourself with new impetus forward again, running straight ahead. Keep your eyes fixed in the direction you are running. Always imagine you are running toward a fixed goal. **DON'T RUN AROUND AIMLESSLY.**

After steady practice, your run will take on the semblance of a bird in flight”.

**LESSON Nº III – Skipping
(DUNCAN, 1970, p.05)**

“1st Exercise

Raise the right knee toward your chest. Leg and foot must hang loosely down in front. DON'T PULL YOUR RIGHT FOOT UP. Point toes down.

Skip on left foot. Lower right leg, raise left knee in the same manner, skip on right foot. Continue around the room.

2nd Exercise

As you pull up the right knee sharply toward your chest, jump off the floor with left leg, AS HIGH AS YOU CAN, and keep left knee ABSOLUTELY STRAIGHT.

The same vice versa.

3rd Exercise

Keep body and head erect. Look up to the ceiling. Jump straight up each step as though you wanted to touch the ceiling with top of the head.

Hold the arms out lightly, sideways at shoulder height, to keep balance.

The body must be relaxed, and so must the leg which is being drawn up. The leg you jump on is the one that is in action and must be straight as possible. DON'T LET YOUR KNEES SAG.

4th Exercise

Start slowly, then increase speed always with an upward throw of the whole body.

Make short, accentuated steps, as if the ground seemed too hot for the touch of your feet, lifting them off quickly.

After steady practice ease your movements. Let the feet keep time to the rhythm of the music, while the body, arms, hands and head follow the melody and its accents”.

LESSON Nº V – Jumping
(DUNCAN, 1970, p.09)

“1st Exercise

Using two ropes, put them in parallel lines on the floor about two yards apart. Then run from one corner of the room toward the ropes, and posing one foot at the edge of the nearest rope, jump clear across them on to the other foot.

Practice this, separating the ropes more and more, until you get a fairly wide jump.

2nd Exercise

Stretch a rope across the room. Fix it in at first just a few inches from the floor. Stand two feet away, heels together. Lift right knee up in front, as high as your hips. Jump over rope with the right leg, stretching the left leg at the same straight backwards.

Repeat this, starting with left leg.

3rd Exercise

Go back to the far corner of the room. Run swiftly toward the ropes. With arms stretched back, and body thrown forward. About a yard from the rope start to jump without pause and, at the same time, throw your arms up and outward, with the head held far back.

Raise the rope as high as possible, as soon as you can, after the first exercises, as that is the best way to make the jump.

Always try to get a wide stretch between the front and back foot.

You will soon leap beautifully.

Throw your head far back. Chest up, with arms stretched wide upward toward the sky – like Walkyries riding through Valhalla”!

LIÇÃO NÚMERO 01 – CAMINHAR
TRADUÇÃO DA AUTORA**Primeiro exercício**

Fique de pé, ereto, calcanhares e dedos dos pés ligeiramente virados para fora. Levante o joelho direito até a altura do seu quadril, deixe que sua perna e pé pendam para baixo. Agora solte o seu joelho gentilmente, você vai descobrir que o seu metatarso atinge o chão primeiro. Repita o movimento várias vezes lentamente e, em seguida, faça o mesmo com a perna e pés esquerdos.

Segundo Exercício

Repita o exercício número um, mas jogue todo o peso no pé direito depois que ele tocar o chão. Endireite o joelho ao fazê-lo. Repita esse exercício várias vezes. Repita o processo com a perna esquerda.

Terceiro Exercício

Repita o exercício número dois, com a perna direita. Lentamente, traga a perna esquerda para a frente, SEM LEVANTAR O PÉ DO CHÃO, elevando o joelho esquerdo enquanto você traz o pé à frente, e a meio caminho da altura de seu quadril, deixando perna e pé penderem livremente enquanto você faz isso. Solte o pé numa linha reta à sua frente, levando o próprio peso sobre a perna esquerda. Continue como se estivesse em linha reta.

Quarto Exercício

Posição dos pés durante a caminhada. Inicie a partir de uma posição natural com os calcanhares unidos, pés ligeiramente virados para fora. Caminhe ao longo de uma linha de giz. Mantenha calcanhar direito do lado direito e calcanhar esquerdo do lado esquerdo da linha de giz. Não cruze e não ande com os pés afastados. Pratique ao longo de uma linha reta, em primeiro lugar olhando para baixo, assistindo aos seus próprios pés. Então, vá em frente tentando manter-se na linha reta.

Quinto Exercício

Posição do corpo durante a caminhada. Mantenha o corpo alinhado. Plexo solar acionado. Cabeça erguida, olhando para a frente. Não tensione seus ombros para cima. Relaxe. Mova os quadris levemente para trás, enquanto a perna é movida para frente na caminhada. MAS TRAGA TODO O CORPO PARA FRENTE, até que você forme uma linha oblíqua da cabeça aos calcanhares. Mantenha os ombros para frente e mais ainda ao mover os quadris para trás novamente. Depois de ter dominado esses primeiros cinco exercícios, tente suavizar a sua caminhada, o tanto quanto possível. Para a música de acompanhamento, use uma marcha lenta (não militar) no tempo 4/4. Traga seu peso gradualmente para o pé da frente. NÃO PARE UM SEGUNDO, IMEDIATAMENTE comece a trazer o outro pé para frente, conectando seus movimentos. Não sacuda. Após praticar constantemente, você vai deslizar em vez de andar.

