



PRISCILLA VILAS BOAS

**“A IMPROVISACÃO EM DANÇA: UM
DIÁLOGO ENTRE A CRIANÇA E O
ARTISTA PROFESSOR”**

CAMPINAS
2012



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRISCILLA VILAS BOAS

**“AIMPROVISACÃO EM DANÇA: UM DIÁLOGO ENTRE
A CRIANÇA E O ARTISTA PROFESSOR”**

Orientador(a): Profa. Dra. Márcia Maria Strazzacappa Hernadéz

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual
de Campinas para obtenção do título de **Mestra em Educação na área de concentração**

de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA PRISCILLA VILAS
BOAS E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MÁRCIA MARIA
STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ

Assinatura do Orientador

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21582-0

**CAMPINAS
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A IMPROVISACÃO EM DANÇA: UM DIÁLOGO ENTRE A CRIANÇA E O
ARTISTA PROFESSOR**

Autor: Priscilla Vilas Boas

Orientador(a): Profa. Dra. Márcia Strazzacappa Hernández

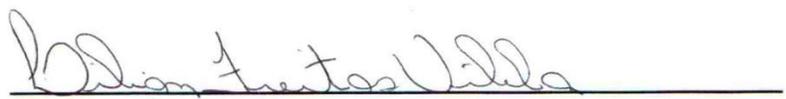
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Priscilla Vilas Boas e aprovada pela Comissão Julgadora.

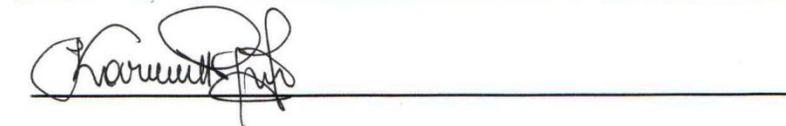
Data: 06/12/2012



ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA:





2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

V71i	Vilas Boas, Priscilla, 1980- A improvisação em dança: um diálogo entre a criança e o artista professor / Priscilla Vilas Boas. – Campinas, SP: [s.n.], 2012. Orientador: Márcia Maria Strazzacappa Hernandez. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Improvisação (Dança). 2. Dança. 3. Crianças. I. Strazzacappa Hernandez, Márcia Maria, 1965- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	12-217/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Dance improvisation: a dialogue between the child and the artist teacher

Palavras-chave em inglês:

Improvisation (Dance)

Dance

Child

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Márcia Maria Strazzacappa Hernandez (Orientador)

Ana Angélica Medeiros Albano

Karenine de Oliveira Porpino

Lilian Freitas Vilela

Data da defesa: 06-12-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: privboas@uol.com.br

Agradecimentos

Agradeço à orientadora deste trabalho, Professora Doutora Márcia Strazzacappa, pela confiança e por ter despertado em mim, há muitos, anos, o desejo de seguir por este caminho.

Aos meus pais, cuja falta me dói e cuja forte presença me faz seguir em frente.

Ao meu marido Luiz Eduardo Cotrim pela paciência, pelo carinho e pela contribuição efetiva na feitura deste trabalho.

À minha família, especialmente aos meus irmãos Rogério e Rodrigo e à minha cunhada Roberta por vibrarem com minhas conquistas e por me darem apoio para continuar sempre.

Aos meus sogros Maria Helena e Fernando pela cumplicidade, pela vibração e pela força.

À minha amiga Marina Marcondes Machado por ter me despertado à pesquisa e à reflexão e pelas conversas provocadoras e transformadoras.

Aos meus alunos e alunas, com quem aprendi e compartilhei experiências.

A todos os artistas professores com quem compartilhei sonhos e descobertas, especialmente à Daniela Bozzo.

Resumo

A presente pesquisa versa sobre a improvisação como proposta de iniciação à dança com crianças entre sete e dez anos de idade. Por meio da etnografia, estuda e analisa aulas de dança por mim ministradas na Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo/SP, usando como recorte o ano de 2011. A partir do conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía, discute sobre procedimentos metodológicos que possibilitem a participação efetiva da criança na elaboração de seu próprio aprendizado em dança. Para o aprofundamento do estudo sobre a improvisação como forma de aprimorar as habilidades físicas e as capacidades sensíveis e criativas da criança, traz como referencial teórico pesquisadores que estudam a fenomenologia (Machado 2010), a educação em dança (Strazzacappa, 2001, 2006) e a improvisação (Gouvêa 2012). As aulas de dança pautadas na improvisação mostraram que é possível proporcionar às crianças um denso conhecimento em dança e a construção de uma experiência estética autoral.

Palavras-chave: improvisação, dança, crianças

Abstract

This research deals with improvisation as proposed initiation to dance with children between seven and ten years old. Through ethnography, studies and analyzes dance classes taught by me at the Municipal School of Art Initiation of São Paulo / SP, using as clipping the year 2011. From the concept of experience Bondia Jorge Larrosa, discusses methodological procedures which enable the effective participation of children in constructing their own learning in dance. To deepen the study of improvisation as a way to enhance the physical abilities and capacities sensitive and creative child brings as theoretical researchers studying phenomenology (Machado 2010), education in dance (Strazzacappa, 2001, 2006) and improvisation (Gouvea 2012). Dance classes in guided improvisation showed that it is possible to give children a dense knowledge in dance and the construction of an aesthetic experience copyright.

Key-words: improvisation, dance, child

Sumário

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Introdução	15
1- A busca por uma metodologia de ensino-aprendizado em arte	27
1.1 A EMIA e os encontros: um convite à improvisação.....	28
1.2 Reflexões sobre o artista professor.....	36
2- Reflexão sobre a técnica em uma experiência de ensino-aprendizado em dança com crianças	43
2.1 Técnica e experiência: um encontro possível.....	44
2.2 A dança contemporânea e a criança: uma experiência significativa	54
2.3 A improvisação em dança	63
3- As crianças, a dança e uma professora-artista em pesquisa	69
3.1 Uma pesquisa com crianças	70
3.2 O processo de ensino-aprendizado em dança do curso optativo da EMIA	74
3.3 “Um olhar para a dança”	105
Considerações Finais.....	109
Referências bibliográficas	115

Introdução

Nasci há trinta e dois anos, em 1980, em uma cidade do sul de Minas Gerais, chamada Poços de Caldas e estudei dança durante toda a infância e adolescência como muitas meninas do interior.

Naquela época existiam poucos estilos de dança a serem ensinados naquela cidade. De alguma forma, o fato de dançar me alimentava, fosse esta dança classificada com qualquer nomenclatura. Fiz aulas de balé clássico, de jazz, de sapateado, de dança de salão e, possivelmente, muitas outras que não me recordo agora. Não importava que estilo fosse: importava o desejo de dançar.

Mesmo não sabendo elaborar bem meu pensamento quando criança, eu sabia que aquelas aulas eram constituídas por elementos com os quais eu me identificava, mas, na maior parte do tempo, eram enfadonhas aos meus olhos de criança. Gostava mesmo era de correr, dançar e virar estrelas por toda aquela sala de chão de madeira antes da professora chegar e depois que ela ia embora. Eu gostava de inventar as minhas danças e fazia isso na companhia de outras crianças que tinham o mesmo gosto.

As aulas de dança me acompanharam até a adolescência e, com 17 anos, hora de escolher uma profissão, me inscrevi para o vestibular da Faculdade de Dança da UNICAMP.

Neste curso fui instigada a experimentar outro estilo de dança que não aquele que eu conhecia. Uma dança em que eu era convidada a me expressar por meio dela – e não apenas estimulada a aprender e repetir movimentos predeterminados. Desde então, meu pensamento sobre dança e sobre seu ensino vem sendo cuidadosamente construído e desconstruído, ciclicamente.

Após o término da graduação, munida dos títulos de bacharel e licenciada, quando percebi que teria que viver realmente da dança, por um momento, me apavorei. Nesta ocasião pude fazer muitas experiências com a minha profissão. Trabalhei por muito pouco, trabalhei por nada, trabalhei por prazer, trabalhei com uma ponta de sofrimento, enfim, mergulhei nas possibilidades que a dança pode me dar.

Atuei em projetos das prefeituras de Campinas e de São Paulo como

professora de dança. Acreditava em uma dança que não fazia parte do senso comum, mas ainda tinha dificuldade de entender que dança seria essa.

Em Campinas, o projeto público ao qual me refiro é o Prodança Criança Escola¹; projeto que ainda existe na cidade e é responsável por levar a dança a escolas públicas da rede municipal com o intuito de promover um grande espetáculo de fim de ano. As aulas são, em sua maioria, de balé clássico, mas há também espaço para o ensino de outras técnicas, como hip hop, jazz, e sapateado. Todavia não há espaço para a experimentação nem para uma estética distinta daquela que as pessoas que idealizaram o projeto acreditam.

As experiências que tive com o ensino de dança em escolas particulares nos anos posteriores à minha graduação foram mais prazerosas, porém, eu ainda tinha muito receio de arriscar, de ser responsável por estabelecer de fato outro paradigma, diferente daquele que eu sabia ser o conhecido pelas pessoas que me contrataram. Eu já rascunhava algo em direção ao trabalho que eu proponho hoje como educadora de dança de crianças; contudo, de maneira ainda muito tímida.

Ainda morando em Campinas, trabalhei na capital do estado em um projeto que visava levar à periferia da cidade, aulas de iniciação artística para crianças com idades entre cinco e doze anos. Estas aulas, que foram muito significativas para meu processo de pesquisa sobre arte e infância, devido ao fato de haver liberdade para a criação e execução de propostas, aconteciam nos CEUs. Conforme explicação do Portal Eletrônico da Prefeitura Municipal de São Paulo, os CEUs (Centros de Educação Unificados) “são complexos educacionais, esportivos e culturais, que se caracterizam como espaços públicos múltiplos”. (11/10/2012).

Concomitante à busca pelo tipo professora que eu seria, estava à busca pela artista que eu seria. Investigava não só *o quê* eu teria para dizer, mas também *como* eu diria. Durante este tempo, o trabalho como intérprete-criadora da Cia Tugudum², companhia dirigida por Valéria Franco, desencadeou algumas importantes descobertas e contribuiu para o caminho que estaria por trilhar.

¹ Projeto dirigido por Walkíria Coelho desde 1996 na cidade de Campinas/ SP

² Cia. Tugudum é sediada em Campinas/SP e dirigida por Valéria Franco e João Dalgarrondo. Cria e produz espetáculos de dança, teatro e música desde 1999.

Nesta companhia, como intérprete-criadora dos trabalhos “A Bola e a Boneca”, dirigido por Valéria Franco e “O que é que te mantém em pé?”, cuja direção foi coletiva, pude tomar consciência de como era importante o fato de exercitar a criação em dança e me comunicar por meio dela. Senti que a dança era de fato um alimento sem o qual eu seria menos plena.

Como a criação se dava coletivamente, pude desenvolver e exercitar uma forma própria de composição em relação com outras artistas da dança. Pude pesquisar sobre os temas que me interessavam e perceber que o que me movia à criação eram a cotidianidade contemporânea e meu olhar sobre ela.

Assim, meu caminho como profissional de dança sempre foi permeado de trabalhos como artista-professora e como artista da dança e esse fato é determinante para a abordagem que procuro estabelecer durante a pesquisa e escritura desta dissertação de mestrado. Pimentel, em seu artigo “O ensino de arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios”, discorrendo sobre a importância de o professor de arte atuar enquanto artista, afirma que:

A professora de arte, nesse sentido, precisa ser uma pesquisadora constante, de “plantão”. Fica claro que ela esteja em atividade enquanto artista, mesmo que não tenha inserção destacada no mercado da arte. A pesquisa do fazer artístico se faz no próprio fazer e na reflexão sobre ele; a do ensinar arte se faz no fazer/aprender/ ensinar e na sua reflexão. Assim, atuar enquanto artista é condição importante na pesquisa em ensino de arte, assim como atuar enquanto professor.
(2006, p.311).

Em 2007, deixei a cidade de Campinas/SP, os projetos e escolas nos quais eu trabalhava e fui à procura de novas questões e desafios em São Paulo, capital. Em pouco tempo fui chamada a atuar como artista professora na EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo), sonho que eu já acalentava há algum tempo.

Ana Cristina Rossetto, artista professora da EMIA durante trinta anos desde sua fundação e pesquisadora do Laborarte da Faculdade de Educação, define em sua dissertação de mestrado “Educação Musical e Experiência Estética: entre encontros e possibilidades”, que a EMIA é “Instituição que pertence ao

Departamento de Expansão Cultural da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo e tem como proposta a iniciação de seus alunos nas linguagens artísticas de maneira integrada”. (2011, p. V)

Esta escola contribuiu muito para a conquista dos saberes que hoje estão encarnados em meu corpo, pois lá, além de ter liberdade para transportar o pensamento que eu estava costurando para a prática pedagógica, tive a oportunidade de rever e transformar este pensamento por meio do contato com os artistas professores que compartilhavam comigo o tempo das aulas.

Lá aprendi e aprendo durante o trabalho direto com outros profissionais que se expressam por linguagens artísticas distintas. Pude também dar mais solidez ao meu pensamento, pois tenho a liberdade de trabalhar com a dança que eu acredito, da maneira que eu acredito. Aprendi e aprendo sobre infância e tenho procurado desenvolver um modo próprio de falar com as crianças, de me relacionar com elas.

Após alguns anos, pesquisando o desenvolvimento dos grupos de crianças de maneira informal na EMIA, o desejo de ingressar em um curso de mestrado se deu porque passei a sentir a necessidade de buscar fundamentos para discorrer sobre a educação estética que eu acreditava de maneira mais clara do que fazia naquele momento. Senti que eu deveria me aprofundar em fundamentos que me ajudassem a compreender meu próprio pensamento e ação. Em pouco tempo o desejo se transformou em urgência.

Hoje, meu desafio profissional e pessoal é conseguir ser uma professora, pesquisadora acadêmica e artista inteira, sensível e com brilho no olhar. Mesmo que eu acredite que tudo isso sou eu e está em mim e que todos esses papéis se interpenetram, se completam e me completam, tenho sentido que os focos são distintos e os compromissos são muitos.

Assim, para manter a intensidade de minhas ações nos campos da pesquisa, docência e atuação em arte, sempre recorro a um fragmento de um texto literário que une as questões que me instigam, a história impressa no meu corpo e o olhar poético sugerido pela condução do grupo de pesquisa Laborarte da Faculdade de Educação da UNICAMP, do qual sou integrante:

Constrói infinitas espirais de metal, que sejam muito maleáveis, que apenas com teu sopro se faça movimento, e há de ver que o de cima vai para baixo e o de baixo volta à superfície, e entenderá tudo se entender isso. Ando tentando. Entender nunca. Ando tentando fazê-las muito bonitas, e quando a lua está limpa, os cordeiros da nuvem no outro extremo, entro nas casas para roubar o ouro, depois derreto tudo no meu forno, mais de cem espirais tão delicadas que até o meu passo de fada faz vibrar, entro na casa o pé acolchoado, não respiro, mesmo assim estremece. E detendo-me, vejo que o que era base aos meus olhos, fica vértice.
(Hilst, 2002, p.35).

