

O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: TÉCNICA OU CRIATIVIDADE?

Dra. MARIA INÊS GALVÃO SOUZA
Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO
Professora do Curso de Bacharelado em Dança da UFRJ

Resumo | Esse artigo tem por objetivo discutir os desafios que se apresentam para o trato do conteúdo Dança em processos educacionais tendo em conta o debate sobre o papel e a importância da técnica e da criatividade, duas dimensões que, não poucas vezes, de forma equivocada, são consideradas como diametrais e/ou excludentes. O intuito é melhor compreender como os processos de ensino podem contribuir para o alcance de um dos objetivos compartilhados pelos campos da arte e da educação: a transformação do sujeito. Se por um lado, o domínio da técnica pode ser entendido como simples repetição mecânica de exercícios físicos, por outro lado, a espontaneidade também pode ser trabalhada sem parâmetros estruturantes da conscientização e do domínio corporal. A proposta é que essas duas facetas tão importantes devem ser trabalhadas de forma equilibrada no processo educacional, de modo a exponenciar as possíveis contribuições da Dança para o público-alvo envolvido.

Palavras-chave | Dança; técnica; criatividade

INTRODUÇÃO

A ampliação do processo de escolarização da Dança, que pode ser observado não só por uma crescente valorização do conteúdo no âmbito da Educação Física, como também pelo crescimento do número de cursos de graduação em Dança, torna urgente a reflexão sobre os princípios que envolvem o uso dessa linguagem corporal no processo educacional. De um lado, o domínio da técnica, relacionado diretamente à aquisição de habilidades necessárias para que os indivíduos tornem-se conscientes de suas possibilidades físicas, não deve ser desprezado em detrimento da livre criação como processo de formação de subjetividades. De outro lado, não deve se constituir como uma estrutura estática e mecânica, que venha a tolir a criatividade. Como equilibrar essas duas dimensões?

Isabel Marques (1999) discute alguns aspectos da relação dança e educação, dialogando com os posicionamentos teóricos de pesquisadores como Ana Mae Barbosa e Rudolf Laban. Segundo a autora:

Historicamente, a maneira mais fácil de lidar com este componente indeterminado, múltiplo e qualitativo (e, portanto, não universalizante) da arte foi escolarizá-la: ora imprimindo ao ensino de Arte/Dança caráter de cópia alienada com valorização excessiva do fazer artístico mecânico e pré-determinado, ora creditando às práticas “espontâneas”, sem fundamentação teórica e/ou técnica, todo o conteúdo da educação artística. (p. 53)

Marques nos apresenta a dificuldade de estabelecermos o lugar da arte nos processos institucionais de ensino. Se por um lado o exagerado empreendimento na técnica pode levar a um preocupante processo de mecanização de gestos, (considerando a realidade escolar), por outro lado, um espontaneísmo no uso de estratégias de improvisação e livre criação pode levar a nenhum tipo de formação, conhecimento ou conscientização do corpo que dança.

Assim, para discutirmos os sentidos e significados do ensino da Dança, buscaremos aprofundar alguns conceitos que nos ajudem a melhor entender o papel dessa prática corporal e a esclarecer em que medida os processos de ensino podem contribuir para o alcance de um dos objetivos compartilhados pelos campos da arte e da educação: a transformação do

sujeito inserido num tempo e num espaço. Esperamos que essas referências nos ajudem a compreender a importância da educação pela arte da dança para crianças e adolescentes.

SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CORPO, TÉCNICA, ARTE E EDUCAÇÃO

O conceito de corpo proposto por Rudolf Laban (1978), importante investigador da linguagem do movimento, pode ajudar nos processos de observação e reflexão sobre o ensino da dança. Segundo o autor:

O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é uma parte de um todo. As várias partes podem se combinar para uma ação em concerto ou uma delas poderá executar sozinha um certo movimento como “solista”, enquanto as outras descansam. Também há a possibilidade de que uma ou várias partes encabechem e as demais acompanhem o movimento. Cada ação de uma parte particular do corpo deve ser entendida em relação ao todo que sempre deverá ser afetado, seja por uma participação harmoniosa, por uma contraposição deliberada, ou por uma pausa. (p. 67)

A definição de Laban aborda a complexidade que abrange toda e qualquer ação do corpo. Suas palavras sugerem um sentido de harmonia e integração das possíveis composições das ações corporais. O autor assume para a arte do movimento a ideia central de comunicação. Para ele, as partes do corpo dialogam entre si e nesse diálogo harmônico alcançamos a expressão pelo movimento a partir da compreensão e do domínio das ações corporais.

Nesse sentido, destacamos a importância da conscientização acerca das possibilidades de ação das partes do corpo. É como se cada parte possuísse um vocabulário próprio e pudesse estabelecer, mesmo que de forma isolada, seu próprio texto. Assim podemos entender que o todo pode se revelar como uma orquestra produzindo sons que se complementam e se interferem dependendo da intenção motivadora.

Nessa mesma linha de pensamento, Marcel Mauss (2003) afirma que: “O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural

objeto técnico, e ao mesmo tempo meio técnico, do homem, é seu corpo” (p. 407). Na verdade, Laban (1978) e Mauss (2003) nos apontam a necessidade do conhecimento e do domínio das ações corporais. Talvez até mais: a necessidade de melhor compreender a própria necessidade das diferentes técnicas desenvolvidas e aprimoradas pelos sujeitos.

Marcel Mauss ao desenvolver conceitualmente os princípios das técnicas (para o autor uma teoria sobre a técnica deve abordar o estudo das técnicas do corpo) enfatiza os elementos sociais, pois as compreende como “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade à sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se do seu corpo” (2003, p. 401). Observando as ações do cotidiano sugere que as maneiras de executar determinadas tarefas são aprendidas no processo educacional em diferentes espaços da vida em sociedade.

Assim, as técnicas de uma dança mesmo que também se constituam em uma linguagem para o palco, estão relacionadas à cultura de uma sociedade, ao seu movimento de transformação, as acomodações e contestações de uma época.

Quando Isadora Duncan, no final do século XIX, rompeu com as tradições do balé e questionou o abismo existente entre a arte da dança e a vida, tinha claros seus intuítos:

Para mim, a dança é não apenas uma arte que permite à alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção da vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim. (DUNCAN *apud* GARAUDY, 1980, p. 57)

Duncan, nascida nos Estados Unidos, estabelecia em sua proposta de dança, relações muito fortes com uma vida “natural”, “harmônica”. Ela eliminou as sapatilhas como acessório para dançar de pés descalços e estar assim mais próxima da natureza. O corpo, para Duncan, passaria a ser sinônimo de liberdade de expressão.

Para servir-se de seu corpo com o objetivo de dançar e de se comunicar é necessário então compreender certas técnicas que possam

orientar esses exercícios: a finalidade de alcançar o seu domínio é potencializar a expressão, a comunicação e o prazer. Assim, podemos perceber a importância da dança no contexto educacional sem perder com isso seu sentido artístico, estabelecendo relações com a arte que extrapolam o espaço da sala de aula, assumindo o papel de ser um canal de ampliação da sensibilidade e da percepção do mundo, integrada ao desenvolvimento das habilidades físicas.

A dissociação entre o artístico e o educativo implícita na terminologia utilizada por professores de dança só vem reforçando a concepção de ensino de dança como meio, recurso, instrumento. Ou seja, ao enfatizarmos que a dança na escola é “diferente” (e por isso ela é “criativa”, “educativa”, “expressiva”), pois não estamos interessados em formar “artistas”, acabamos também negando a presença da dança na escola como área de conhecimento em si, ou seja, como arte. (MARQUES, 2003, p. 142)