LIÇÃO NÚMERO II – CORRER
TRADUÇÃO DA AUTORA**Primeiro Exercício**

Levante-se sobre seus dedos dos pés, corpo esticado para cima, em seguida, os braços. Estenda as mãos, como se quisesse alcançar o teto. Então, balance lentamente para frente, até que você perca o equilíbrio. Em seguida, deixe surgir alguns passos. Deixe os braços penderem para os lados. Novamente de pé, parado, repita a partir do começo.

Segundo Exercício

Repita o exercício número um. Mas continue correndo entre o alongamento do corpo e o seu balanço para frente, com passos leves e curtos.

Terceiro Exercício

Para desenvolver velocidade, levante os joelhos bem à frente, como se estivesse andando de bicicleta, apontando para baixo com os dedos dos pés. Quando alongar “para cima”, levante-se na ponta dos dedos dos pés, com os joelhos alinhados e em rotação externa.

Quarto Exercício

Sempre jogue o corpo para frente quando começar a correr, com os braços ligeiramente para trás. Então, levante os braços lateralmente, em movimentos ascendentes e descendentes, como as asas de um pássaro. Essa posição dos braços deixa o peito amplo, aberto e livre.

Quinto Exercício

Incremente a corrida para o tempo rápido, enquanto o corpo encontra movimentos ascendentes e para frente. Mantenha o tempo preciso da música de acompanhamento. Corra diagonalmente através do espaço, chegue às curvas tranquilamente, retardando o movimento, então jogue-se num novo ímpeto para a frente novamente, correndo e seguindo em frente. Mantenha os olhos fixos na direção de corrida. Sempre imagine que está correndo rumo a um objetivo concreto. **NÃO CORRA POR AÍ, SEM RUMO.** Após a prática constante, a corrida será como o movimento de um pássaro em voo.

LIÇÃO NÚMERO III – SALTAR
TRADUÇÃO DA AUTORA**Primeiro Exercício**

Levante o joelho direito rumo ao seu peito. Perna e pé precisam pender livremente, à frente do corpo. **NÃO PUXE O PÉ DIREITO PARA CIMA.** Aponte os dedos para baixo. Salte com o pé esquerdo. Enquanto a perna direita abaixa, a perna esquerda se levanta da mesma forma, salte com o pé direito. Continue a movimentar-se assim pelo espaço.

Segundo Exercício

Enquanto você sustenta o joelho direito nítida e diretamente em direção ao peito, salte com a perna esquerda. Pule o mais alto que puder, e mantenha o joelho esquerdo absolutamente alinhado. O mesmo com a perna oposta.

Terceiro Exercício

Mantenha o corpo e cabeça eretos. Olhe para o teto. Salte como se, em cada passo, quisesse tocar o teto com o topo da cabeça. Mantenha os braços levemente abertos lateralmente, na altura do ombro, para manter o equilíbrio. O corpo precisa estar relaxado, assim como a perna que está “trabalhando”. A perna com a qual você salta é a que está em ação, e precisa estar organizada, alinhada o máximo possível. Não deixe os joelhos cederem.

Quarto Exercício

Comece lentamente, então vá aumentando a velocidade sempre com um lance para cima de todo o corpo. Dê passos pequenos, acentuados, como se o chão estivesse muito quente para tocar os seus pés, levante-os rapidamente. Após a prática constante, faça movimentos mais calmos. Deixe os pés acompanharem o ritmo da música, enquanto o restante do corpo, braços, mãos, cabeça seguem a melodia musical e seus acentos.

LIÇÃO NÚMERO V – PULAR
TRADUÇÃO DA AUTORA**Primeiro Exercício**

Usando duas cordas formando linhas paralelas no chão, cerca de duas jardas* de distância. Então, corra de uma quina da sala em direção às cordas, levantando um dos pés na extremidade mais próxima da corda, salte objetivamente até a outra extremidade. Pratique isso, separando cada vez mais e mais até que você obtenha um salto razoavelmente amplo.

Segundo Exercício

Estique a corda ao longo da sala. Fixe-a numa pequena altura do chão. Fique a dois passos de distância, calcanhares juntos. Levante o joelho direito à frente, na altura dos quadris. Salte por cima da corda, com a perna direita, ao mesmo tempo, esticando a esquerda para trás. Repita, começando com a perna esquerda.

Terceiro Exercício

Afastese. Corra rapidamente em direção às cordas, braços esticados para trás, o corpo lançando-se para a frente. Cerca de uma jarda da corda, comece a saltar sem pausa e, ao mesmo tempo, posicione os braços para cima e para fora, cabeça para trás, mas erguida.

Eleve a corda o mais alto possível, assim que você puder, após os primeiros exercícios. Essa é a melhor maneira para se fazer saltar. Sempre tente obter um vasto espaço entre o pé da frente e o de trás. Rapidamente você irá saltar lindamente.