Sinto-me, por este pequeno trecho do texto de Hilda Hilst, ao mesmo tempo confortada e provocada. Sempre retorno a ele para refletir as questões mais diversas, pois, além de sugerir a transformação contínua e a existência de muitos olhares para uma única situação, é capaz de me devolver para mim mesma, de me enraizar para assim, me lançar ao voo.

Desse modo, a dissertação de mestrado “A improvisação em dança: um diálogo entre a criança e o artista professor” parte do processo de autoconhecimento e construção de minha identidade como uma artista professora, nestes dez anos de prática reflexiva e pretende compartilhar maneiras de possibilitar uma experiência em arte com crianças que instigue a busca por novas descobertas, que valorize o processo e não apenas o produto, que respeite a subjetividade e contemple o imprevisível e o invisível.

Algumas perguntas, que me acompanham durante o processo de construção do meu conhecimento como artista do corpo, foram responsáveis por me conduzir ao mestrado. São elas: Como fundamentar um processo de ensino-aprendizado em arte com crianças cujo foco é a pesquisa como forma de promover um conhecimento denso? Como explicar um trabalho que avalia a criança em relação a ela mesma, observando seus avanços na construção da percepção aguçada do seu próprio corpo e de sua ocupação do espaço-tempo? Como explicar as qualidades de um ensino de dança para crianças cujo objetivo não é produzir corpos uniformes capazes de reproduzirem movimentos iguais para apreciação dos familiares na mostra de fim de ano? Como discorrer sobre a presença do risco durante um processo de ensino-aprendizado em arte, já que a

participação de todos os envolvidos no processo pode modificar o curso dos acontecimentos a todo momento?

Durante os nove anos que venho trabalhando com iniciação à dança (2003 a 2012) transformei a minha maneira de ver o ensino de arte para crianças e tenho procurado estar cada vez mais atenta para a rica experiência que pode ser cuidadosamente desenhada durante a construção da relação artista professor-criança. Hoje acredito na educação em arte como uma experiência sensível, capaz de afetar todas as pessoas envolvidas neste trabalho de modo a modificá-las de maneira significativa.

A iniciação à arte é um modo de ensino que tem como intuito promover uma espécie de imersão do aluno no universo expressivo e sensível das manifestações artísticas; uma experiência processual que não visa à profissionalização do aprendiz e sim, pretende alimentar de forma poética, seu olhar para si e para o mundo que habita.

Esta maneira de ensinar arte, praticada por alguns artistas professores da EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística) se dá por meio da condução cuidadosa de um professor especialista em uma ou mais linguagens artísticas: um provocador de experiências sensíveis e catalisador de anseios, dúvidas e necessidades dos indivíduos a quem deseja introduzir nos caminhos da experimentação e da criação. Este modo de experienciar a arte tem a possibilidade de estimular os indivíduos a tornarem-se mais sensíveis esteticamente, com maior capacidade de escuta de si, do outro e do mundo compartilhado.

Quando comecei a dar aulas para crianças como professora licenciada em dança, pensava que, para ser uma boa professora, deveria planejar muito bem as minhas aulas e ter objetivos muito claros em cada proposta que eu fizesse aos alunos. Agia como uma ótima executora de tarefas, cujas regras eu impunha aos meus alunos e a mim mesma, sempre chegando até a última atividade que havia planejado.

Sem me dar conta, condenava o conhecimento, que a mim era tão caro, ao engessamento, deixando de permitir um ambiente favorável à imaginação, à

criação e à comunicação sensível, que, no entanto, eram os meus objetivos primeiros.

Com o passar do tempo, comecei a entender que não havia coerência entre o meu pensamento e a maneira como eu dirigia as aulas, pois as propostas eram apenas baseadas no meu julgamento sobre uma “boa” iniciação em dança. Eu me preocupava muito em provar que a técnica estava sendo trabalhada, mesmo que em um contexto distinto do que é o senso comum de um ensino da dança tradicional. Esta atitude limitava a amplitude da experiência que poderia se estabelecer por meio da dança.

Eu dirigia as aulas com base nos estudos de Rudolf Laban, importante pensador do século XX, cuja pesquisa influenciou diretamente a evolução do pensamento na dança. Laban (1978) desenvolveu um pensamento que potencializa a ampliação do repertório de movimentos de um indivíduo e aponta para um tipo de experiência em dança que respeita a diversidade dos corpos e sugere a pesquisa como parte do aprendizado, assim como afirma a pesquisadora Isabel Marques em seu artigo “Revisitando a Dança Educativa Moderna de Rudolf Laban”:

O estudo aprofundado e minucioso sobre o movimento humano empreendido por Laban tem até hoje oferecido contribuições brilhantes para as áreas de Dança, Teatro, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Saúde – para citar algumas. Foram, talvez, suas contribuições para a área de Educação as mais reconhecidas e amplamente difundidas em várias partes do mundo. (2002, p. 276)

O trabalho de Laban foi introduzido no Brasil por Maria Duschenes³, sua aluna e colaboradora, assim como nos ensina Strazzacappa:

Os conhecimentos de Laban chegaram ao Brasil pelas mãos de Dona Maria Duschenes, uma húngara com formação em Dalcroze, que estudou com Laban na escola de Kurt Joos em Dartington Hall na Inglaterra. Duschenes migrou para o Brasil com sua família em 1940, fugindo da Segunda Guerra

³ Dançarina húngara, aluna de Rudolf Laban que, durante a segunda guerra mundial veio para São Paulo/SP, onde inaugurou o Espaço do Movimento.

Mundial e se tornou professora em uma escola particular de São Paulo, o que contribuiu para a divulgação dos pensamentos deste teórico. (2012, p. 7)

O autor, dançarino e pesquisador exerceu e ainda exerce forte influência na arte brasileira, em especial, nas artes do corpo e produziu uma obra literária contida de seus estudos sobre o movimento humano, a qual muitas pessoas estudam até hoje, como forma de aprofundar o entendimento sobre o movimento e sua expressividade.

Apesar da literatura de Laban ser largamente utilizada para fundamentar trabalhos em arte-educação, Marques nos lembra que Laban, “(...) antes de dialogar com educadores, dialogou com artistas e com o público, dedicando-se incansavelmente a estudar a arte do movimento sem finalidades explicitamente educacionais ou escolares”. (2002, p. 276).

Contudo, hoje acredito que eu me baseava nos preceitos Labanianos de maneira equivocada, pois, a minha necessidade em provar que um trabalho àquela maneira seria capaz de possibilitar um aprimoramento das habilidades físicas, comprometia o processo de ensino-aprendizagem. É possível que, naquele momento, o meu entendimento pelo que viria a ser considerado “qualidade técnica” em um dançarino, ainda estava arraigado a um tipo de ensino de dança tradicional ao qual fui submetida durante muito tempo. Ainda citando Marques:

(...) podemos pensar que os princípios de movimento decodificados por Laban podem ser elementos estruturadores de uma improvisação (peso, espaço, forma, tensões espaciais, etc.), na mesma medida que estruturam uma composição coreográfica ou uma aula de técnica codificada (...). (2002, p. 280)

Assim, eu propunha a investigação, mas, se a pesquisa da criança não fosse em direção aos objetivos que eu havia traçado, insistia de maneira demasiada, ignorando as necessidades de cada criança, e, muitas vezes, negligenciando experiências em direção a uma educação estética densa. Priorizava ainda as habilidades físicas impostas por códigos preestabelecidos em detrimento da possibilidade da criança passar a ter tamanho encantamento pela dança que a fizesse desejar adquirir tais habilidades para se expressar por meio de seu corpo.

Eu não ministrava uma aula em que os códigos eram conhecidos e imutáveis como o balé clássico, mas, ao mesmo tempo, não permitia que a pesquisa fosse autêntica e composta com liberdade pelos sujeitos que estavam sendo provocados a pesquisar. Eu sugeriria a investigação, mas delimitava regras e padrões durante todo o tempo e esta atitude limitava a experiência que poderia se estabelecer por meio da dança. Agia dessa maneira contrariando os objetivos dos ensinamentos Labanianos, como explica Marques:

Ao contrário disso, a “técnica de dança livre” de Laban buscava ampliar esse vocabulário de dança, trazendo da experiência de cada um novos arranjos, caminhos e possibilidades para dançar. Para Laban, conhecer o uso de energia, de peso, das possibilidades do fluxo do movimento no espaço (etc.), era como adquirir outro tipo de “habilidade”, uma habilidade que abre portas e diferencia as pessoas, pois permite a expressão e a comunicação pessoal e intransferível de cada um. (idem *ibidem*)

Naquele momento eu temia o risco e impedia que a imaginação das crianças tomasse uma forma estética. Eu estimulava a pesquisa de movimentos, mas não consentia o espaço necessário para que as crianças atribuíssem significado aos movimentos por elas descobertos.

A afirmação de Raquel Gouvêa, artista da dança, professora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Laborarte, nos auxilia na reflexão sobre este assunto e discorre sobre a experiência em arte da seguinte maneira:

E não seria este o convite que a arte nos faz? Ver, ouvir, sentir a invisibilidade que envolve e perpassa a obra e o mundo, proporcionando-nos sensações, percepções e afecções bem diferentes das que experimentamos no cotidiano? (2012, p. 32).

A partir deste dizer de Gouvêa, vejo que eu instigava a criança à imaginação, mas não permitia que esta imaginação tomasse seu próprio caminho. Eu estimulava a investigação pressupondo o caminho que esta percorreria, mas, obviamente, cada criança conduzia sua pesquisa de forma distinta, atribuindo a ela ludicidade. Tal procedimento, no entendimento que eu tinha naquele momento, levava ao fracasso os “planos brilhantes” de oferecer uma aula em que a técnica que a improvisação eram trabalhadas de maneira concomitante.

Dessa maneira, eu deixava de me atentar à criança que me era confiada, praticando uma educação unilateral, que, na minha maneira de pensar hoje, subestimava os saberes seus saberes anteriores e sua capacidade de troca e reflexão. Eu o fazia sem perceber, pois, assim como muitos professores com os quais tive contato, imaginava que estava propondo algo muito distante do ensino tradicional quando, na verdade, estava utilizando os mesmos princípios que eu usualmente, questionava.

Finalmente percebi que, não tendo desenvolvido um olhar atento à criança até aquele momento, poderia estar agindo tal como muitos professores que ministram aulas de dança baseados em estruturas rígidas, em que a repetição e a cópia são práticas constantes.

Descobri a importância de perceber a criança de fato, observá-la atentamente, ouvi-la, questioná-la sobre seus desejos, investigar sobre seus sonhos e compreender suas possibilidades e limites. Entendi que ao invés de dispensar tanto tempo criando incansavelmente novas propostas – que a mim pareciam extremamente lúdicas, eu poderia passar parte deste tempo observando e escutando os desejos e as necessidades de cada criança e pesquisando maneiras concisas, e ao mesmo tempo coerentes com meu pensamento, de compartilhar com as crianças novas propostas de dança, fundamentadas na escuta e no diálogo.



Pesquisa de completar os espaços vazios deixados pelos corpos dos colegas (2012).

1- A busca por uma metodologia de ensino-aprendizado em arte

Esta pesquisa pretende investigar uma metodologia de ensino- aprendizado em arte que dialoga com os conhecimentos inerentes e já adquiridos pelas crianças e com sua capacidade de transitar entre a ficção e a realidade, bem como com sua proximidade com imaginário. Desse modo, a experiência de crianças em um processo de aprendizagem em arte é vista como uma possibilidade de construção de um conhecimento denso e ao mesmo tempo permeável e mutante. Interessa-nos aqui refletir sobre um modo de ensino de arte que não se baseia em estruturas rígidas e que respeita os desejos de todos os envolvidos no processo de construção desse conhecimento.

Esta pesquisa tem foco na linguagem da dança por ser esta a linguagem artística sobre a qual eu tenho mais conhecimento, contudo, em muitos dos meus apontamentos eu utilizo o termo arte para enfatizar que meu pensamento não está somente restrito a esta linguagem, visto que, no mundo contemporâneo as linhas divisórias entre as linguagens artísticas são tênues e, muitas vezes, inexistentes. Cada linguagem possui sim suas especificidades, mas são muitas as características que as assemelham.

Tenho perseguido, nestes anos de trabalho com as crianças, uma maneira de ensinar que aproxime o aluno da linguagem artística de maneira a estimulá-lo a ser autor e propositor durante a sua própria construção de conhecimento.

Tal pesquisa tem sido fomentada pela possibilidade de estabelecer diálogos estreitos com artistas professores da EMIA. Além de promover um contato muito próximo entre profissionais de áreas de interesse comuns, esta escola possibilita um ambiente de trabalho propício ao acontecimento de uma experiência significativa.

A EMIA ocupa três casas de um parque público chamado “Lina e Paulo Raia”. Neste espaço há muitas árvores e é possível avistar pássaros e flores, algo incomum em uma cidade urbanizada como São Paulo. Além disso, as salas contam com privacidade e é possível conseguir silêncio na maior parte do tempo.

Um trabalho em arte que tenha o diálogo entre seus principais objetivos, necessita de um espaço físico adequado para se estabelecer. Nós, como artistas

professores, devemos zelar pela qualidade da estrutura oferecida para o acontecimento das aulas, já que a qualidade de um trabalho em arte está diretamente relacionada ao ambiente em que a experiência acontece.

No caso da dança é interessante que possam ser ocupados ambientes externos e talvez até inóspitos durante as aulas, pois o estudo da ocupação de espaços distintos pode ser parte do aprendizado assim como eu o concebo, mas é importante que esta experiência aconteça por escolha do professor e das crianças. Silêncio, espaço e piso adequados para que as crianças se movimentem com conforto e segurança, são as principais características necessárias para que um trabalho aconteça de forma satisfatória.

1.1 A EMIA e os encontros: um convite à improvisação



Pesquisa de ressignificação de objetos e exploração do espaço (EMIA, 2008)

A EMIA foi fundada em 1980 e a primeira linguagem ensinada nesta escola foi a música. As linguagens de teatro, artes visuais e dança, foram incluídas aos poucos, sendo a música, durante muitos anos, a linguagem de maior importância.

Passados trinta e dois anos, as linguagens artísticas com as quais a EMIA

trabalha têm igual importância na escola, que funciona da seguinte maneira: as crianças ingressam aos cinco anos e permanecem até os doze anos de idade. A seleção é feita por sorteio, por ser esta a maneira mais democrática segundo a direção da escola, visto que, dessa forma, nenhuma classe social é privilegiada. As turmas têm, em média, quinze alunos.