O conhecimento da dança a que se refere Marques está associado aos princípios de diversificação das ações corporais; fundamentos como: movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo são princípios que podem nortear o trabalho da educação da linguagem corporal. Ao mesmo tempo em que podemos focar as partes que se movem (existe um vocabulário anatômico para as possibilidades de ação do corpo), podemos desenvolver noções de execução simultânea e sucessiva dos movimentos, trabalhar em diferentes bases de sustentação, perceber e aplicar diferentes trajetórias espaciais para os movimentos (planos, níveis), estabelecer diferentes linhas para os segmentos corporais (desenhos das formas), aplicar variações da intensidade da força aos gestos, perceber a passagem da força aplicada de uma parte para outra, do peso de cada parte e do corpo como um todo, da velocidade que as partes se movem e o ritmo que elas estabelecem, e da relação das partes com os movimentos do corpo como um todo (locomoções, voltas, saltos, quedas e elevações).

Além dos princípios relacionados diretamente a linguagem do corpo, elementos que contextualizam os diferentes estilos de dança e o desenvolvimento histórico dessa linguagem também são fundamentais para a compreensão dos seus sentidos e significados.

Um dos aspectos analisados por Mauss (2003) é a educação como processo de apreensão de códigos corporais. O autor relaciona o processo de assimilação de movimentos a um processo de imitação de atos bem sucedidos. Para o autor, essa imitação se realiza a partir de elementos das relações que se estabelecem socialmente de confiança e autoridade. Segundo ele “o que se passa é uma imitação prestigiosa” (p. 405). Destacamos, desta forma, a importância da imitação dos gestos elaborados pelo professor como uma referência para o aluno de dança. Ao mesmo tempo, o trabalho equilibrado entre a sugestão de um modelo e a motivação para a criação livre de seus próprios modelos, é fundamental no processo de formação corporal.

Segundo Mauss (2003): “Não há técnica e não há transmissão se não houver tradição” (p. 407). Ao mesmo tempo, a invenção de uma tradição se realiza pela própria transmissão, na medida em que é a repetição de determinadas ações e sua transmissão perpetuada que fazem com que elas se tornem tradições e nesse sentido sejam apreendidas como técnicas eficazes.

Em relação aos elementos constitutivos das técnicas de utilização do corpo, Mauss afirma que:

Em todos esses elementos da arte de utilizar o corpo humano os fatos *de educação* predominavam. A noção de educação podia sobrepor-se à de imitação. Pois há crianças, em particular, que têm faculdades de imitação muito grandes, outras muito pequenas, mas todas se submetem à mesma educação, de modo que podemos compreender a sequência dos encadeamentos. O que se passa é uma imitação prestigiosa. A criança, como o adulto, imita atos bem sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que têm autoridade sobre ela. O ato se impõe de fora, do alto, mesmo um ato exclusivamente biológico, relativo ao corpo. O indivíduo assimila a série dos movimentos de que é composto o ato executado diante dele ou com ele pelos outros. (2003, p. 405)

Assim, podemos destacar que as técnicas fazem parte da vida, porque são formas eficazes de lidar com o próprio corpo e alcançar resultados eficientes em função de sua situação. Essas formas eficazes tornam-se atos que se sucedem, passando de geração a geração e, mesmo que sejam transformados, guardam elementos sustentados pelo sentido de memória e de uma tradicional funcionalidade.

Na Dança, essa tentativa de resgatar a tradição e a funcionalidade tem levado os professores a utilizarem uma técnica já consolidada: o balé. Segundo Marques (1999):

Esta tentativa de resgatar a técnica codificada pelo balé clássico poderia ser entendida como um eco restaurador de ideais e conceitos outrora valorizados e hoje novamente idealizados a fim de estabilizar o instável, periodicizar o efêmero, reger o indeterminado, unificar o múltiplo. O ensino do balé clássico como base traz consigo resquícios e marcas, valores e significados de uma cultura do século XVIII que acabam sendo incorporados pelo mundo da dança em pleno final do século XX. (1999, p. 68)

Esse é um risco que se deve ter em conta. A tentativa de estabelecer regras e códigos definidos tem, muitas vezes, transformado o professor em reprodutor de um conhecimento corporal já solidificado. Sem a compreensão de que o balé também partiu de princípios para estabelecer a codificação de seus movimentos, o professor continua desconhecendo a especificidade e o contexto dessa técnica, não justificando dessa forma, sua utilização no processo educacional. Isso não significa que não podemos selecionar o balé como um procedimento de desenvolvimento da técnica. Ao contrário, o ensino do balé quando compreendido como uma das possibilidades de desenvolvimento das habilidades físicas e artísticas, pode proporcionar a ampliação do vocabulário e do domínio do corpo.