Jogue a cabeça para trás, peito projetando-se com os braços esticados para cima, em direção ao céu – como as Walkírias cavalgando pelo Valhalla!

* uma jarda = 0,9144 metro.

II – CARTA DE AGRADECIMENTO ENVIADA ÀS FAMÍLIAS POR MEIO DA ESCOLA

Carta de Agradecimento

Belo Horizonte, 22 de outubro de 2015.

Aos pais e/ou responsáveis;

Prezado (a);

Primeiramente, agradeço por autorizar que seu filho participe do Ateliê de Dança iniciado na XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX no dia 24/09/2015. Ele é parte do meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG) e tem como objetivo principal abordar a Dança como linguagem artística e conhecimento escolar. O Ateliê é proposto com base em três ações consideradas “naturais” pela criança: caminhar, correr e saltar.

Trata-se de uma pequena experiência, mas com o potencial de fundamentar um estudo sobre a importância da Dança na escola. Estou confiante de que tem sido um processo rico e produtivo para todas as partes envolvidas. A criança tem grande capacidade de pensar e agir artisticamente, cabendo aos ambientes educativos oportunizar condições reais para a construção sistemática e organizada desse saber. Informo ainda que o relatório final da pesquisa será apresentado no dia 27/11/2015, na EBA/UFMG. Desde já, você está convidado(a) e será muito bem-vindo(a).

Atenciosamente,

Verônica Teodora Pimenta

Estudante do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG.

III - PLANEJAMENTO DE ENSINO DO ATELÊ DE DANÇA

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes – Curso de Licenciatura em Dança
Trabalho de Conclusão de Curso 2015
Proposta de Planejamento de Ensino para Ateliê de Dança
Professora Orientadora: Ma. Gabriela Córdova Christófaru
Aluna: Verônica Teodora Pimenta



O ATELÊ COMO EXPERIÊNCIA D ENSINO/APRENDIZAGEM DE DANÇA NA ESCOLA

EMENTA	
Criação em Dança. Ateliê. Prática artística. A experiência de Dança como vivência pessoal e coletiva. Princípios de movimento ANDAR-CORRER-SALTAR a partir de Isadora Duncan.	CARGA HORÁRIA: 10h TEÓRICO-PRÁTICAS
ARTISTAS-DOCENTES	
Pesquisadora: Verônica Teodora Pimenta	Orientadora: Ma. Gabriela Córdova Christófaru.
CARGA HORÁRIA	
15h/aula	30/09/2015 a 05/11/2015, de 14h às 15h.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
OBJETIVOS	Objetivo Geral: Desenvolver um Ateliê de Dança como experiência de ensino/aprendizagem baseada no trabalho de investigação e de criação do movimento. Objetivos Específicos: 1. Mediar possibilidades para o processo autoral de criação em Dança; 2. Experimentar possibilidades de apropriação dos princípios de movimento CAMINHAR-CORRER-SALTAR a partir de Isadora Duncan; 3. Registrar e acompanhar os experimentos individuais e coletivos em Dança.
PÚBLICO ALVO	Até 10 (dez) crianças de 09 e 10 anos, matriculadas regularmente no 2º Ciclo do Ensino Fundamental de uma escola de Belo Horizonte.
CONTEÚDOS	1. Histórias de vida e autoralidades; Dançar a Vida; Isadora Duncan. 2. Princípios de movimento Caminhar/Correr/Saltar (Isadora Duncan)/Estudo de princípios através do conceito de “fatores de movimento” (Rudolf Laban)/Elementos de Experiência de Dança a partir de Rolf Gelewski. 3. O registro de processo como avaliação formativa e meio de reflexão sobre o processo educativo. 4. Compartilhamento de experiências como ensino/aprendizagem artístico em Dança.
METODOLOGIA	Ateliê de Dança.
AVALIAÇÃO	Avaliação formativa: rodas de conversa, registros escritos, registros em vídeo e fotografias.
CRONOGRAMA	
30/09/2015	Apresentação e reconhecimento do grupo. Estudo de gestos individuais e coletivos, compartilhamento e memorização dos mesmos.
01/10/2015	Estudo de gestos individuais e em grupo, compartilhamento e memorização dos mesmos. Convite às crianças para criar um jogo de movimento: elas devem sugerir composições musicais e inventar possibilidades para o estudo do movimento: “o que”, “como” e “onde” do movimento.
07/10/2015	Não haverá Ateliê. As crianças apresentarão trabalho de Dança na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em comemoração pelo Dia das Crianças.
08/10/2015	Reconhecimento vivencial de estruturas anatômicas: óssea e de pele. Reconhecimento de representação corporal segundo Rudolf Laban.
14/10 e 15/10/2015	Recesso pela Semana da Criança.
21/10/2015	- Estudo de movimento: cinco maneiras de caminhar, correr e saltar. - Experiência do jogo construído a partir dos elementos pesquisados: o quê, como e quando do movimento.