Os responsáveis pelas crianças escolhem o dia em que elas estarão na escola, porém, não escolhem as linguagens nas quais irão matriculá-las, possibilitando que a criança conheça de fato todas as linguagens artísticas com as quais a escola trabalha. Os cursos regulares, que acontecem uma vez por semana, são formados por combinações entre professores de artes visuais, dança, música e teatro. A escolha da criança acontecerá quando esta tiver sete anos de idade, pois, neste momento, poderá escolher ir outro dia à escola para experimentar os cursos optativos, dos quais falarei mais adiante.

Nos cursos regulares, crianças com cinco e seis anos de idade permanecem duas horas na escola e contam com dois professores de linguagens artísticas distintas. Com sete e oito anos, as crianças permanecem três horas na escola e contam ainda com dois professores. Com nove e dez anos, as crianças participam dos chamados quartetos, que são compostos por professores das quatro linguagens contempladas pela EMIA, durante quatro horas.

Com 11 anos, depois de ter conhecido as quatro linguagens artísticas oferecidas pela escola, a criança escolhe uma delas para se aprofundar durante dois anos. Os chamados cursos de onze e doze anos têm três horas de duração e apenas um professor responsável.

Paralelamente aos cursos regulares, existem os cursos optativos, que funcionam da seguinte maneira: com sete anos a criança pode ir outro dia à EMIA para aprender um instrumento musical e também para cursar dança, teatro ou artes visuais de maneira específica. Há crianças, por exemplo, que frequentam a escola três vezes por semana: vão ao curso regular, à um curso optativo e vão ainda outro dia para o aprendizado de um instrumento musical.

A EMIA não possui uma metodologia exercida por todos os professores; a escola oferece liberdade para que cada docente, em contato com sua dupla de

trabalho ou nos cursos individuais, exerça sua pesquisa durante as aulas com as crianças. Assim, os relatos presentes neste texto que se relacionam à esta escola, são produzidos de acordo com o meu pensamento sobre o ensino de arte para crianças e não com o pensamento da EMIA. Há nesta escola diferenças de formação e pensamento entre os professores.

Como nesta escola as aulas, em sua maioria, são ministradas em duplas, envolvendo o ensino de duas linguagens artísticas de maneira concomitante, foi na relação com duas artistas professoras em especial, durante aulas para crianças entre cinco e sete anos, que me encantei pelas noções do artista professor e de experiência, algo que discutirei a partir de agora.

No ano de 2009, antes de ingressar no mestrado, eu ainda não nomeava tais questões desta maneira, e meus dizeres eram: “Eu quero conseguir colocar em palavras entendíveis *isso* que acontece durante as aulas e que eu mesma não sei bem explicar!”.

Eu sabia que ali acontecia algo importante, transformador e sabia que eu acreditava naquilo como um método possível de se ensinar arte. Eu sabia fazer, sabia propor, mas não conseguia organizar meu pensamento em relação ao que acontecia com os indivíduos envolvidos nesse processo. Fui então buscar na Universidade um espaço para a interlocução dos meus questionamentos.

As artistas professoras às quais me refiro são da área de teatro: Marina Marcondes Machado e Daniela Rizzi Bozzo. A primeira me ensinou a importância de olhar para a criança, de buscar proximidade com ela, de agachar-se, assim como ela mesma define em seu website:

Agachar-se é ir ao chão, ficar de cócoras, estar muito perto de onde a criança pequena está. Postura boa para brincar, agachar-se é tentar compreender a criança no seu ponto de vista; é fazer reverência ao modo de ser da criança, gesto de proximidade e de começo de alguma coisa. (27/02/2012)

Além disso, Marina Machado foi uma interlocutora atenciosa, uma pessoa muito importante no processo de entender meu próprio trabalho e as minhas contradições como artista professora. Educadora generosa, apresentou-me suas

referências teóricas, especialmente os estudos do filósofo francês Merleau- Ponty sobre a infância, e incentivou-me a buscar outras que me ajudariam a refletir.

Daniela Bozzo, por sua vez, foi cúmplice na construção de um trabalho em dança e teatro cujas fronteiras eram muito tênues, muitas vezes invisíveis, talvez até, inexistentes. Um trabalho que instigava as crianças à criação, à invenção e à experimentação de maneira muito rica.

O meu trabalho com estas duas artistas, que apesar de terem personalidades muito distintas e de terem percorrido caminhos diferentes no desenvolvimento de seus saberes, seguia em uma direção muito próxima: ambas as aulas bebiam na fonte da improvisação, da experimentação.

Discorrerei sobre o tema improvisação mais adiante. Porém, parece-me importante dizer de modo sucinto, que a improvisação pode ser entendida como uma forma de fazer arte em que a obra é elaborada ao mesmo tempo em que é vista e tem a efemeridade como uma de suas características mais marcantes. A escuta de si, do outro e do espaço ocupado pelos corpos é imprescindível e deve ser exercitada pelo improvisador com o objetivo de alcançar um estado de sensibilidade muito aguçada.

Este dizer nos ajuda a refletir sobre como compúnhamos as aulas de dança e de teatro para crianças na EMIA. Tanto nas aulas com Marina Machado, quanto nas aulas com Daniela Bozzo, era comum que, juntas, nos relacionássemos em pequenas cenas de dança e teatro, que seriam a premissa para a improvisação das crianças.

Percebíamos que o momento em que performávamos, ou seja, dávamos nossos corpos a se expressar por meio das linguagens da dança e do teatro, era muito respeitado e apreciado pelas crianças. Elas assistiam atentamente e pediam para que não parássemos, tamanho era o interesse que as tomava.

Com base neste tipo de experiência, em seu artigo “A criança é *performer*” (2010), Machado criou a noção de professor *performer*, definindo-o como “um professor ou performer de sua própria arte e de suas concepções, encarnadas em seu corpo e tornadas visíveis em suas atitudes, condutas, facilidades e dificuldades”. (2010, p.117).

Quando as crianças eram convidadas a improvisar, reconhecíamos nossos movimentos, vozes e “trejeitos” apropriados por elas. As crianças se inspiravam nas professoras como modelos de fazer dança e teatro e, a partir daí, trilhavam seus próprios caminhos: inventavam e reinventavam maneiras de criar atos performativos. Percebíamos que esta prática instigava as crianças a procurar novas descobertas, novos modos de se expressar.

Machado positiva a ação de imitar, ensinando-nos que “imitar não é simplesmente reproduzir e sim, uma das principais ações para ganhar vocabulário, repertório, aproximar-se do outro e das coisas do mundo”. (2010, p. 90).

Em consonância com este pensamento, Márcia Strazzacappa, em seu artigo “A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola” (2001), afirma que “É inerente ao ser humano sua capacidade de imitação. A criança aprende através da reprodução dos gestos dos adultos.” Strazzacappa expõe ainda uma questão importante para nossa reflexão:

Poderíamos pensar que no caso da dança na escola – onde se trabalha mais a exploração e a criação do próprio aluno que o aprendizado de passos específicos – a imitação não está presente. No entanto, essa ideia é equivocada. Alguns estagiários ficavam preocupados com a questão de dar exemplos de movimentação ou de servir de modelo. No entanto, eles próprios perceberam que, muitas vezes, em suas criações, as crianças reproduziam gestos oriundos de grupos vistos na televisão (“dança da garrafa”, da “bundinha” etc.). Se os estagiários não são e não querem assumir um papel de modelo, a mídia o é a todo momento. Cabe agora a cada um refletir sobre qual modelo considera mais interessante e, sobretudo, trabalhar com as crianças o desenvolvimento do olhar crítico. (2001, p. 7)

Para propiciar a pesquisa da criança por meio da improvisação, além de criarmos pequenos fragmentos cênicos com elas e para a sua apreciação, costumávamos fazer do espaço da sala de aula um local em constante construção, desconstrução e reconstrução, compondo o espaço cênico com objetos, cuja ressignificação pelas crianças era o desafio. Tecidos de diferentes texturas, cores e tamanhos, bancos de madeira, cadeiras, biombos, marcações com fitas-crepe no chão e papéis, eram alguns dos objetos usados que ganhavam a todo o momento novos significados propostos pelas crianças.



Pesquisa de ressignificação de objetos e exploração do espaço (EMIA, 2008)

Além disso, algumas possibilidades de pesquisa eram apresentadas para as crianças para que se apropriassem delas. Eu costumava, durante algumas aulas no início do ano, propor-lhes uma experiência em que a sala era dividida em vários espaços, delimitados com fita-crepe no chão: cada espaço determinava um tipo de movimentação específica.

Havia o espaço no qual as crianças só deveriam se movimentar no nível baixo, outro em que deveriam pesquisar apenas movimentos rápidos, outro em que deveriam executar apenas movimentos lentos, outro em que a parede parecia sugar seus corpos. Havia ainda os espaços em que estados psicológicos eram aliados a qualidades físicas de movimento como o mundo da espera, o mundo do “chilique”, que unia o movimento rápido à busca por uma fluência livre, enfim, estes espaços eram criados conforme as demandas que procurávamos perceber nos movimentos, falas e ações das crianças.

A cada aula as determinações no espaço poderiam ser modificadas para que outras qualidades fossem trabalhadas e descobertas pelas crianças, que podiam percorrer a sala de maneira aleatória, conforme seus desejos. Era

solicitado que as crianças passassem por todos os espaços, mas não havia uma ordem e nem um tempo de experimentação preestabelecido para cada um deles.

As crianças construíam seus próprios roteiros durante a execução da proposta e, em alguns momentos, eram responsáveis por criar as definições de movimento para cada espaço. Chamávamos esta experiência de “mundos”.



Pesquisa de expansão dos movimentos do corpo utilizando os níveis baixo, médio e alto (EMIA, 2008)



Pesquisa de movimentos sobre duas linhas de fita-crepe (EMIA, 2012)



Exploração da proposta dos “mundos” (EMIA, 2012)

Era interessante perceber como as crianças demonstravam prazer enquanto exploravam esta proposta, pois, mesmo com as demarcações dos espaços funcionando como códigos determinantes para a qualidade de movimento que deveria ser pesquisada, as crianças podiam construir esta qualidade em seus corpos à sua maneira e ainda, podiam, quando assim desejassem, ocupar outro espaço para pesquisar outras qualidades. Havia ainda o mundo da apreciação, onde as crianças se sentavam e apreciavam os colegas durante suas pesquisas de movimento.

Assim, além de serem trabalhados temas pertinentes à dança como o espaço, o tempo, o peso e a fluência, sugeridos pelo estudo de Laban, era estabelecido na sala de aula um espaço fora do comum, mergulhado em um tempo suspenso, que permitia à criança a descoberta de novas maneiras de se movimentar, de falar, de andar, se relacionar com o outro, de fantasiar e imaginar. Um espaço no qual o professor se colocava ora como um observador minucioso, ora como um mediador de experiências, ora como um *performer*, ou seja, sempre como um artista professor.

As professoras citadas acima, Marina Machado e Daniela Bozzo, não fazem mais parte do quadro de professores da EMIA. Depois de muitos anos na escola foram compartilhar seus saberes com outros profissionais, de lugares distintos, que terão a possibilidade de enriquecer suas visões de arte e infância por meio do convívio com estas artistas professoras competentes, generosas e inventivas.

Ainda assim, nesta escola, entre muitos bons profissionais que me inspiram e me instigam a continuar pesquisando, estão Sandra Cunha, Milene Perez e Simone Lima, artistas professoras com as quais tenho o prazer de conviver ministrando aulas para um quarteto. A relação dialógica entre mim, as crianças e estas profissionais provocou reflexões importantes durante a escritura desta dissertação.



Diálogo de movimentos em duplas (EMIA, 2012)

1.2 Reflexões sobre o artista professor

O artista professor mostra seus saberes, sonhos, desejos, noções de estética, enfim, os seus sentimentos, sensações e pensamentos nele impressos enquanto compartilha noções da linguagem que domina, propondo uma troca

constante de experiências entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizado e alimentando-se das dúvidas, características, encantos desencantos de seus alunos.



Momento de improvisação com o uso do papel celofane como inspiração para a improvisação dos alunos que viria a seguir (2012)

Como disse anteriormente, tenho o hábito de me colocar como pesquisadora e improvisadora para apreciação dos alunos pra que estes usem a minha pesquisa como fonte de inspiração para as suas. A foto acima foi tirada pela minha dupla de trabalho, a musicista Adriana Freires, do Projeto Piá. Este projeto, no qual eu ministrei aulas em 2011 e cuja ideia é próxima da EMIA por propor que profissionais de áreas artísticas distintas atuem de maneira concomitante, acontece em algumas Bibliotecas Municipais e em alguns CEUs (Centros Educacionais Unificados). Assim como definido em website da Prefeitura Municipal de São Paulo, o PIÁ procura levar a metodologia criada pela EMIA para crianças com idades entre cinco e quatorze anos.

A foto apresenta uma improvisação que fiz para as turmas de crianças com idades entre onze e treze anos, cujo desafio era ressignificar o papel celofane azul, utilizando-o como extensão do corpo. Esta *performance* funcionou como disparo inspirador para que, logo após, as crianças pudessem desenvolver sua própria investigação com o papel celofane.

Após apreciarem a sua professora improvisando, as crianças ocuparam o espaço da sala e pude perceber o quanto se desafiaram durante o tempo de duração da proposta. As crianças se apropriaram do papel, criando com este objeto uma relação densa, atitude que lhes possibilitou descobertas surpreendentes. Com a manipulação das crianças, o papel celofane ganhou formas diversas, foi equilibrado por partes do corpo distintas, ocupou os níveis baixo, médio e alto, além de contribuir para a criação de um ambiente estetizado e lúdico.



Pesquisa de movimentos com papel celofane pelas crianças (Projeto Piá, 2012)



Pesquisa de movimentos com papel celofane pelas crianças (Projeto Piá, 2012)

Rossetto tece o seguinte comentário em relação ao artista professor:

É encarnando esse personagem, o do professor artista, que o artista poderá estender a experiência da criação à sala de aula- não a da sua criação própria, a ser viabilizada através das crianças, mas a criação das crianças; a qual vive e na qual participa, provocada por aquele encontro, entre aqueles personagens e naquelas circunstâncias. Envolvido e permeado por sua área de conhecimento e linguagem, é ele que atentarà aos sinais e possibilidades de desenvolvimento. É a sua investidura como artista que pode provocar com que esse desenvolvimento possa se dar deslocado do senso comum. (2011, p. 162)

Com base nas reflexões acerca do artista professor, acredito que para que aconteça uma experiência significativa para a criança durante um processo de ensino-aprendizado artístico, é necessário haver disponibilidade do professor para promover um espaço de criação e troca de saberes durante as aulas. Os preceitos pertinentes às linguagens artísticas podem ser trabalhados cuidadosamente em consonância com este tipo de prática artística e pedagógica, consolidando um

ambiente de pesquisa, de diálogo e criação. De forma a enriquecer nossa reflexão, Machado nos ensina que:

Nesse sentido, o professor mostra-se, sempre, modelo para as crianças na direção de um ou outro tipo de visão de infância; minha argumentação inicial aqui é que, distanciando-se dos estereótipos do que é bom para a criança(...), ou do que são conteúdo e forma próprios do *infantil*, e aproximando-se de uma abordagem antropológica para compreender como as crianças vivem sua vida, seus conflitos, suas dúvidas, suas criações, os professores de crianças (...) poderão fazer surgir um espaço potencial de criação e troca entre ele e os alunos, entre o grupo de crianças, entre cada criança e o mundo compartilhado. (...) momentos da convivência e da continuidade de conhecimento, nos quais o professor se faz performativo e comunica algo aos alunos, seja por meio de diferentes tipos de narrativas ou brincadeiras teatrais experienciadas pelas crianças. (2010, p. 117)

Neste fragmento de texto, Machado utiliza um conceito advindo da psicanálise de D. W. Winnicott (1896-1971). Segundo Machado, “(...) o espaço potencial é um espaço entre o bebê e a sua mãe, espaço relacional onde acontece o brincar e a invenção (...). Muitos pesquisadores associam o espaço potencial e o fazer artístico”. (2010, p. 134).