Os movimentos partem de princípios que quando compreendidos podem auxiliar no processo de aquisição da técnica em consonância com o processo de conscientização e educação desse corpo. Ao conhecer os princípios que estabelecem os códigos corporais do balé e o contexto cultural onde esses códigos foram estabelecidos, o professor pode utilizar essa linguagem específica em acordo com os objetivos relacionados ao desenvolvimento do trabalho corporal de seu grupo. Mas é importante ressaltar que não há a priori um estilo que possa ser considerado melhor do que outros.

A partir dos pensamentos de Laban, Mauss e Marques podemos afirmar que o corpo passa por um processo de aprendizagem constante, que atravessa todas as suas experiências cotidianas, e por meio da aprendizagem dessas técnicas, que Mauss intitula como “técnicas tradicionais

eficazes”, se mantêm e se transformam as culturas corporais relacionadas aos espaços e tempos diversos de cada grupo social. Nesse aspecto, o ensino da dança deveria acompanhar essas transformações na medida em que essa linguagem faz parte da produção cultural do indivíduo a partir do mundo (espaço/tempo) em que ele se insere.

AS REPRESENTAÇÕES DO CORPO QUE DANÇA: CORPOGRAFIAS NO ESPAÇO DA ESCOLA

Paola Berenstein Jacques e Fabiana Dultra Britto (2008) discutem as representações da escrita do corpo a partir da experiência dos indivíduos no espaço da cidade. Destacam a importância da rua como espaço vivido, percebido, sentido e que será *corpografado* como a síntese dessa experiência. Pressupõem que essa relação com o urbano se estabelece mesmo que involuntariamente, sendo a cidade lida e representada pelo corpo. Nesse encontro, corpo e urbanidade, observa-se uma síntese que o indivíduo expressa na sua corporalidade, o que as autoras denominam de *corpografias urbanas*. (2008, p. 182)

A partir dessa noção de urbanidade expressa no corpo e pelo corpo, percebemos a importância de ter em conta as características do lugar onde as aulas de dança se realizam, a relação dessas com a forma com que os alunos se comportam e se expressam. Isso significa observar os alunos em suas formas de falar, gesticular, pisar, caminhar, formar grupos, estabelecer algum tipo de contato físico, contato visual, estabelecer um ritmo próprio para os gestos, enfim, de dançar e se expressar com seu corpo. Assim, comecemos a entender as especificidades culturais corporais que possam ser mobilizadas em diferentes formas de dançar. Contextualizar a dança a partir de cada espaço específico onde ela é desenvolvida pode trazer elementos que viabilizem a construção de práticas e saberes que contribuam efetivamente para a transformação desses corpos. Isso não significa que o professor deva reificar os aspectos da cultura local, mas a partir de sua identificação, trabalhar para conscientizar os alunos sobre os espaços da cidade por eles percorridos e sobre a formação de suas identidades corporais.