	-Continuidade de invenção e estudo de gestual em grupo e em deslocamento.
22/10/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de gesto: Jogo “Eu sou o Espelho”. - Estudo do princípio CAMINHAR através de apropriação do exercício CAMINHAR elaborado Isadora Duncan.
28/10/2015	<ul style="list-style-type: none"> - A espacialidade do movimento: experiência de níveis e dinâmicas do movimento. - Retomar o estudo do princípio CAMINHAR através de apropriação do exercício CAMINHAR elaborado Isadora Duncan. - Estudo do princípio CORRER através de apropriação do exercício CORRER elaborado Isadora Duncan.
29/10/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciação de imagens de ateliês de diversos artistas - Apreciação de vídeos de Dança seguida de rodas de conversa.
04/11/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo do princípio SALTAR/PULAR através de apropriação do exercício - Retomar estudo da espacialidade do movimento.
05/11/2015	Encerramento: roda de conversa.

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes – Licenciatura em Dança
Trabalho de Conclusão de Curso 2015
Plano de Aula Para o Ateliê de Dança
Professora Orientadora: Ma. Gabriela Córdova Christóforo
Aluna: Verônica Teodora Pimenta



PLANO DE AULA – SEMANA 30/09/2015 e 01/10/2015, Aulas nº01 e 02	
TEMA	“Dançar a Vida”: proposições de estudos de movimento individuais e em grupo
OBJETIVOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM	<p>Objetivo geral: Iniciar a construção de um espaço relacional favorável ao Ateliê.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor o estudo de movimento como criação autoral e a partir de gestos. - Identificar concepções e práticas de movimento/Dança existentes no grupo.
EIXO DE INVESTIGAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - A Dança na Expressão e na Comunicação Humana. - A Dança como Manifestação Coletiva. - A Dança como Produção Cultural e Apreciação Estética.
PEQUENO ROTEIRO DE AÇÃO	<p>1. O gesto pessoal</p> <p>1.1. Propor a organização espacial circular. Apresentar verbalmente a proposta e apresentar-me ao grupo.</p> <p>1.1.1. Propor uma apresentação/reconhecimento corporal. Solicitar a cada educando que proponha um gesto que represente o seu nome e que, em seguida, diga o próprio nome em voz alta. O autor do movimento deve se deslocar ao centro do círculo a cada execução. Não utilizar estímulo musical no momento.</p> <p>1.2. Solicitar que cada um dos presentes realize novamente a proposta. Dessa vez, o autor do movimento é seguido pelos demais.</p> <p>1.3. Solicitar que realizem novamente 1.1.1 seguido de 1.2, dessa vez, dialogando com uma música proposta. Nessa etapa, a voz não será utilizada como recurso expressivo.</p> <p>2. O gesto em grupo e modificado pelo outro</p> <p>2.1. Solicitar que cada educando realize, repetidamente, variações do gesto que inventou. As variações devem corresponder a adaptações da proposta de movimento: a) em contato com o chão; b) no nível alto; c) para a direita ou para a esquerda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a proposta de “Subdivisão Básica Necessária à Observação de Ações Corporais” (LABAN, 1978, p.57). - Solicitar que os educandos compartilhem, ainda em disposição circular, o seu desenvolvimento da proposta 2.2. <p>3. Registro e criação de um jogo</p> <p>3.1 - Solicitar que eles registrem, em papel, ações e qualidades para os seus movimentos: o que é o movimento? Como e onde acontece?. Eles podem pensar em verbos, adjetivos, substantivos, espaço ou tempo do movimento.</p> <p>3.2 - Solicitar aos educandos para que, no próximo encontro, tragam por escrito, nomes de músicas que acreditam serem adequadas à prática de Dança e/ou que gostariam de dançar durante o Ateliê.</p>
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Dançar com junto com as crianças. - Enunciados verbais.
REGISTRO E ACOMPANHAMENTO	Registro de vídeo (Avaliação Processual), escritos e desenhados (pelas crianças).
FUNDAMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Gesto, segundo Laban difere da ação corporal porque são ações das extremidades, “que não envolvem transferência nem suporte de peso” (LABAN, 1978,p.60). - Ainda segundo Laban, a subdivisão básica necessária à observação de ações corporais” envolve a concepção do corpo em hemisfério direito e esquerdo com suas respectivas articulações, cabeça, parte superior do tronco e

	parte inferior do tronco, denominado centro de leveza, além dos membros.
INFRAESTRUTURA/MATERIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico: instalações do Parque Ecológico. - Aparelho de som portátil. - Folhas A4, canetas e pincéis. - Gráfico “Subdivisão Básica Necessária à Observação de Ações Corporais”, adaptado a partir da obra “Domínio do Movimento”. 	
REFERÊNCIAS SONORAS/MUSICAIS	
<p>Lilies on the Valley, Jun Miyake. <i>Xique Xique</i>, Tom Zé; José Miguel Wisnik.</p>	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Documento digitalizado, 130 páginas.</p> <p>DUNCAN, Isadora. El arte de la danza y otros escritos. José Antonio Sánchez (org). Organización de Madrid: Ediciones Akal, 2003.</p> <p>LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.</p>	

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes – Licenciatura em Dança
Trabalho de Conclusão de Curso 2015
Plano de Aula Para o Ateliê de Dança
Professora Orientadora: Ma. Gabriela Córdova Christófaro
Aluna: Verônica Teodora Pimenta