Acredito ser importante planejar uma aula de dança e ter clareza sobre os objetivos que desejamos alcançar; contudo, é importante que o artista professor esteja aberto a uma experiência dialógica com a criança, em que a imprevisibilidade seja fator constante.

Jorge Larrosa disse, em entrevista à Fundação Bienal durante o Seminário Internacional de Educação, Arte e Política em agosto de 2010, algo que auxilia nosso processo de reflexão: “O sujeito da experiência é um ser “exposto”, com tudo que isso tem de vulnerabilidade e risco”. Desse modo, o artista professor é um criador, um indivíduo atento ao tempo, ao espaço e a todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino–aprendizado em arte. Ainda para fomentar nossa reflexão sobre este assunto, destaco aqui um trecho da tese de doutoramento de Gouvêa:

O mundo do criador não é comum, nem corriqueiro. Nele não existem certezas, garantias ou finalidades claras; não há uma verdade única, nem um propósito dado, ao contrário, o criador emana-se do risco e flerta com a loucura,

deixando-se fisgar pelo incompreensível e desconhecido da criação. Ele se abre aos caos necessário à invenção do novo, deixa-se levar em rodopios até o máximo da sua instabilidade, dobrando-se e desdobrando-se para dentro e para o mundo. Sua destreza em tornar visível o que poucos conseguiriam ver é a manifestação de um poder genuíno- não de um talento, e único: o poder de atravessar o caos infinito, mesmo que por um brevíssimo instante e dele voltar transformado. (2012, p. 11).

Portanto, acredito, a partir da minha prática como artista e docente e baseada nos autores que escolhi como referência para compor este pensamento, que existe uma maneira de proceder como professora de arte que é capaz de provocar nos alunos um estado de arte, de experiência e de produzir transformação na maneira dos indivíduos envolvidos no processo se relacionarem consigo e com sua própria expressividade, tornando-os capazes de ampliar seu olhar para si, para o outro e para o espaço habitado; uma maneira que positiva a experiência da criança, que acolhe seus desejos, que valoriza suas conquistas.

Para Machado, “positivar é apurar os sentidos para compreender o que aquele gesto expressa e comunica, de modo a conversar com ele, fazer interlocução”. (2010, p.130). Dessa forma, o professor é capaz de possibilitar um ambiente propício à criação e ao diálogo. Para promover essa experiência a escuta é característica largamente necessária.

Nessa maneira de ensinar arte, há uma proposição, geralmente feita pelo professor, que é como um disparo para que as ações estéticas dos estudantes emergjam. Tal proposição pode se dar tanto de maneira discursiva, quanto de maneira performativa: pode ser um gesto, uma fotografia, a contação de uma história, a leitura de uma poesia, a demonstração de um objeto cotidiano ou até mesmo a preparação inusitada da sala de aula, transformando o ambiente com novos objetos, tecidos, novas cores, para que este possa ser retransformado pelas próprias crianças. Machado nos conta algo que nos ajuda a pensar sobre esta forma de proceder do professor:

Em minha experiência de quase vinte anos no ensino de teatro para crianças, percebi que seus modos de ser e estar no mundo ganhavam espaço, vitalidade e inúmeras possibilidades expressivas quando lhes era oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos: algo muito próximo daquilo que, em arte contemporânea, nomeiam-se instalações. (2010, p. 117).

Desse modo, o professor deve procurar atingir um estado de presença em que seus sentidos estejam perfeitamente aguçados e sua intuição, alerta. Estado este, que lhe possibilite agir durante a aula de maneira que todas as interpretações em relação ao disparo dado por ele sejam contempladas e ampliadas, mesmo que sejam diferentes entre si.

Sua função é possibilitar que os caminhos de investigação de cada estudante envolvido no processo possam se encontrar e se distanciar, sem que nenhuma criança se sinta cerceada em sua criação, além de promover o espaço para a subjetividade e para a abstração se constituírem.

Gouvêa disse, referindo-se ao artista improvisador, algo que pode ser utilizado para caracterizar o artista professor, que, a meu ver, age também como improvisador enquanto ministra aulas:

O desafio é desconstruir os clichês, o lugar comum e as opiniões e saber criar para si uma presença intensiva e um olhar que transvê, e com eles abrir as brechas na realidade consensual e criar outros mundos em tempos e espaços improváveis. (2012, p.6).

Para que um artista professor trabalhe nessa chave de pensamento, olhar para a criança de fato é fundamental. É preciso entender e respeitar que a criança é um ser completo, com suas crenças, valores e concepções de arte, mesmo que tais concepções sejam contrárias às do professor. Somente com a troca de saberes e abertura para o conhecimento já possuído pela criança, o professor poderá instaurar na sala de aula um ambiente de pesquisa, de diálogo e de experiência em arte em sua plenitude.

2- Reflexão sobre a técnica em uma experiência de ensino-aprendizado em dança com crianças

Este capítulo pretende discutir sobre as relações entre a técnica e o ensino-aprendizado em dança. Penso que é possível que a técnica seja trabalhada de forma distinta do que é comumente praticada em cursos que se propõem ao ensino de dança, bem como que, a partir da pesquisa, a criança pode se tornar autora da construção de seu conhecimento.

Desse modo, acredito ser possível que uma criança aprenda técnica sem a necessidade de ser submetida a um ensino em que estruturas rígidas lhe são apresentadas para que ela as copie e reproduza de maneira fiel. É possível adquirir um vasto repertório de movimentos e um corpo flexível, forte com boa capacidade de equilíbrio em um ambiente que ofereça espaço para que os indivíduos exponham suas diferenças e suas próprias maneiras de lidar com seu aprendizado de uma linguagem artística.

A partir desta abordagem, o indivíduo é convidado a compor suas danças em diálogo com a contemporaneidade e estimulado a fomentar seu pensamento crítico e reflexivo. Assim, para que ele possa ampliar suas possibilidades de criação é necessário que busque as condições físicas e expressivas que o possibilitem apresentar suas ideias por meio dos movimentos de seu corpo.

Esta ação exige um trabalho corporal investigativo intenso, contudo, as condições do dançarino em estabelecer um diálogo a partir dos movimentos de seu corpo, não estão necessariamente ligadas à repetição de códigos já conhecidos. Pelo contrário, para conseguir um repertório vasto para se comunicar por meio da dança, o dançarino deve descobrir novos códigos de comunicação a cada instante, tornando sua pesquisa instigante e desafiadora, já que esta não busca a finitude, mas sim, uma densidade constante.

2.1 Técnica e experiência: um encontro possível

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca.
Jorge Larrosa



A partir da minha própria experiência como artista, *performer* e artista professora, e da significação possível desta palavra proposta por John Dewey, em 1934, em seu livro “Arte como Experiência” e hoje atualizada por Jorge Larrosa (2011), entendo que existe uma maneira de ensinar arte que possibilita ao aprendiz o fortalecimento de sua autonomia, a ampliação da consciência de si e uma modificação em seus modos de se relacionar com o outro e com o mundo compartilhado.

Influenciada pelos estudos de Larrosa sobre a experiência, Gouvêa nos diz que “(...)a experiência potente será sempre um acontecimento singular com o poder de transformar a pessoa e o mundo. Experimentar a vida e a arte é estar intensamente presente ao que nos acontece sempre uma única vez”. (2012, p.108)

Sob esta ótica da experiência, penso que um processo de ensino-aprendizado em dança como aqui proposto não é algo alheio ao corpo do aluno, mas algo inerente ao seu corpo, escrito e encarnado nele. Algo que se passa com o indivíduo, que acontece a ele, que o toca e ainda, que pode transformá-lo.

À medida que o artista professor de dança é um criador e instiga a observação, escuta o desejo de criação em seus alunos, ele tem a possibilidade de promover a ampliação do repertório de movimentos de um indivíduo, bem como atentá-lo para a permeabilidade de seu corpo em relação ao mundo, ao outro e às sensações que o atravessam. Assim, o professor pode mostrar ao aluno que a dança pode ser uma maneira sensível de habitar o mundo e uma forma de comunicação incomum, que é capaz de dar forma a sentimentos, pensamentos e reflexões. Para John Dewey, em seu livro *Arte como Experiência*:

A experiência na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. (1934, p.83)

A partir da leitura de Machado (2010), encontro dizeres que, na minha maneira de ver, se aproximam dos escritos de Dewey (1934) sobre experiência. Em seu livro *Merlau-Ponty e a Educação*, a autora aponta um ensinamento da obra deste autor que me faz pensar que crianças são seres muito suscetíveis a experiências tal como define Dewey: "(...) a criança está dissolvida, mergulhada como uma mistura homogênea com o mundo" (2010, p.64). A partir da visão fenomenológica, Machado afirma ainda que as crianças têm forte aderência às coisas e que elas habitam o mundo tanto quanto o mundo as habita.

Assim, do ponto de vista da criança, a experiência com a dança pode ser um modo de aventurar-se dentro e fora de si, reconhecendo seus limites, seus temores, suas habilidades e seus desejos, e ainda saboreando suas conquistas e desenvolvendo autonomia sobre a construção da sua própria travessia, sempre permeada pela experiência do outro e pelo mundo compartilhado.

Além disso, este tipo de experiência em dança pode também contemplar o aprimoramento das habilidades físicas de um indivíduo, a chamada técnica. A

minha ideia sobre o significado desta palavra vem sendo modificada ao longo dos anos e, apesar de haver a concordância que o trabalho técnico é inerente ao aprendizado da dança, há diferentes maneiras de entendimento. Marques nos ensina algo que auxilia em nossa reflexão:

Discussões mais recentes na área de Educação Somática estenderam o conceito de técnica para a dança, propondo-se a trabalhar mais com os “fundamentos” do movimento – que incluem a respiração, o alinhamento, a flexibilidade, entre outros – em detrimento do condicionamento e da codificação do corpo. Em alguns países, os princípios de Laban são tomados como uma prática de Educação Somática, lado a lado das práticas de Feldenkrais, Eutonia, entre outros. (2002, p. 280)

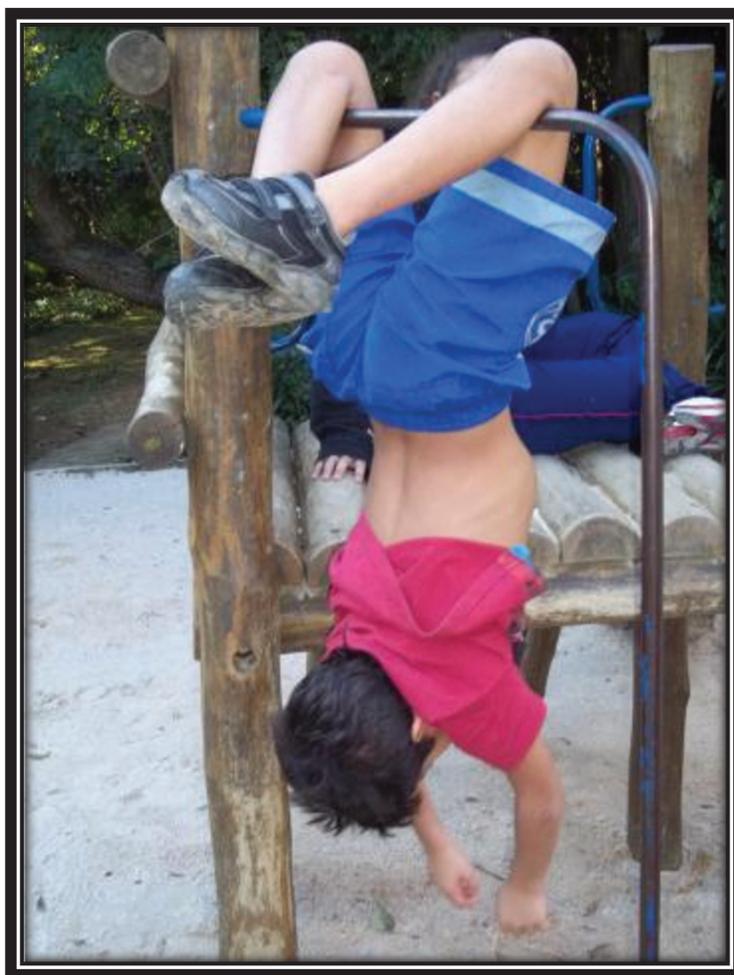
Penso que a técnica tem o seu papel a cumprir em um curso de iniciação artística, porém, ela deve ser apresentada como um meio facilitador para que as possibilidades de comunicação sejam ampliadas, e não como fim em si mesma.

A potencialização das habilidades físico-expressivas de um indivíduo pode ser desenvolvida pela pesquisa de novos caminhos para o movimento, pela investigação do próprio corpo por meio de propostas de improvisação inspiradas nos métodos de Educação Somática, pela conscientização do espaço ocupado pelo corpo e pelo exercício da escuta. Além disso, a conquista de tais habilidades torna-se significativa à medida que esta vem acompanhada pela ampliação da capacidade sensível do indivíduo.

Trabalho com a noção de Educação Somática como o campo disciplinar que reúne um conjunto de métodos que tem como principal foco o aprendizado da consciência do corpo em movimento no espaço. Por meio destes métodos é possível se conseguir uma percepção profunda do próprio corpo. Para Sylvie Fortin, importante pesquisadora do assunto, a Educação Somática “(...) engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensoriais, cognitivos, motores, afetivos e espirituais se misturam com ênfases diferentes” (1999, p.40).

Além disso, em se tratando de crianças, é necessário que o professor esteja apto e aberto a perceber a infinidade de movimentos complexos e esteticamente bem elaborados que as crianças, mesmo pequenas, são capazes de executar.

Muitos saltos, giros e quedas, que crianças executam com prazer e certa facilidade, podem ser transformados em dança por já serem constituídos de características pertinentes a esta linguagem. O desafio do professor é fazer com que a criança se conscientize deste fato sem perder a espontaneidade e o frescor durante a execução de tais movimentos; bem como fomentar a curiosidade da criança para estabelecer novas transições entre movimentos já conhecidos por ela, além de estimulá-la a investigar outras possibilidades de movimento e expressão.