As experiências urbanas dos que habitam as diferentes regiões da cidade são inevitavelmente distintas, ainda que todas sintam o processo geral de espetacularização. Quando Guy Debord (1997) desenvolve o conceito, fundamental para entendermos as sociedades de consumo, aborda a vida humana moderna que subsiste em função da negação da própria vida transformada em aparência:

O conceito de espetáculo unifica e explica uma grande diversidade de fenômenos aparentes. As suas diversidades e contrastes são as aparências desta aparência organizada socialmente, que deve, ela própria, ser reconhecida na sua verdade geral. Considerado segundo os seus próprios termos, o espetáculo é a afirmação da aparência e a afirmação de toda a vida humana, isto é, social, como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo descobre-o como a negação visível da vida; como uma negação da vida que se tornou visível. (DEBORD, 1997, p. 16)

Jacques e Britto (2008) consideram que a experiência urbana, e, em especial a experiência corporal da cidade, pode ser um tipo de resistência a esse processo de espetacularização. As autoras relacionam esse processo à inevitável “diminuição da participação cidadã e da experiência corporal das cidades como prática cotidiana, estética ou artística”. (p. 183)

Quando a cidade é vivida e experimentada pelo corpo do cidadão, “ela ganha corpo, tornando-se ‘outro’ corpo” (JACQUES, BRITTO, 2008, p. 185). Concordamos então com Jeudy (2005) que “a conservação patrimonial, muitas vezes obsessiva, corre o risco de petrificar a própria cidade, que se transforma assim em um museu de si mesma” (p. 78). A dança poderia ser nesse sentido, uma das formas do corpo instaurar conexões entre sua corporalidade e seu ambiente, produzindo diferentes condições de interação e novas sínteses, ou seja, novas *corpografias*.

CONCLUSÃO

O ensino da Dança pode ser estratégico no sentido de gerar experiências estéticas que possam transformar valores, conceitos e habilidades físicas, sendo significativo no processo de formação de identidades individuais e de diferentes grupos sociais. Nesse sentido, é importante pensar que estratégias devemos adotar nas nossas práticas pedagógicas

escolares para que as discussões sobre arte, corpo, estética e ética se integrem aos procedimentos que enfocam o domínio corporal e a liberdade de expressão.

O potencial criativo para o movimento não pode se manifestar de forma plena se não temos a consciência e o domínio das nossas possibilidades corporais, ou seja, se não dominamos a técnica das nossas ações. Nossa criatividade é também formatada pelas experiências, relações que estabelecemos com o mundo, processos de ensino-aprendizado pelos quais passamos no decorrer de nossas vidas, inclusive pelas técnicas apreendidas que integram os códigos culturais.

Laban (1990), afirmava que a dança na educação permite uma integração entre o conhecimento intelectual do aluno e suas habilidades criativas, a percepção das sensações contidas na expressão dramática do indivíduo. A partir da compreensão das qualidades de movimento, implícitas nas diversas formas de expressão humana, o aluno poderia ser educado através do movimento/dança. Laban desenvolveu para o campo da educação referenciais corporais que instrumentalizaram um processo de criação menos espontânea e potencialmente mais consciente.

Consideramos, assim, que a aprendizagem corporal passa sim pela experiência da reprodução de modelos idealizados como referenciais para a compreensão e apreensão das técnicas das ações do corpo. Entretanto, durante esse processo de ensino aprendizagem da linguagem corporal, os alunos também devem exercitar seu potencial criativo, improvisando e experimentando seus próprios modelos, podendo assim descobrir novas possibilidades de se comunicar com seu corpo. Desta forma, sugerimos que professores busquem em seus procedimentos pedagógicos, estratégias que possam equilibrar a cópia, como um referencial, e a criação como a expressão do conhecimento e o domínio de suas próprias possibilidades corporais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

JACQUES Paola Berenstein & BRITTO, Fabiana Dultra. Corpografias Urbanas: Relações entre o corpo e a cidade. In: Lima, Evelyn F.W.. *Espaço e Teatro*. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2008.

JEUDY, Henri Pierre. *Espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

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

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

MARQUES, Isabel. A. *Ensino de dança hoje*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Dançando na Escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

Recebido: 02 maio 2011

Aprovado: 11 maio 2011

Endereço para correspondência:

Maria Inês Galvão Souza

Rua Silveira Martins, 76, casa 16

Flamengo

Rio de Janeiro - RJ

CEP 22221-000

inesgalvao2@gmail.com