PLANO DE AULA – SEMANA 07/10/2015 e 08/10/2015, Aula nº03	
TEMA	Percepção de estruturas corporais: pele e ossos.
OBJETIVOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM	<p>Objetivo Geral: Propor a percepção de estruturas e organizações corporais para o estudo de movimento: pele, músculos e ossos.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a “Subdivisão Básica Necessária à Observação das Ações Corporais” de Rudolf Laban (1978). - Sensibilizar a pele e ossos através da simulação de toque das mãos com bolinhas de borracha. - Ativar o foco de percepção corporal nos ossos e os espaços entre eles.
EIXO DE INVESTIGAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM	- A Dança na Expressão e na Comunicação Humana.
PEQUENO ROTEIRO DE AÇÃO	<p>1. Percebendo as estruturas corporais</p> <p>1.1. Propor às crianças que deslizem as bolas de borracha em todas as partes do corpo, sensibilizando para a pele.</p> <p>1.2. Num segundo momento, deslizar as bolas, solicitando a eles que procurem se concentrar, imaginando somente os ossos, sua forma, tamanho e peso.</p> <p>1.3. Percorrer toda a coluna com as bolas de borracha.</p> <p>1.4. Percorrer com as bolas de borracha os braços, antebraço e mãos, enfatizando as articulações entre essas partes do corpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percorrer todo o tronco enfatizando o seu volume. - Percorrer pernas e pés, enfatizando a existência de articulações.
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	Simulação do toque, através das bolas de borracha. Propor aos educandos que troquem as experiências sensíveis.
REGISTRO E ACOMPANHAMENTO	Registrar o encontro em fotografias e vídeos
FUNDAMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - “O professor deve procurar a combinação feliz da mente e corpo em desenvolvimento, sem inibir a primeira nem desenvolver demais a segunda” (Laban, 1990. 28). - Trata-se de um trabalho de percepção corporal que prepara para o estudo de temas de movimento elementares relacionados à consciência do corpo, o desenvolvimento da percepção individualizada de cada parte do corpo (LABAN, 1990, p.35).
INFRAESTRUTURA/MATERIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico do Parque Ecológico ou da Escola. - Aparelho de som - Bolinhas de borracha. 	
REFERÊNCIAS MUSICAIS E SONORAS	
- Não haverá referências musicais. O foco dessa aula são as estruturas corporais e suas possibilidades de movimento.	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Documento digitalizado, 130 páginas.</p> <p>LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.</p> <p>LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.</p>	

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes – Licenciatura em Dança
Trabalho de Conclusão de Curso 2015
Plano de Aula Para o Ateliê de Dança
Professora Orientadora: Ma. Gabriela Córdova Christóforo
Aluna: Verônica Teodora Pimenta



PLANO DE AULA – SEMANA 21/10/2015 e 22/10/2015, Aulas nº04 e 05	
TEMAS	Cinco maneiras de CAMINHAR, CORRER E SALTAR. Improvisação a dois.
OBJETIVOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM	<p>Objetivo geral: Estudar pelo menos cinco maneiras de caminhar, correr e saltar.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar um jogo a partir de palavras - ações e qualidades para os seus movimentos - sugeridas no dia 30/09/2015 pelos alunos: o que é o movimento? Como e onde acontece?. - Continuar a proposta de estudo de gestuais em grupo e em deslocamento entre o Parque e a Escola).
EIXO DE INVESTIGAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - A Dança como Manifestação Coletiva - A Dança como Produto Cultural e Apreciação Estética
PEQUENO ROTEIRO DE AÇÃO	<p>Inventado gestos e ampliando vocabulário de movimento</p> <p>1.1. Continuar a proposta de estudo do movimento através da invenção de gestos. Propor às crianças um jogo. Elas devem se portar como um pequeno “bando” de pássaros, com um líder à frente. Gestos individuais são criados e assimilados imediatamente pelo grupo. O trabalho é para ser feito em grupo e no deslocamento da Escola para o Parque Ecológico.</p> <p>2. Jogo de Improvisação Estruturada</p> <p>2.1 Propor às crianças a realização do Jogo de Improvisação em Dança através do sorteio de palavras. Os verbos são CAMINHAR-CORRER-SALTAR-SALTITAR E PULAR. As demais palavras sorteadas devem estimular a imaginação sobre a forma e natureza do movimento, o seu “como” e onde ele ocorre.</p> <p>3. Jogo de Improvisação Livre</p> <p>3.1 Propor às crianças que realizem um jogo “Eu sou o Espelho”, em que inventam movimentos para serem espelhados simultaneamente pelos pares. Solicitar que o “espelho” e o “espelhado” criem gestos simultaneamente e conjuntamente.</p> <p>4. Temas de movimento partir de Isadora Duncan</p> <p>Propor exercício de CAMINHAR a partir de elementos de aula do Método Duncan (DUNCAN, 1970, p.1).</p>
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	- Jogos de improvisação.
REGISTRO E ACOMPANHAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Registro em vídeo. - Registro escrito pelos educandos. - Roda de conversa.
FUNDAMENTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo Isadora Duncan, os primeiros passos de Dança “[...] consistem em aprender a andar de uma maneira simples, cadenciada, avançando lentamente ao compasso de um ritmo elementar. Depois a andar mais depressa, de acordo com os ritmos mais complicados; depois a correr, lentamente, a princípio; depois a saltar, sempre lentamente e em certos momentos definidos do ritmo” (DUNCAN, 1935, p.160, adaptação minha para a grafia da Língua Portuguesa Contemporânea). - Segundo Laban, “a criança se interessa por coisas práticas, tais como a observação do movimento, incluindo testes, e a repetição exata de um movimento realizado por outra pessoa, ou a elaboração de uma sucessão de movimentos. Vários meios podem ser utilizados com tal propósito como moldes de cartão com signos direcionais que se colocam no chão e servem para uma representação corporal” (Laban, 1990, p.29).