Proposta de composição dos movimentos com os brinquedos do parque
(EMIA, 2012)



Pesquisa de movimentos a partir da exploração de objetos (Projeto Piá, 2012)

Um corajoso salto de uma criança de uma mesa, um corpo preso apenas pelas pernas em um brinquedo de parque, o equilíbrio de uma criança sobre um pneu com as pernas alongadas são ações potentes para serem transformadas em dança. São movimentos compostos por assuntos dos quais a dança trata. Quanta força muscular apropriada, equilíbrio e alongamento são necessários para executar tais movimentos?

Ainda assim, é preciso discutir sobre os perigos inerentes a estas ações. Quando percebo a criança investigando um modo de se movimentar que necessite cautela, parto do princípio que, se a criança está demonstrando confiança em seus gestos, ela consegue executar tais movimentos sem se machucar.

Não falo de uma confiança qualquer, até porque a criança vive a situação com uma densidade tamanha que não a representa, característica que pode colocá-la em certo nível de risco físico. Sobre este assunto Machado nos ensina que a “criança não representa o mundo, ela o vive”. (Machado, 2001)

Desse modo, falo sobre uma confiança que pode ser vista em seu corpo, corpo este que se organiza de uma maneira que torna, para o professor

experiente, possível prever que aquele movimento não é perigoso para ela; e só para ela, pois, é possível, que para outra criança, tal movimento ofereça perigo.

Quando David saltou da mesa durante uma aula de dança no CEU Jardim Paulistano, inserida nas atividades do PIÁ (Programa de Iniciação Artística), eu lhe solicitei cuidado, mas não o impedi de fazê-lo. Porém, quando outras crianças foram tentar o mesmo movimento por se sentirem encantadas com aquele lindo voo, eu me aproximei e disse para que tentassem primeiro um salto mais baixo, e só aí fossem aumentando o grau de dificuldade. Era nítido para mim que seus corpos precisavam entender como se organizar melhor de maneira a possibilitar-lhes um grande salto. Durante tais ações, percebo que, quando se sentem respeitadas e cuidadas e não, reprimidas e tachadas de incapazes, as crianças aceitam com facilidade os comandos dos adultos. O mesmo procedimento de cuidado foi tomado com as outras crianças, fotografadas no parque.

Há, portanto, um modo de ensinar dança em que o aprendiz é estimulado a investigar seu próprio corpo e buscar novas maneiras de comunicação através dele, além de procurar dar forma a saberes sensíveis conquistados e sensações, pesquisando sempre como potencializar suas habilidades físicas e expressivas.

Este modo de lidar com a dança se distancia de outro modo de ensino de dança no qual o que se entende por técnica é um trabalho corporal baseado em códigos preestabelecidos e movimentos repetitivos, em que os dançarinos são orientados a executar formas preexistentes.

Posso afirmar que é possível promover uma experiência em dança em que a técnica é estudada e ao mesmo tempo proporcionar uma experiência da maneira como esta noção vem sendo explorada na linguagem da filosofia. Contudo faz-se importante explicitar de que técnica e de dança estamos falando.

Falamos de uma noção de dança em que o dançarino aprendiz é estimulado a construir, junto com o seu professor e seus colegas, um conhecimento cuja finalidade não é padronizar os corpos de forma a formar dançarinos capazes de produzir os mesmos movimentos de forma unificada, e sim, estimular a singularidade, a subjetividade e a pesquisa.

Nessa maneira de lidar com a dança, a técnica é entendida como uma forma de tornar a respiração parte intrínseca do movimento, como a aquisição de um melhor alinhamento corporal e alongamento por meio da investigação do próprio corpo, como consciência do peso do corpo e do controle de fluxo de energia dispensado no espaço, como capacidade de inventar no corpo movimentos nunca antes executados, como apropriação por parte do dançarino de movimentos com pesos, formas, fluxos e velocidades distintas.

Em diálogo com o pensamento sobre dança que propomos, Marques entende técnica como “(...) uma habilidade que abre portas e diferencia as pessoas, pois permite a expressão e a comunicação pessoal e intransferível de cada um”. (2002, p. 280).

Para promover esta forma de ensino de dança, o artista professor deve deixar-se expor, entregar-se ao risco, submeter-se ao espaço, ao tempo e às maneiras de ser das crianças – para que ele próprio esteja aberto a viver e promover uma experiência formativa e transformadora em suas aulas.

Para alimentar nossa discussão sobre esta maneira de ver e praticar o ensino da dança, destaco o pensamento de Gouvêa como forma de ampliar ainda mais o significado da palavra técnica. A capacidade de transformar gestos cotidianos em gestos performativos, formas esteticamente construídas, pode também ser considerada uma qualidade técnica sob a seguinte ótica:

“Ver mais do que aquilo que habitualmente aparece aos sentidos é uma maneira de ultrapassarmos os limites da percepção comum. A arte abre a percepção para este outro campo de experiências e, desta maneira, nos faz saltar do plano comum ao estético, despertando a memória, provocando a imaginação, sensibilizando a intuição”. (Gouvêa, 2012, p. 32).

Assim, podemos enxergar a técnica não apenas como aprimoramento das habilidades físicas, pois, características como capacidade de imaginação, sensibilidade e criatividade, são inerentes ao artista contemporâneo e devem ser trabalhadas durante um curso de dança contemporânea.

Tais características, intrínsecas ao universo infantil, devem ser estimuladas como forma de fomentar na criança um estado de arte, muito próximo da

brincadeira, mas que se diferencia dela à medida que a criança se conscientiza das formas estéticas que produz enquanto pesquisa.

Isto não quer dizer que a aula de arte não seja um espaço para a brincadeira, pois o é, contudo, aos poucos é importante que a criança perceba que a pesquisa em arte é também fonte de prazer e que é passível de ser vivida com ludicidade.



Pesquisa de movimentos cujo intuito é a aproximação entre os membros e o tronco
(EMIA, 2012)

Para a consolidação deste trabalho é preciso que o adulto, artista professor, saiba ouvir, entender, compreender e construir uma relação de diálogo e cumplicidade com os alunos que lhe são confiados. Assim, o diálogo estabelecido a partir de sons, movimentos, toques, investigação, gestos e palavras, assume uma forma estética e culmina em um ato performativo, uma dança; assim como define Machado em reflexão sobre o ensino de arte:

O saber não pertence ao educador, não reside em sua formação, técnicas e conhecimento; o saber encontra-se *entre* ele e seus alunos. Trata-se de

encarnar uma atitude relacional cuja primeira modificação no ensino da Arte é a lista do “material necessário” para começar a trabalhar: você e eu! (2012, p.13)

O ensino de arte pode ser visto como uma experiência que acontece no espaço entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizado e que afeta igualmente a todos: as crianças e o artista professor.

Não há aprendizado se não houver maleabilidade das partes envolvidas para que estas se interpenetrem, se misturem, se fundam. Nessa maneira de experimentar a arte, esta não pode ser vista de forma rígida, composta por códigos imutáveis: deve ser viva, mutante e dialógica.

Para um artista professor que teve sua formação em dança, esta será a linguagem que iniciará todo o processo de desenvolvimento de uma experiência. O fato de o professor decidir trabalhar nesta chave, não significa que tenha que deixar seu conhecimento adquirido anteriormente à margem, pois este conhecimento incitará o diálogo e a busca pela qualidade estética condizente com seu modo de pensar a arte, ou especificamente a dança.

Esta maneira de ser professor não implica em deixar que as crianças façam simplesmente o que desejam. O professor que tem a responsabilidade de ensinar arte para crianças pode interferir no processo sempre que julgar necessário, fazendo-se muito sensível e atento ao processo de ensino-aprendizagem e às crianças e mantendo durante todo o tempo a qualidade da sua presença.

Esta forma de trabalho não exclui e nem anula o saber do professor, apenas aceita que a criança não precisa ser ensinada e treinada, mas sim cuidada, orientada pelo adulto. Precisa ainda ser ouvida e respeitada em sua forma peculiar de ver o mundo: forma esta que possibilita a capacidade de transitar o tempo todo pela realidade e pela fantasia.

Em um processo deste tipo, a avaliação da criança é feita de maneira a positivar suas experiências. Não há notas e nem conceitos que rotulem seu desenvolvimento, há sim um olhar atencioso do professor que, ao fim do ano, discorre discursivamente sobre suas qualidades, as suas transformações e suas

dificuldades em sua relação consigo, com o grupo e com as linguagens artísticas trabalhadas.

Dessa maneira, a criança é vista sem comparações com o outro e a avaliação do desenvolvimento de seu saber é medida conforme seus próprios ganhos e limitações. Entende-se que cada criança é única e tem seu próprio processo de construção do conhecimento, sem que haja padrões a serem perseguidos.

Para que este tipo de avaliação se concretize, é necessário que o educador seja, como afirma Machado, “(...) um conhecedor da criança viva, concreta, em oposição à criança das teorias e abstrações generalizantes”. (2010, p.81).

Estas crianças vivas, além de atenderem por nomes diversos, têm corpos diversos, dificuldades, sonhos, desejos e limitações diversas, porque então, deveríamos nós professores fazer um trabalho de modo a igualá-las, padronizá-las, tornar uniformes suas conquistas? Como e para que fazê-lo se cada criança, além de tudo, tem uma forma própria de aprender?

Portanto é possível propiciar uma experiência em dança em que a técnica seja trabalhada enquanto a criança é respeitada em seu modo de ser e estar no mundo, proporcionando à criança aprendiz de dança um corpo forte, flexível e sensível, com capacidade para organizar-se de maneiras diversas de forma a produzir movimentos elaborados e arranjos imprevisíveis.



Pesquisa de movimentos sobre duas linhas de fita-crepe no chão (EMIA, 2012)

2.2 A dança contemporânea e a criança: uma experiência significativa

Precisamos repensar a primazia do aspecto visual do trabalho imaginário, do ponto de vista do adulto, para deixar surgir uma concepção de imaginação encarnada no corpo. Isso acontecerá no dia em que os adultos suportarem melhor corpos falantes, corpos dançantes, corpos que assistem a desenhos animados não apenas sentados, corpos que conversam com o que vivem, corpos pensantes e convidativos ao fazer.

Marina Marcondes Machado

O contato com um processo artístico pode facilitar à criança um espaço para o sonho, a fantasia, a imaginação e também para a explicitação de seus medos e dificuldades. A aula de arte, seja de dança, teatro, artes visuais, música ou literatura, é um dos lugares em que esta experiência pode acontecer e ser, além de prazerosa, capaz de enriquecer a criança em sua capacidade de refletir, argumentar, criar e inovar. A criança brinca e a brincadeira de “ser artista” e de produzir arte será importante para seu amadurecimento.

Nas aulas de arte as crianças poderão, orientadas pelo artista professor, trabalhar a escuta de si e do outro e exercitar o respeito às opiniões alheias. Conquistarão ainda autonomia para se expressar de maneira densa, além de vivenciar o processo de formar grupos de trabalho e fantasiar a própria realidade.



Exploração de movimentos a partir do toque em tecidos (EMIA, 2007).

Em 2010, realizei um trabalho intitulado “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco”, do qual sou intérprete e criadora ao lado do *videomaker* Luiz Eduardo Cotrim. Este trabalho foi contemplado com o *Prêmio Klauss Vianna* e, como contrapartida, deveriam ser cumpridas doze apresentações, uma das quais foi realizada na EMIA, apresentando-se como um acontecimento importante para o processo de reflexão a que venho me propondo.

Este fato suscitou o desejo de investigar como um trabalho, que inicialmente não fora concebido para crianças, se comunicaria com este público: “Que tipo relação esta obra seria capaz de estabelecer com tais expectadores?” Esta pergunta foi o ponto de partida para uma experiência importante para a continuidade da minha reflexão acerca da dança contemporânea e da infância.

A questão foi endossada pela observação de uma situação cotidiana dos modos de ser e estar de crianças pequenas durante duas exposições de arte moderna e contemporânea acontecidas em São Paulo no ano de 2010: a primeira no Instituto Itaú Cultural, durante uma exposição de Hélio Oiticica e a segunda em uma exposição de Rebeca Horn, no Centro Cultural Banco do Brasil.

Enquanto caminhavam observando as obras, nas duas ocasiões, os pais chamavam crianças pequenas, visivelmente com menos de cinco anos, para ir embora... enquanto as crianças resistiam, não queriam partir. Foi impressionante assistir àquela cena e ver como crianças tão pequenas se relacionavam com as obras de arte em questão.

No caso da exposição de Hélio Oiticica, “O Museu é o Mundo”⁴ havia, em horários preestabelecidos, uma *performance* em que atores se relacionavam com uma grande instalação feita pelo artista. Os movimentos eram muito lentos e confundiam o espectador, pois era difícil concluir se o *performer* estava parado ou se seu corpo se movimentava.

Havia ali, no colo de um adulto, uma menina que deveria ter entre um e dois

⁴ Exposição “O Museu é o Mundo” de Hélio Oiticica que ocorreu no Instituto Itaú Cultural em São Paulo, de 20 de março à 23 de maio de 2010.

anos de idade. Ela assistia atentamente à apresentação quando foi chamada a ir embora. Nesse momento o silêncio total que pairava sobre o espaço de exposições foi tomado pelo choro da menina que saía carregada pelo adulto, tentando ainda esticar o pescoço para ver os últimos momentos de algo que parecia lhe ser muito precioso.

A exposição de Rebeca Horn, “Rebelião em Silêncio”⁵, era composta por esculturas que produziam movimento. Esses movimentos aconteciam de tempos em tempos de maneira sincronizada e, muitas vezes, era necessário ficar parado olhando atentamente para a obra esperando que ela iniciasse sua *performance*. Cada obra tinha um tempo: algumas se abriam de maneira abrupta, enquanto outras, completavam seu ciclo de movimento lentamente.

No domingo em que visitei a exposição, havia uma família com duas crianças: uma menina que teria por volta de três anos de idade e um menino que teria mais ou menos sete anos de idade. As salas eram ocupadas por muitas esculturas e os pais das crianças iam passando pelas esculturas lentamente. Se as esculturas se movimentassem enquanto eles passavam por elas, paravam e observavam; senão, continuavam em direção à saída da sala, chamando pelas crianças.

Porém, as duas crianças se recusavam a se dirigir à outra sala enquanto não assistissem à *performance* de todas as esculturas. Sendo assim, seus pais as aguardavam fora da sala impacientes até que elas saíssem somente depois que tivessem satisfeito sua fruição de todas as obras. E elas o faziam em silêncio e com muita atenção.