	<p>- “Para Laban, a Dança é, essencialmente, uma poética do movimento do corpo no espaço” (GARAUDY, 1980, p.118).</p> <p>- Para propor o engajamento da subjetividade da pessoa que Dança, de modo a facilitar o desenvolvimento expressivo do movimento, proponho o jogo do espelho com o foco no olhar. Os educandos não podem perder o parceiro do seu campo de visão. Segundo Paulo Baeta (2014), o espelhamento ou imitação frontal de movimentos contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades. “Além da capacidade de percepção e sensibilidade corporal, também se desenvolve a capacidade de adaptação e a qualidade de identificar-se com os sentimentos do outro” (PEREIRA, 2014, p.81).</p>
INFRAESTRUTURA/MATERIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico do Parque Ecológico ou da escola. - Aparelho de som - Folhas A4, canetas e pincéis. - Jogo de palavras, composto por pequenos cartões, confeccionados com antecedência. 	
REFERÊNCIAS SONORAS E/OU MUSICAIS	
<p>COMPOSIÇÃO SUGERIDAS PELOS EDUCANDOS:</p> <p>Destino, Lucas Lucco.</p> <p>Estilo Celebridade, MC Biel.</p> <p>Hoje, Ludmilla.</p> <p>O bonde passou, MC Gui.</p> <p>Remexe, Chiquititas.</p> <p>Você é o Espelho, Anderson Freire.</p> <p>COMPÓSIÇÕES SUGERIDAS PELA ARTISTA/DOCENTE/PESQUISADORA:</p> <p>Lilies on the Valley, Jun Miyake.</p> <p>Minimal 16, Marco Antônio Guimarães; Grupo Uakti.</p> <p>Sons da natureza. Ondas do mar. Artista Desconhecido.</p> <p>Xique Xique, Tom Zé; José Miguel Wisnik.</p>	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Documento digitalizado, 130 páginas.</p> <p>DUNCAN, Isadora. Minha Vida. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1935.</p> <p>GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Tradução de Glória Mariani e Antônio Guimarães Filho. 5ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.</p> <p>LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.</p> <p>PEREIRA, Paulo José Baeta. A improvisação integral na Dança. Campinas: Editora Medita, 2014.</p>	

Universidade Federal de Minas Gerais
 Escola de Belas Artes – Licenciatura em Dança
 Trabalho de Conclusão de Curso 2015
 Professora Orientadora: Ma. Gabriela Córdova Christóforo
 Plano de Aula Para o Ateliê de Dança
 Aluna: Verônica Teodora Pimenta



PLANO DE AULA – SEMANA 28 E 29/10/2015, Aulas nº06 e 07	
TEMAS	CAMINHAR e CORRER a partir de exercícios de Isadora Duncan. Ateliês de Arte
OBJETIVOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM	<p>Objetivo geral: estudar formas de caminhar, correr a partir da apropriação de exercícios descritos como parte do Método Duncan e da apreciação de materiais visuais.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudar os dois temas básicos de estudo de movimento através da recuperação de estruturas corporais/referências de análise do movimento já conhecidos pelos educandos. - Propor a revisitação de experiências vividas até o momento através da Improvisação Livre. - Estudar o movimento através dos conceitos de níveis. - Estimular a imaginação através de vídeos de Dança e imagens de ateliês de artistas diversos. - Verificar a percepção das crianças sobre a metodologia do Ateliê.
EIXO DE INVESTIGAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> - A Dança na Expressão e na Comunicação Humana - A Dança como Manifestação Coletiva - A Dança como Produto Cultural e Apreciação Estética
PEQUENO ROTEIRO DE AÇÃO	<p>1. Conhecendo ateliês de artistas</p> <p>1.1. Apresentar imagens de ateliês diversos (diversos tipos de Arte). Exercício seguido de roda de conversa. Solicitar que os educandos novamente registrem no papel sua imaginação sobre a metodologia do Ateliê, especificamente de Dança.</p> <p>2. (Re) conhecendo elementos estudados em coreografias de artistas</p> <p>2.1 Apresentar pequenos vídeos de Dança, seguido de uma roda de conversa/apreciação, de modo a sugerir relações entre o material visto e o estudado em nosso Ateliê.</p> <p>2.2 Ao fim da apreciação dos materiais visuais, solicitar às crianças que registrem em papel sua percepção sobre o que é o Ateliê de Dança e o que aprenderam nele.</p> <p>3. Temas de movimento partir de Isadora Duncan</p> <p>3.1 Retomar/TRABALHAR exercício de CAMINHAR (DUNCAN, 1970, p.1).</p> <p>3.2 Propor a experimentação do exercício de CORRER segundo a transcrição por Irma Duncan (DUNCAN, 1970, pp.03).</p> <p>4. Improvisação estruturada: o espaço</p> <p>4.1 Propor um Jogo de Improvisação com vistas a experimentar o espaço. A partir de um fio de malha, as crianças podem moldar o espaço. O jogo consiste em: a) as crianças devem criar um polígono imaginário com o fio de malha; b) um dos educandos improvisará explorando o espaço, podendo dançar dentro, fora ou sobre as arestas deste polígono.</p>
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos de Improvisação. - Apreciação de imagens e roda de conversa. - Apreciação de fotografias e trechos de coreografias e roda de conversa sobre os mesmos.
REGISTRO E ACOMPANHAMENTO	Registro escrito e/ou desenhado pelas crianças; registro em vídeo.
FUNDAMENTAÇÃO	- De acordo com Isadora Duncan, os primeiros passos de Dança “[...] consistem em aprender a andar de uma