De acordo com Machado(2010), a ótica fenomenológica compreende que adultos e crianças vivem a experiência do tempo de maneiras distintas. Enquanto os adultos se veem arraigados ao tempo do relógio: tempo objetivo, das vinte e quatro horas, da hora de dormir, de acordar, de tomar banho, atormentados pela

⁵ Exposição “Rebelião em Silêncio” de Rebeca Horn que ocorreu no Centro Cultural Banco do Brasil em São Paulo, de 03 de agosto à 03 de outubro de 2010.

preocupação com trânsito que poderá se formar se demorarem a sair, enfim, ligados às convenções da vida cotidiana, a criança vive outra estrutura de tempo.

A criança pequena ignora o tempo objetivo, sente o tempo de outra maneira: ela vive mergulhada nas situações, entrega-se a elas e, por isso, constrói uma boa relação como espectadora de obras de arte, já que possui a capacidade de escuta e atenção necessárias à fruição deste tipo de manifestação.

Para Machado, “Para deixar fluir a temporalidade da criança, é preciso deixá-la ser: permitir que experiencie o mundo a seu tempo, dando espaço para que seu modo próprio se estabeleça e se expresse, em seu ritmo”. (2010, p. 60)

Imbuída destas experiências de observação, encorajada por tais situações vividas e impulsionada pelo desejo da pesquisa, apresentei o solo “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco”⁶ para as turmas de cinco e seis anos da EMIA, crianças das quais eu era a professora ao lado de Daniela Bozzo.

A obra artística em questão é um trabalho de investigação poética sobre a relação entre a efemeridade da *performance* e o vídeo-dança: tipo de dança criada especialmente para o vídeo e que explora as possibilidades desta linguagem. Uma obra hoje nomeada híbrida, na qual as linguagens da dança e do vídeo se tornaram indissociáveis. Strazzacappa nos ajuda a explicar o que diferencia o vídeo-dança de um registro videográfico de um trabalho de dança:

Há uma grande diferença entre vídeo-dança e vídeo de dança. O primeiro, a concepção da coreografia é pensada conjuntamente entre *videomaker* e dançarino. O resultado não é cênico e sim imagético. O segundo, vídeo de dança, trata-se do registro videográfico de espetáculos de dança, como estes que costumamos assistir na TV. (Strazzacappa, 2012, p. 5)

No caso específico deste trabalho, o vídeo-dança é um produto acabado, uma obra fechada que pode ser transformada pela relação que a dançarina, por meio da improvisação em dança, estabelece com ele. O vídeo é sempre o mesmo, tal como foi pensado e editado: porém, em todos os dias de apresentação, a criação em dança é imediata, acontece ao mesmo tempo em que é vista. Isto faz com que o trabalho nunca se apresente da mesma forma, pois o diálogo se

⁶ Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco. Trabalho concebido por Priscilla Vilas Boas e Luiz Eduardo Cotrim, contemplado pelo Edital da Funarte, 2009 com o Prêmio Klauss Vianna.

atualiza e encarna o corpo da dançarina, que ainda aparece em duplicidade: no vídeo e em tempo real.

Apesar de o tema, a princípio, parecer árido para crianças muito pequenas e talvez de difícil assimilação, aconteceu uma experiência importante, em que as crianças, além de assistirem à sua própria professora atuando como artista, tiveram acesso a um trabalho de dança contemporânea com o qual dialogaram dançando da seguinte maneira: após a apresentação, os objetos de cena foram reorganizados e o vídeo foi colocado novamente.

As crianças que, naquele momento, haviam acabado de assistir atentamente ao trabalho, puderam dançá-lo a seu modo, promovendo uma reflexão corporificada e ativa acerca da obra artística.



Apresentação do trabalho “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco para crianças de cinco e seis anos da EMIA (2010)



Crianças das turmas de cinco e seis anos da EMIA relacionando-se com o os objetos cênicos e o videodança “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco” (EMIA, 2010)



Crianças das turmas de cinco e seis anos da EMIA relacionando-se com o os objetos cênicos e o videodança “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco” (EMIA, 2010)



Crianças das turmas de cinco e seis anos da EMIA relacionando-se com os objetos cênicos e o videodança “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco” (EMIA, 2010)

Machado nos diz algo sobre a relação das crianças com a arte contemporânea que nos ajuda a refletir:

“A capacidade para a transformação, para incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas”. (2012, p.118).

Quando perguntadas sobre qual experiência teria tido sua preferência, a de assistir ao trabalho ou de dançá-lo, as crianças, em sua maioria, responderam, para minha surpresa, que assistir teria sido mais prazeroso; o que não as impediu de manipular os objetos de cena e contracenar com o vídeo de maneira concentrada e entregue.

A bacia de alumínio utilizada no trabalho deu vida a tartarugas e monstros assustadores, enquanto o regador transformou-se em instrumento musical. As luvas amarelas potencializaram a expressividade das mãos, enquanto giros e saltos executados por mim durante a apresentação foram recriados e ganharam formas diversas quando emergiram dos corpos das crianças.

A partir da reflexão sobre este acontecimento foi produzido o vídeo “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco e as crianças”⁷, apresentado no Seminário Internacional de Educação Estética (2010), promovido pelo Laborarte, grupo do qual eu faço parte como pesquisadora na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Esta experiência me faz pensar que trabalhos de dança contemporânea podem dialogar diretamente com crianças pequenas desde que os temas tratados pela obra não sejam reconhecidamente impróprios aos pequenos, como trabalhos que usam de formas de violência por exemplo. A dança contemporânea pode se relacionar com as crianças de modo a tocá-las, transformá-las e ampliar seus olhares tanto para assistir obras de arte quanto para a vida cotidiana. Este tipo de manifestação artística, tida por muitos como hermética e de difícil assimilação, pode ser vista de outra maneira: intensa, viva, lúdica.

Penso que a relação íntima entre as crianças e a arte contemporânea se dá porque crianças são despidas de preconceções e abertas ao desconhecido: indivíduos curiosos, capazes de estabelecer uma relação sensível com o outro, com o mundo compartilhado e com a arte. Para Machado,

(...) a criança pequena é excelente espectadora. Pois, pensando em no que se quer de um público em *performances* ou *happenings*, dos anos 1960 até hoje, ela é potencial e maravilhosamente passível de mergulhar no que se passa diante dela, e compreender, à sua maneira, a apresentação do mundo que lhe é dada a compartilhar. (2010, p. 126)

A chamada arte contemporânea, conceito amplo no qual se insere a dança contemporânea, é um tipo de manifestação artística do nosso tempo, penetrada pelas questões cotidianas, capaz de interagir com o espectador, convidando-o de

⁷ O vídeo em questão pode ser visualizado no seguinte endereço virtual:
<http://www.youtube.com/watch?v=TMLuo7xGX7M&list=UUOAJPYtBuBqItTM3hoswisA&index=8&feature=plcp>

fato a participar da obra e refletir sobre e com ela. Gosto do dizer de Veras: “Contemporâneo é o diálogo com espírito de uma época, nem tudo que se faz hoje é arte contemporânea” (2009, p.8).

Para Nicolas Bourriaud, as obras contemporâneas “já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas procuram construir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente” (2009, p.18).

Esta prática artística apresenta universos possíveis de serem habitados, bem como pode discorrer sobre um tema de maneira crítica e ao mesmo tempo subjetiva. É um modo de manifestação estética autoral e dialética, cuja forma tem a possibilidade de incitar diversos modos de leitura e abstração, conforme a experiência do espectador em contato com a obra.

Acredito que, experiências como as que descrevi, podem contribuir para a formação de público para obras em que os artistas utilizam-se da linguagem contemporânea em seu processo de criação. É comum ainda que as pessoas resistam a este modo de fazer arte por não estarem habituadas ao tipo de linguagem usada hoje pelos artistas. Há também trabalhos ditos “contemporâneos” que são pouco elaborados e que uma vez vistos por pessoas que nunca tiveram contato com a arte contemporânea, são responsáveis por criar um estigma e até mesmo, um preconceito.

Percebo, em meu fazer artístico e pedagógico, que a dança contemporânea tem forte relação com crianças e que este tipo de linguagem pode afetar sensivelmente qualquer espectador e pode ainda, nos próximos anos, alcançar um número maior de apreciadores.

Como afirma Gouvêa, “(...) trata-se de como se vê, de como a dança é sentida para além de seu desenho, trata-se de aprender a ver a dança que escapa e prolonga cada gesto transmutando-o em outro e outro e outro...”. (2012, p. 27).

Vejo na dança contemporânea uma possibilidade de contribuição importante para a educação de crianças, pois, além de fomentar a capacidade de criação em um indivíduo, oferece-lhe outras possibilidades de se relacionar com o mundo por meio dos novos saberes encarnados em seu corpo.



Exploração de movimentos a parti da distribuição do peso do corpo entre o chão e a parede

As fotos foram tiradas em dias e com turmas diferentes (EMIA, 2007)

2.3 A improvisação em dança

“(...) o improvisador precisa des-formar seu olhar cotidiano, a maneira usual de estar no mundo, a fim de abrir-se à experimentação daquilo que lhe afeta no transcorrer do improviso”. Raquel Gouvêa



Pesquisa de movimentos para exploração das direções das partes do corpo no espaço
(EMIA, 2012)

A improvisação em dança é uma forma de manifestação artística contemporânea em que o processo e o produto se constroem em um único instante, são indissociáveis e acontecem de maneira concomitante. Este fato atribui à obra criada características específicas e possibilita ao espectador o sabor de apreciar a manifestação estética no momento de sua criação.

Gouvêa, em seu artigo *“Uma janela para a experimentação criativa: a improvisação de dança na sala de aula”* (2010) nos ensina que a improvisação em dança pode ser definida da seguinte maneira:

(...) um fenômeno de criação imediata da dança; uma dança não coreográfica (no sentido de não pretender a codificação nem a notação), que se dá a ver no momento em que é criada, uma vez que dela pouco se sabe antecipadamente. Na improvisação todos são protagonistas: artistas, cena, música, plateia, etc.; a dança é efetivamente co-criada na instantaneidade e duração da cena artística. (2010, p.1)

Mara Guerrero (2008), em seu artigo *“Formas de Improvisação em Dança”*, discorre sobre este tema, nomeando dois tipos de improvisação em dança: improvisação sem acordos prévios e improvisação com acordos prévios.

Em uma improvisação sem acordos prévios, “os arranjos acontecem no ato

de sua apresentação pública” (Guerrero, 2008, p.1). São composições imprevistas que acontecem ao mesmo tempo em que se dão a ver. Os grupos que trabalham com este tipo de improvisação em dança dedicam-se a um treinamento em composição instantânea que contempla o aguçar do estado de atenção e pesquisa formas de aprimorar a comunicação sensível e ampliar o repertório de movimentos.

As improvisações com acordos prévios são divididas em dois subitens: improvisação em processos de criação e improvisação com roteiros. A improvisação em processos de criação é um método utilizado para fomentar investigações em dança. Muito utilizado em aulas de dança contemporânea, é responsável por trabalhar no dançarino o aspecto da pesquisa durante um processo de ensino-aprendizado de dança. É um método também utilizado por artistas da dança para composição de seus trabalhos.

As improvisações com roteiros contam com arranjos e regras estabelecidas previamente. Neste caso, os dançarinos, combinam alguns aspectos da composição antes que ela aconteça em cena. Penso que este tipo de improvisação também pode ter grande importância durante um processo de iniciação à dança, especialmente com crianças, pois, neste caso, os acordos preestabelecidos podem oferecer à criança um apoio para que possa realizar sua pesquisa de movimentos com segurança e liberdade.

Refletindo sobre as citações acima, podemos dizer que a improvisação é uma composição instantânea menos sistematizada, o que não destitui dessa manifestação características como organização e sequencialidade. Os movimentos não são previamente determinados, mas, o dançarino procura, em tempo real, propor combinações de movimentos nunca antes executadas por ele.

Não é algo simples executar sempre movimentos novos e não é esse o único intuito da improvisação. Os movimentos encontrados a cada pesquisa farão parte do repertório do dançarino, da sua coleção de movimentos, encarnarão seu corpo. Interessa ao dançarino mantê-los como repertório para poder se expressar por meio deles em momento oportuno novamente, estabelecendo novos arranjos

e combinando-os com outros movimentos: novos ou já pertencentes à sua coleção.

A cada sessão de improvisação, os dançarinos nunca se expressam da mesma maneira, pois, além de executar movimentos que já fazem parte de seu repertório, procuram sempre combinações novas destes movimentos e buscam descobrir movimentos ainda não executados.

Gouvêa vê a improvisação “(...) como um acontecimento singular de criação imediata de dança no aqui-agora, inserido no amplo território da dança contemporânea”. (2012, p.1).

Para que o dançarino seja capaz de compor de maneira instantânea, unindo em uma única *performance* processo e produto, é necessária muita dedicação a esta prática; visto que a improvisação é uma dança que pode ser vista ao mesmo tempo em que é criada.

A repetição é tão importante nesse caso como o é em coreografias tradicionais em que é necessário memorizar e aperfeiçoar a execução de movimentos sequenciais, pois, para a criação de danças nunca antes executadas ao mesmo tempo em que a obra já é mostrada a um público, é necessário que o dançarino se dedique a este modo de fazer arte.

Praticar este modo de expressão é entregar-se ao risco da pesquisa constantemente, trabalhar os sentidos de forma a aguçá-los, praticar a modificação na maneira comum de perceber seu próprio corpo, o espaço e o outro.

Assim, o improvisador, ao mesmo tempo em que deve repetir o procedimento de criar danças do aqui-agora, deve desafiar-se a não repetir os mesmos movimentos a fim de adquirir maior capacidade de criação do novo, do imprevisível.

Gouvêa nos ensina que o improvisador deve flertar com o risco, pois só a partir dele pode emergir o imprevisível na dança:

Deslocar a atenção até os limites da percepção comum, levando a consciência a se impregnar de movimento, introduz um risco real ao criador. Saltar é entrar no caos e isso não é algo seguro e não há garantias de sucesso, mas apenas o desejo de ir além dos limites do possível e ao encontro das potências da dança.

Passa-se do macro ao micro nível em uma espécie de aprofundamento, seguindo para uma expansão/dilatação da consciência que emerge desta profundidade já trazendo uma nova qualidade de corpo. Esta presença total do corpo que improvisa a dança convoca a intuição sensível para a captura das sutilezas invisíveis da existência no aqui-agora. (2012, p. 42).

Em uma improvisação é muito comum que, quando o corpo do dançarino é tomado por um estado de desconcentração e imbuído das questões do corpo cotidiano, aconteça durante a improvisação, uma repetição desordenada de movimentos já conhecidos, cujo significado torna-se frágil e superficial. Quando este tipo de situação acontece é facilmente perceptível aos olhos de quem presencia a dança, mas, por outro lado, quando o dançarino se expressa a partir de um esvaziamento do corpo cotidiano, dilatando seus poros como forma de capturar outro estado de atenção e percepção, o espectador torna-se igualmente envolvido pela dança, participando dela ativamente, com o corpo entregue ao acontecimento.