	maneira simples, cadenciada, avançando lentamente ao compasso de um ritmo elementar. Depois a andar mais depressa, de acordo com os ritmos mais complicados; depois a correr, lentamente, a princípio; depois a saltar, sempre lentamente e em certos momentos definitivos do ritmo” (DUNCAN, 1935, p.160).
INFRAESTRUTURA/MATERIAIS	
<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico do Parque Ecológico (1ºdia) e Sala de Informática (2ºdia). - Um fio de malha de aproximadamente 02 (dois) metros. - Um computador. - Aparelho de som. - Transcrição de exercícios de Isadora Duncan segundo Irma Duncan. - Fotografias - Vídeos - Folhas A4, canetas e pincéis. 	
REFERÊNCIAS SONORAS E/OU MUSICAIS	
COMPOSIÇÃO SUGERIDAS PELOS EDUCANDOS: Destino , Lucas Lucco. Estilo Celebridade , MC Biel. Hoje , Ludmilla. O bonde passou , MC Gui. Remexe , Chiquititas. Você é o Espelho , Anderson Freire. COMPÓSIÇÕES SUGERIDAS PELA ARTISTA/DOCENTE/PESQUISADORA: Lilies on the Valley , Jun Miyake. Minimal 16 , Marco Antônio Guimarães; Grupo Uakti. Sons da natureza. Ondas do mar. Artista Desconhecido. Xique Xique , Tom Zé; José Miguel Wisnik.	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Documento digitalizado, 130 páginas. DUNCAN, Isadora. Minha Vida. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1935. DUNCAN, Irma. The technique of Isadora Duncan. New York: Dance Horizons Book, 1970.	

Universidade Federal de Minas Gerais
 Escola de Belas Artes – Licenciatura em Dança
 Trabalho de Conclusão de Curso 2015
 Plano de Aula Para o Ateliê de Dança
 Professora Orientadora: Ma. Gabriela Córdova Christóforo
 Aluna: Verônica Teodora Pimenta



PLANO DE AULA – SEMANA 05/11/2015, Aula nº 08	
TEMA	CORRER E SALTAR/PULAR (a partir dos exercícios de Duncan)
OBJETIVOS	<p>Objetivo geral: estudar formas de CORRER e SALTAR a partir da apropriação de exercícios descritos como parte do Método Duncan.</p> <p>Objetivos específicos: retomar estudo da espacialidade do movimento desenvolvido na última semana.</p> <p>- Encerrar o Ateliê.</p>
EIXO DE INVESTIGAÇÃO DO ENSINO/APRENDIZAGEM	<p>- A Dança na Expressão e na Comunicação Humana.</p> <p>- A Dança como Manifestação Coletiva.</p>
PEQUENO ROTEIRO	<p>1. Improvisação estruturada: o espaço</p> <p>1.1 Propor um Jogo de Improvisação com vistas a experimentar o espaço. A partir de um fio de malha, as crianças podem moldar o espaço. O jogo consiste em: a) as crianças devem criar um polígono imaginário com o fio de malha; b) um dos educandos improvisará explorando o espaço, podendo dançar dentro, fora ou sobre as arestas deste polígono.</p> <p>2. Temas de movimento partir de Isadora Duncan</p> <p>2.1. Propor a experimentação do tema de movimento saltar na sua variante pular, a partir do exercício elaborado por Isadora Duncan e conforme transcrito pela Isadora Irma Duncan (DUNCAN, 1970, p.09).</p> <p>3. Encerramento</p> <p>Roda de conversa.</p>
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	<p>- Jogos de Improvisação.</p> <p>- Roda de conversa.</p>
REGISTRO E ACOMPANHAMENTO	- Fotografia e vídeo.
INFRAESTRUTURA/MATERIAIS	
<p>- Espaço do Parque Ecológico ou da escola.</p> <p>- Aparelho de som</p> <p>- Folhas A4, canetas e pincéis.</p> <p>- Dois fios de malha de aproximadamente 2 metros cada um.</p> <p>- Giz comum.</p>	
REFERÊNCIAS MUSICAIS E/OU SONORAS	
<p>Lilies on the Valley, Jun Miyake.</p> <p>Minimal 16, Marco Antônio Guimarães; Grupo Uakti.</p> <p>Sons da natureza. Ondas do mar. Artista Desconhecido.</p> <p>Xique Xique, Tom Zé; José Miguel Wisnik.</p>	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>DUNCAN, Irma. The technique of Isadora Duncan. New York: Dance Horizons Book, 1970.</p> <p>DUNCAN, Isadora. El arte de la danza y otros escritos. José Antonio Sánchez (org). Organización de Madrid: Ediciones Akal, 2003.</p> <p>LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus Editorial, 1978.</p>	