Um espaço ocupado por dançarinos cujos sentidos estão profundamente aguçados, onde é estabelecido um nível de comunicação significativamente sensível, é um espaço potente para que aconteça uma composição instantânea em dança. Tal composição exige dos dançarinos um modo de percepção distinto do modo como percebemos a nós próprios, ao outro e ao espaço-tempo em nossa vida cotidiana. Para isso o dançarino deve procurar atingir um olhar estetizado, atento, pronto para afetar e ser afetado pelo outro.

Não há composição coletiva e nem individual durante uma improvisação em dança em que os dançarinos se movimentam de forma aleatória e caótica, sem desafiar-se a uma percepção profunda de si. Nesses casos, o que vemos é uma criação vazia, que não se afirma e nem produz significação.

Por outro lado, quando os dançarinos alcançam um modo de percepção de si diferenciado daquele vivido na vida comum, estes estão buscando uma atitude propícia à composição coletiva de uma dança instantânea.

Gouvêa discorre de maneira precisa sobre o corpo de um improvisador cujo estado de percepção permite a composição instantânea de danças:

O corpo que cria danças no aqui-agora é um corpo transformado, um corpo mutante que continuamente detém outro, assumindo provisoriamente novas formas em corporeidades diversas. Um corpo em estado de criação abre-se às conexões virtuais imponderáveis e imprevisíveis que habitam o invisível, o plano microscópico da experiência (...). Este corpo surge no momento em que o improvisador extrapola o vivido encarnado e os rastros de seus condicionamentos até tornar-se permeável ao não-vivido virtual que, envolvendo o primeiro, lança-o para além de seus limites. (2012, p. 78)

Assim, a repetição do ato de improvisar, devido ao caráter investigativo deste procedimento, atribui ao dançarino a ampliação de seu repertório de movimentos, oferecendo a ele a capacidade de se comunicar de formas diversas e a possibilidade de organizar seu corpo rapidamente para produzir novos arranjos de acordo com os estímulos oferecidos pelos outros dançarinos e pelo espaço ocupado. A repetição do ato de improvisar agrega qualidade a este modo de expressão.

Portanto, acredito que o processo de aprendizado de dança a partir da improvisação é uma maneira de proporcionar à criança um conhecimento em dança em que seus conhecimentos prévios, sua estrutura corporal e seus desejos são observados e respeitados. Desse modo, a criança participa de forma ativa da construção do seu conhecimento em dança por meio da investigação de movimentos, sem que existam padrões específicos a serem perseguidos.

3- As crianças, a dança e uma professora-artista em pesquisa

Neste capítulo compartilho com o leitor como se deu a pesquisa de fato, no momento em que eu já cursava o mestrado e decidi que a investigação se daria a partir da observação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizado de um grupo de crianças matriculadas no curso optativo de dança da EMIA do ano de 2011.

A feitura da pesquisa se deu de maneira densa, sendo que, em muitos momentos, precisei lidar com minhas próprias contradições em relação ao tema pesquisado. Percebo que não é simples propor um trabalho em que o espaço para o risco e para o possível erro seja preservado, pois, esta maneira de proceder, pode trazer insegurança e alguma dose de sofrimento.

Quando abrimos espaço para o diálogo, proporcionamos espaço para que os alunos nos mostrem suas alegrias durante a composição de seus saberes, mas também para que eles demonstrem sua dor e sua insatisfação. Sendo assim, além de preparar as propostas de aula da maneira como acreditamos ser a mais adequada para as crianças em questão, devemos também lidar com as sensações das crianças em relação às nossas propostas e com o modo como estas sensações nos afetam como artistas professores pesquisadores.

Esse não é um trabalho simples, pois, quando nos destituímos da ideia do professor que é o grande detentor de conhecimento e que tem a responsabilidade de transmitir seus saberes para alunos ignorantes no assunto abordado, por muitas vezes, expomos nossas incertezas e nossas fragilidades.

Assim, para propor um modo dialógico de ensino-aprendizagem, é preciso que o professor esteja fortalecido como indivíduo e que suas atitudes durante esta maneira de proceder não o contradigam em demasia, pois, para as crianças é importante ter clareza em relação à metodologia de trabalho do professor. Tal clareza se mostra muito mais nas atitudes do professor durante o processo, do que em suas explicações discursivas, por meio da palavra.

3.1 Uma pesquisa com crianças

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. Willian Corsaro



Ressignificação de uma folha de papel camurça (2012)

A pesquisa foi realizada à luz dos ensinamentos de autores da Sociologia da Infância. Para tais autores as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas, influenciam e são influenciadas o tempo todo pelo mundo adulto. Mesmo entendendo que crianças e adultos vivem em um mesmo mundo, elas têm formas diferentes de habitá-lo. Segundo Willian Corsaro,

É comum que os adultos vejam as crianças de forma perspectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão- futuros adultos, com um lugar na ordem social e com as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são- crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos". (2011, p. 18).

Sendo assim, a infância não se configura como uma imaturidade biológica e sim como um componente estrutural e cultural da sociedade. Nesta perspectiva não há distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil, pois o mesmo mundo é habitado por todos, porém, cada um tem uma maneira própria de lidar com as questões cotidianas.

Para Manuel Sarmiento, pesquisador e professor da Universidade do Minho/Portugal, a criança navega o tempo todo entre dois mundos: o real e o imaginário e também é capaz de fundir os tempos passado, presente e futuro; ela transita pelo espaço-tempo assim como transita pelos mundos real e imaginário.

Ainda segundo Sarmiento, os princípios que regem as culturas da infância são muito próximos da linguagem poética: “De algum modo, as culturas da infância e a poesia têm afinidades, que, de resto, muitos poetas se aperceberam (...)”. (2005, p. 375)

Sob a ótica da Sociologia da Infância as crianças não apenas interiorizam hábitos, regras e valores do mundo adulto, mas também atribuem significado ao mundo que as rodeia. No ato de brincar e de imaginar, as crianças se apropriam de elementos socioculturais do mundo adulto, interpretando-os e recriando-os com sua lógica própria, o que caracteriza sua cultura de pares, que segundo Corsaro é definida como “um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com outras crianças” (2001, p. 128).

Em consonância com este pensamento, Sarmiento acrescenta à reflexão o estudo da capacidade simbólica da criança e suas representações e crenças em sistemas organizados, ou seja, em culturas não redutíveis às culturas do mundo adulto. Contudo, afirma que as crianças não produzem cultura em um vazio social, assim como não têm completa autonomia no processo de socialização. As culturas infantis são influenciadas por suas interações com os adultos ao mesmo tempo em que influenciam. Nesse sentido, Corsaro criou a ideia de reprodução interpretativa. Segundo ele “As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. (2011,

p. 53). Assim, criança não apenas reproduz e captura o mundo adulto, mas confere a ele significado a partir de suas capacidades imaginativas e criativas.

Alguns autores da Sociologia da Infância defendem a etnografia como forma de se fazer pesquisa com crianças e não sobre crianças. Sarmiento afirma que a “(...) etnografia visa aprender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. Uma via plural em suas manifestações, imprevisível e ambígua nos seus significados”. (2003, p. 41). Para Corsaro, “A etnografia é um método eficaz para estudar crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas e questionários.” (Corsaro, 2011, p. 63).

Em alguns momentos da pesquisa experimentei fazer perguntas para as crianças oralmente sobre suas conquistas em relação ao aprendizado de dança e percebi a dificuldade delas em dar forma a seus pensamentos por meio de palavras. Sabemos o quanto não é simples discorrer sobre temas abstratos e subjetivos, mesmo quando são relacionados a fatos concretos.

Tentei também fazer tais perguntas para que elas escrevessem as respostas e também encontrei obstáculos para enxergar, nas palavras que as crianças escreveram, as transformações essenciais que podiam ser vistas nitidamente em seus corpos e nas suas maneiras de se relacionar consigo e com o espaço-tempo.

Assim, mantive durante todo o ano o procedimento da etnografia, que me permitiu refletir sobre os acontecimentos ao mesmo tempo em que eu revivia as situações por meio da escrita.

Esta metodologia me proporcionou no início do curso algumas incertezas, pois, tratando-se de uma análise interpretativa dos fatos, temia o fato de interpretar erroneamente algumas ações das crianças. Esta sensação foi transformada em tranquilidade à medida que as aulas iam acontecendo e as interpretações que havia feito por intuição iam sendo confirmadas, ou davam vasão à novas indagações ou interpretações.

Nesse sentido, Souza propõe que repensemos a subjetividade, o que significa analisar formas estéticas que dão origem e alimentam novas concepções de sujeito e conhecimento. Ela argumenta que:

(...) os enunciados poéticos das crianças também são formas de comunicação estética e defende uma forma de ciência que contemple a rebeldia contida na arte, pois a arte rompe com a visão binária, com as repostas e, assim, sobrevive aos tempos e espaços, porque mais pergunta, indaga, do que oferece certezas e respostas. (Souza, 2000, p. 24)

Os estudos sobre as culturas infantis podem nos ajudar a entender seus modos de ser e estar no mundo, e assim, penetrar nessas culturas e elaborar métodos de aproximação com a criança para desenvolvermos uma pesquisa com elas e não sobre elas.

Para as pesquisadoras Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller, “(...) é necessário compreender a sensibilidade e a imaginação como formas legítimas de conhecimentos sobre as questões humanas e sociais que focalizam as crianças e suas culturas (...)”. (2005, p. 175).

Desse modo, somente se nos conectarmos com a pesquisa, com as crianças, e, nesse caso, com o ensino-aprendizado de uma linguagem artística de maneira sensível e acolhedora dos nossos saberes, descobertas e limitações e também das pessoas com quem nos relacionamos, construiremos um conhecimento ao mesmo tempo autêntico e permeável, passível de ser abstraído, reelaborado e reconstruído.

Como afirmam Delgado e Müller, só a partir de nossas próprias experiências sensíveis é que nos tornaremos capazes de ver “ (...) o que não se estampa de imediato e adotar uma ética da estética”. (2005, p. 175).

A partir destas leituras e da pesquisa cotidiana como artista professora, foi produzida esta reflexão em forma de dissertação de mestrado, cujo intuito é compartilhar uma maneira de ensinar que não pressupõe que o conhecimento em arte deve ser transmitido a partir de estruturas rígidas e impermeáveis e que tal processo pode ser realizado de forma dialógica, respeitando as características de cada indivíduo e estimulando-o a ser co-construtor do seu próprio saber.

3.2 O processo de ensino-aprendizado em dança do curso optativo da EMIA

O curso optativo de dança da EMIA de sexta-feira de manhã, do qual fui professora, foi composto por treze, cujos nomes foram alterados para a preservação de suas identidades: uma experiência significativa para mim como artista professora de dança contemporânea para crianças e que poderá dialogar com outros professores que vêem o ensino de dança como forma de promover um ensino-aprendizagem potencializador de uma experiência sensível.

Para elaborar a pesquisa usei como metodologia de registro o diário de bordo, para análise posterior. Ao fim de cada aula eu buscava, dentro do parque Lina e Paulo Raia onde a EMIA é situada, um banco para que eu pudesse reviver a aula por meio da minha memória: enquanto o fazia, escrevia em meu caderno de anotações. Procurei desenvolver uma escrita próxima do que Clifford Geertz nomeou “descrição densa” (Geertz, 1973).

Esse modo de proceder pressupõe que o pesquisador seja capaz de capturar as sensações vividas pelos sujeitos pesquisados no momento da pesquisa, bem como interpretar tais ações com sensibilidade e densidade. Procurei relatar, na medida do possível, os dizeres das crianças durante o processo. Portanto, mesmo os fatos sendo descritos a partir do meu olhar, este trabalho foi construído de maneira conjunta. Além disso, para a feitura da pesquisa também foram utilizadas fotos e registros videográficos que deram origem ao vídeo-documentário “Um olhar para a dança”, que discutirei adiante.

Utilizei um dizer de Lucia Gouvêa Pimentel, professora da UFMG, para análise dos acontecimentos. Pimentel, em seu artigo “O ensino de arte e sua pesquisa, possibilidades e desafios”, publicado no livro “Concepções Contemporâneas da Arte” disse:

A pesquisa em ensino de arte é aquela cuja ênfase está no processo de ensino de arte, seus fundamentos e as reflexões sobre eles, sua prática e sua reflexão sobre ela. É o ensino de arte enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender/ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos. (2006, p. 311).

Destaquei esta afirmação de Pimentel porque, em certo momento da pesquisa cheguei a me questionar sobre se o que eu fazia poderia ser chamado de ensino de dança. Cheguei a pensar que o que eu proporciono como prática pedagógica é algo como inspirar dança, propiciar experiências em dança, provocar dança no corpo das crianças. Assim, por um momento me senti pouco à vontade em dizer: Eu ensino dança.

O questionamento sobre como nomear esta maneira de ensinar dança, que não é tradicional, se deu, não pelo fato de estar insegura com a maneira de praticar o ensino de dança, mas pelo fato de eu estar ciente de que o que acontecia nas aulas que propunha como professora era algo bem diferente do que usualmente acontecia durante um processo de ensino-aprendizagem em dança. Cabe aqui pontuar que não há julgamento de valor sobre o assunto e nem o desejo de estabelecer uma verdade única.

Assim, buscando referências que fomentassem a reflexão sobre o assunto, encontrei os dizeres de Gouvêa. Neste trecho de sua tese de doutoramento, a autora escolhe usar termos como facilitador e sala de trabalho ao invés de professor e sala de aula em experiências em dança cuja improvisação é o foco:

Neste sentido, não acho muito apropriado pensarmos o facilitador como um professor estrito, afinal não existe algo definido a ser ensinado, processado, em uma “aula” de improvisação em dança, uma vez que as técnicas que facilitam a experimentação e que são apresentadas pelo facilitador são sempre abertas, não oferecem quaisquer modelos, códigos, estruturas categorizadas que possam ser transmitidas como um ensinamento. Facilitar é permitir que o aprendiz experimente seu próprio caminho de descobertas no território da criação da dança, contudo, sem abandoná-lo a si mesmo, isto é, ao facilitador cabe também promover em sala de trabalho o ambiente propício para que as técnicas por ele sugeridas possam ser apropriadas e transformadas e transformadas pelo aprendiz, preparando-o para o improviso artístico. Neste caso, seu papel é mais de um orientador. (2012, p. 55)

Sob ótica distinta, Machado contribui para a reflexão:

(...) a partir de tudo que pensamos ser importante ensinar, sim, como adultos responsáveis por seus processos de mergulho na educação estética, mas sem nunca deixar de prestar atenção a tudo aquilo que a convivência com elas está nos ensinando em contrapartida, em correlação, como correntezas de um mesmo rio, em transformação e em curso permanente. (2012, p. 19)

Desse modo, mesmo compreendendo e apreciando a maneira como Gouvêa discorre sobre o assunto, fiz a escolha de permanecer utilizando palavras como ensino e professor, acreditando que tais palavras não comprometem o entendimento do texto, desde que seja explicado que, para mim, em uma relação adulto-criança-arte, o saber não é algo unilateral e que o professor não é o único detentor de conhecimento. Por esta maneira de enxergar o ensino de dança, uma relação dialógica de troca de saberes e experiências entre crianças e artistas professores é estabelecida.