REFERÊNCIAS DAS COMPOSIÇÕES LISTADAS

Nome/Intérprete	Referência
Composições Sugeridas Pelos Educandos	
Destino , Lucas Lucco	LUCCO, Lucas. O destino (ao vivo) . São Paulo: Sony Music, 2014. 1 Cd Player, Music, Faixa 10.
Remexe , Chiquititas.	CHIQUITITAS. Chiquititas Vol.02 . São Paulo: radar Records, 2013. 1 Cd. Player, Music, Faixa 01.
Você é o Espelho , Anderson Freire.	FREIRE, Anderson. Identidade . Rio de Janeiro: MK Music, 2010. 1 Cd. Player, Music, Faixa 01.
Estilo Celebridade , MC Biel.	MC BIEL. Estilo Celebridade . Disponível em http://www.vagalume.com.br/biel/estilo-celebridade.html . Acesso em 30/10/2015.
Hoje , Ludmilla	LUDMILLA. Hoje . Rio de Janeiro: Warner Music, 2014. 1 Cd. Player, Music, Faixa 02.
O bonde passou , MC Gui.	MG GUI. O bonde é seu . Rio de Janeiro: Universal Music Brasil, 2014. 1 Cd. Player, Music, Faixa 01.
Composições sugeridas pela artista/docente/pesquisadora	
Minimal 16 , Marco Antônio Guimarães; Grupo Uakti.	GUIMARÃES, Marco Antônio; GRUPO UAKTI. Blindness . Trilha Sonora do Filme de Fernando Meirelles. Rio de Janeiro: Decca/Universal Music, 2008. 1 Cd. Player, Music, Faixa 09.
Xique Xique , Tom Zé; José Miguel Wisnik.	TOM ZÉ; WINIK, JOSÉ Miguel. Parabelo . Trilha Sonora para espetáculo do Grupo Corpo. Belo Horizonte: Grupo Corpo, 1997. 1 Cd Player, Music, Faixa 09.
Lilies on the Valley , Jun Miyake.	MIYAKE, Jun. Lilies on the Valley . In: Pina Original Soudtreck. A Wim Wenders Film. 1 Cd Player, Music, Faixa 09. Faixa 02.
Sons da natureza. Ondas do mar.	Artista Desconhecido. Sons da Natureza. Onda do Mar. Disponível em www.youtube.com/watch?v=KFTUnzKZGBM . Acesso em 30 de novembro de 2015.

Uma Didática da Invenção

Manoel de Barros

I

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
 - etc.
 - etc.
 - etc.
- Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

II

Desinventar objetos. O pente, por exemplo.
 Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.
 Ou
 uma gravanha.
 Usar algumas palavras que ainda não tenham
 idioma.

III

Repetir, repetir — até ficar diferente.
 Repetir é um dom do estilo.

IV

No Tratado das Grandezas do Ínfimo estava escrito:

Poesia é quando a tarde está competente para dalias. É quando

Ao lado de um pardal o dia dorme antes.
 Quando o homem faz sua primeira lagartixa.
 É quando um trevo assume a noite
 E um sapo engole as auroras.

V

Formigas carregadeiras entram em casa de bunda.

VI

As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças.

VII

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos —
 O verbo tem que pegar delírio.

VIII

Um girassol se apropriou de Deus: foi em Van Gogh.

IX

Para entrar em estado de árvore é preciso partir de um torpor animal de lagarto às 3 horas da tarde, no mês de agosto.
 Em 2 anos a inércia e o mato vão crescer em nossa boca.
 Sofreremos alguma decomposição lírica até o mato sair na voz .
 Hoje eu desenho o cheiro das árvores.

X

Não tem altura o silêncio das pedras.

OBSERVAÇÃO FINAL

Essa pesquisa foi realizada com autorização expressa da Coordenação Pedagógica do Programa Escola Integrada da instituição visitada e das famílias das crianças envolvidas. A não identificação da Escola e das crianças fez parte do procedimento ético, conforme acordo prévio. Por conter o carimbo da Escola, o documento de solicitação para o procedimento de pesquisa e autorização de registro em fotografias e vídeos não foi anexado nesta monografia, mas entregue ao arquivo do Colegiado do Curso de Licenciatura em Dança da Escola de Belas Artes da UFMG. A artista/docente/pesquisadora também formalizou o seu trabalho registrando-se como educadora voluntária no Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte.