Na minha maneira de promover uma experiência em dança, ensinar dança corresponde a estimular dança, despertar na criança a capacidade de perceber dança nos gestos cotidianos, aguçar na criança o desejo de descobrir movimentos nunca antes executados, auxiliar no aprimoramento da execução dos movimentos descobertos de acordo com suas capacidades físico-expressivas, fomentar a pesquisa e a elaboração de combinações de movimentos diversas, além de pesquisar a composição da dança no aqui e agora. Composição esta que acontece na relação: relação da criança com seu próprio corpo, relação da criança com o espaço-tempo preenchidos com o movimento e relação da criança com o outro.

Assim, a composição em dança é um diálogo entre subjetividades e só acontece de maneira plena quando os indivíduos envolvidos no processo estão dispostos e são orientados a exercitar a escuta e a buscar uma percepção aguçada de seu corpo no espaço-tempo. Percepção esta, que só pode ser alcançada por um corpo que se comporta distintamente do corpo cotidiano, um corpo sensível, capaz de perceber pequenas sutilezas e ainda dialogar com elas: um corpo em estado de dança. Para Gouvêa, “Um corpo em arte nos leva a uma mudança real no modo de ver, de perceber e de existir”. (2012, p. 81).

Para compor a nossa reflexão sobre o ensino de dança, Pimentel nos diz que:

Arte não é inerente ao ser humano: é construção cultural, ensina-se e aprende-se de maneiras várias, desdobra-se em expressão e em instigação,

desconstrói-se e constrói-se ininterruptamente, alça voo e faz pousos constantemente. (2006, p. 313).

Em diálogo com Strazzacappa (2001), constatei que, mesmo concordando em parte com o dizer de Pimentel, acredito que a arte seja sim inerente ao ser humano, pois esta característica inclusive nos diferencia de outros animais, porém, ela não é inata, o que justifica o fato de ela ser uma construção cultural.

Antes do início do curso, planejei a seguinte estrutura, que, a princípio se repetiria durante todas as aulas até o fim do ano: alongamento e aquecimento do corpo com as crianças organizadas em círculo, exploração, pesquisa de movimentos e improvisação, sequência simples de movimento criada por mim e alongamento final.

No início do ano, havia um menino no grupo, que precisou deixar o curso porque seus responsáveis ficaram impossibilitados de levá-lo à EMIA duas vezes por semana. Faz-se importante dizer que o número de meninos matriculados nos cursos específicos de dança tem crescido na escola. Como a dança existe nos cursos regulares, combinada com as outras linguagens, o preconceito entre as crianças é quase inexistente, porém, talvez ainda haja preconceito nas famílias, o que impede que um maior número de meninos frequente as aulas específicas de dança.

O alongamento e o aquecimento eram orientados de forma a serem executados de maneira concentrada, para que a percepção do corpo fosse aguçada e fosse instituído naquele espaço-tempo um estado de comunicação sensível e amplo de cada criança consigo, com o outro e com o espaço compartilhado.



Alongamento do corpo e trabalho de fortalecimento do centro do corpo (EMIA, 2011)

Foto tirada de vídeo

Após o alongamento, as crianças eram orientadas a procurar um lugar no espaço e deitar-se de olhos fechados, entregando o peso do corpo para o chão e procurando esvaziar seus pensamentos. Pesquisando autores que refletissem sobre esta maneira de proceder, encontrei os seguintes dizeres de Gouvêa:

“O esvaziamento prepara o corpomente do aprendiz para que ele possa trilhar os caminhos de sua própria renovação, a qual está ligada a uma percepção diferenciada de seu corpo no mundo que lhe permite captar, de maneira intuitiva e direta, as forças poéticas em estado nascente que se descortinam ao longo da experimentação da dança.” (2012, p. 27).

Enquanto buscavam o esvaziamento do pensamento, as crianças eram orientadas a encontrar-se de fato consigo, percebendo o que sentiam e se algum incômodo físico ou de outra natureza lhes afetava. Feito este procedimento, iniciava o momento da improvisação, que era orientada com o intuito de potencializar as habilidades físicas e expressivas das crianças por meio de um modo de pesquisa denso.

Em seguida, as sequências de movimento criadas por mim tinham o objetivo de proporcionar à criança um maior entendimento sobre seu próprio corpo, a conquista de um alinhamento adequado e uma melhor qualidade de execução de seus movimentos.



Pesquisa de movimentos no nível baixo: expansão dos membros (EMIA, 2011)

Porém, no segundo mês de aula, as crianças questionaram a importância das sequências de movimento. Laura disse: “Por que uma parte da aula tem que ser tão chata, tão diferente do resto?”. E todas as outras crianças concordaram com seu desabafo.

Esta atitude das crianças despertou em mim uma reflexão profunda, com a qual eu convivo até hoje e acredito que sempre estará comigo. No início do texto eu já havia dito sobre como meu pensamento sobre ensino de dança foi transformado e sobre a minha crença na pesquisa como potencializadora da técnica em dança, porém, mais uma vez eu estava sendo colocada frente às minhas próprias contradições.

Talvez porque naquele momento eu agi influenciada por ideias conservadoras de alguns colegas que diziam que, como a criança escolheu estar ali para cursar dança especificamente, seus conhecimentos deveriam ser aprofundados em sintonia com o ensino de dança habitualmente praticado.

Contudo, naquela ocasião, eu não me atentei para o fato de que tais conhecimentos poderiam ser aprofundados de diversas formas e não apenas pelo ensino de códigos preestabelecidos, praticados costumeiramente em um curso de dança.

Sem ter esta intenção, submeti as crianças a procedimentos que se contradiziam em sua essência. Eu orientava improvisações, cujo objetivo era estimular a pesquisa das crianças, proporcionando-lhes descobertas autênticas e profundas sobre seus próprios corpos e sobre suas maneiras de comunicação com o espaço-tempo e com outros corpos, incentivando-as a abandonar os padrões conhecidos e recorrentes de modo a encontrar um corpo menos formatado e mais disponível à criação do novo. E, no mesmo encontro, executava sequências de movimento para que as crianças reproduzissem, incorporando assim, provavelmente, os padrões aos quais meu corpo está habituado.

A sequência de movimentos era transmitida às crianças com tranquilidade para facilitar sua memorização e, além disso, era dito a elas que, mesmo executando o mesmo movimento, cada corpo é um, com limitações e habilidades, o que não tirava o caráter de reprodução de códigos da proposta. Gouvêa nos diz algo sobre o corpo do improvisador que pode nos ajudar a entender a contradição da qual estamos tratando:

A proposta que discutimos para a prática da improvisação de dança volta-se para este corpo em suas muitas possibilidades e potências. Assim, não se trabalha sobre o corpo físico, modelando-o, ajustando-o às formas pré-existentes; ao contrário, ao se trabalhar sobre o corpo comum, empírico que traz consigo todos os aprendizados e vivências, deseja-se despertar e intensificar os poderes do corpo sutil, a para tanto, opera-se a desformação dos gestos significados, das emoções impregnadas no vivido, das memórias, enfim, dos estratos cristalizados no corpo. Desformar para desobstruir a circulação de energias, mas também para intensificá-las a fim de tornar este corpo potente e criativo. (2012, p. 102).

Desse modo, por mais preocupação que se tivesse com uma maneira benéfica de execução de movimentos, as sequências eram primeiramente captadas pelas crianças por meio da sua forma, e, só a partir daí, era feita uma pesquisa de alinhamento do corpo, um trabalho de cuidado para preservação dos espaços existentes entre os ossos, músculos e articulações.

Assim, além de eu proporcionar para as crianças um aprendizado a partir de códigos já existentes, eu estava ensinando a elas alguns dos movimentos já cristalizados em meu corpo, aprendidos provavelmente de outro professor, cujas

pequenas alterações eu fiz para que fossem prazerosos para mim durante sua execução.

Nesse momento, eu já vinha percebendo que as crianças demonstravam alegria e vivacidade em quase toda a aula, mas que o momento da execução da sequência criada por mim era um tanto difícil para elas. Mesmo assim, achei que poderia insistir um pouco mais nesta questão para que as crianças aprendessem a olhar, memorizar e repetir padrões de movimento desconhecidos por elas até então. Pensei que, aquele sentimento exposto pelas crianças, poderia ser apenas um lampejo de rejeição pelo não conhecido.

Com o passar de mais algumas aulas constatei que a maneira com que executavam as sequências não havia se modificado e que estavam ficando cada vez mais desestimuladas com aquele momento da aula. Senti então que deveria ouvi-las e que era muito importante o que estavam me mostrando.

Assim, no dia 20 de maio de 2011, propus uma aula que continha apenas improvisação do início ao fim e o resultado ficou estampado em seus rostos alegres. Elas se mantiveram atentas do início ao fim da aula e demonstraram uma qualidade de presença e concentração surpreendentes. As meninas agradeceram ao fim da experiência, atitude que, além de me emocionar, apontou o caminho que seguiríamos a partir dali.



Pesquisa de movimento com a utilização de pedaços de tule coloridos e música clássica:
exploração do imaginário da bailarina (EMIA, 2011)
Foto tirada de vídeo



Improvisação a partir da exploração de formas de equilíbrio do corpo (EMIA, 2011)

Foto tirada de vídeo



Movimento pertencente à sequência de movimentos criada pelas crianças cujo foco era a utilização de giros e saltos (EMIA, 2011)

Foto tirada de vídeo

As faltas tornaram-se quase inexistentes. Houve até a comovente presença de um pai que foi até a escola no horário da aula avisar que a filha estava tendo a sua segunda falta consecutiva decorrente de uma virose e que não gostaria que eu e as outras crianças pensássemos que ela estava faltando por desinteresse.

Na semana seguinte, Laura veio para a aula, mesmo não tendo ainda condições ideais. Faltaria na escola mais alguns dias, mas o pai achou que a distância das aulas de dança a estava entristecendo e que sua participação a ajudaria na recuperação. Este mesmo pai, no início do ano, escreveu um texto sobre sua conversa com a filha durante a volta para casa, depois da aula de dança.

Do que fala a dança?

Ou: Voltando da Emia com minha filha

- Pai, hoje a professora de dança fez um trabalho muito legal: dividiu a turma em grupo de dois e pediu que cada grupo fizesse uma apresentação, que fosse criada por ele, utilizando esses papéis coloridos. (Eram papéis camurça vermelhos).

Ela me mostrou os papéis coloridos e os movimentos que haviam apresentado, com concentração e técnica.

- Sabe o que eu achei mais legal? O nosso grupo foi o único que não contou uma história no palco.

- Como assim? Eu perguntei...

- Todo mundo representou uma história através dos seus movimentos. A gente não, só apresentamos os movimentos. Nós queríamos mostrar só a dança ... E não usar a dança para contar uma história.

- Puxa!... Você sabia que existe uma grande discussão entre os especialistas em arte, sobre se a música e a dança devem ou não contar histórias. Se elas devem representar as coisas ou são simplesmente movimentos e sons. E essas pessoas brigam por isso há muitos anos e nunca se entendem.

- Pois é... Pois então eu acho que são meio bestas esses especialistas... Na verdade as duas coisas são música e dança. A que conta história e a que não conta. Por que a gente teria que escolher?

Chegamos em casa, fizemos a nossa correria para a escola... Tudo continuava como sempre, inclusive o preço exorbitante do transporte em São Paulo...

Mas eu estava gostando de imaginar que, com uma sutil simplicidade, havíamos percorrido quase mil séculos de filosofia sobre arte.

São Paulo, primeiro de abril de 2011

Na EMIA, os pais, assim como as crianças, são muito diferentes entre si. Por ser uma escola pública gratuita, contempla todo modo de diferença: são pessoas de classes sociais, costumes e crenças distintas. É realmente um espaço democrático. No início é comum que escutemos de alguns responsáveis que o motivo da matrícula da criança na EMIA é a possibilidade do curso contribuir para que a criança possa participar de comerciais de televisão e programas infantis.

Como há continuidade, pois como já dito, as crianças entram na escola com cinco anos e permanecem até os doze, os pais passam todo este tempo vivendo com seus filhos esta experiência. Assim, os responsáveis são contemplados por este processo, tendo a possibilidade de expandir seu conhecimento sobre arte. Ao fim de cada semestre, são realizadas reuniões em que os artistas professores expõem suas maneiras de pensar e agir durante o trabalho com as crianças.

No caso deste grupo do curso optativo, a feitura do texto acima demonstra como as famílias foram se tornando cada vez mais engajadas com o processo, juntamente com as crianças. Era comum que, ao final das aulas, os pais viessem conversar sobre a dança contemporânea, elaborando indagações e compartilhando constatações sobre as mudanças no modo de ser e estar das crianças em suas vidas cotidianas. Transformações estas que eles atribuíam à experiência das aulas de dança.

O fato de esse pai ter tido o cuidado de produzir e compartilhar o texto acima é um dos exemplos de que uma relação densa foi construída entre eu, as crianças e suas famílias: uma relação iniciada e aprofundada pela experiência da arte, com a possibilidade de contribuir para a valorização da dança contemporânea no país e para a formação de público para este tipo de manifestação artística.

Na conversa com o pai, Laura se referia a uma das primeiras composições feitas pelas crianças, cujos grupos foram divididos de acordo com seus desejos e afinidades. Naquela ocasião, alguns grupos reproduziram de forma sequencial,

ações como: acordar, escovar os dentes, almoçar, ir para a escola e dormir. Tais ações foram feitas de modo a tentar uma reprodução fiel dos afazeres diários, revelando um corpo cotidiano, algo natural para um grupo que estava tendo a primeira oportunidade de compor a partir da linguagem da dança, pelo menos naquele ano.

Gouvêa nos diz algo que pode nos ajudar a pensar sobre as diferenças entre o corpo chamado pela própria autora de comum e o corpo da arte, neste caso, especificamente da dança:

O corpo com e no qual experimentamos a vida – e que nesta pesquisa é qualificado como comum, é um corpo útil, necessário e demasiadamente costumeiro; nele e por ele efetuamos todas as ações cotidianas, automatizadas, que não necessitam da atenção contínua da auto-percepção, como por exemplo, escovar os dentes, sentar, caminhar, pegar um copo, coçar o nariz, etc. Este corpo mostra ao mundo a pessoa como ela é em suas atividades e necessidades triviais e, neste sentido, é diferente do estado corporal desejável e necessário ao artista tanto no momento da criação, como na preparação ou apresentação da obra, e por isso as técnicas empregadas para a realização das ações cotidianas diferem das técnicas artísticas. (2012, p. 79)

O texto do pai de Laura foi lido em voz alta por ela no início da aula e a partir daí conversamos juntas sobre o assunto. Durante esta conversa, falei para as crianças sobre abstração, conceito nada simples de ser explicado em palavras e sobre como a dança é uma linguagem abstrata.

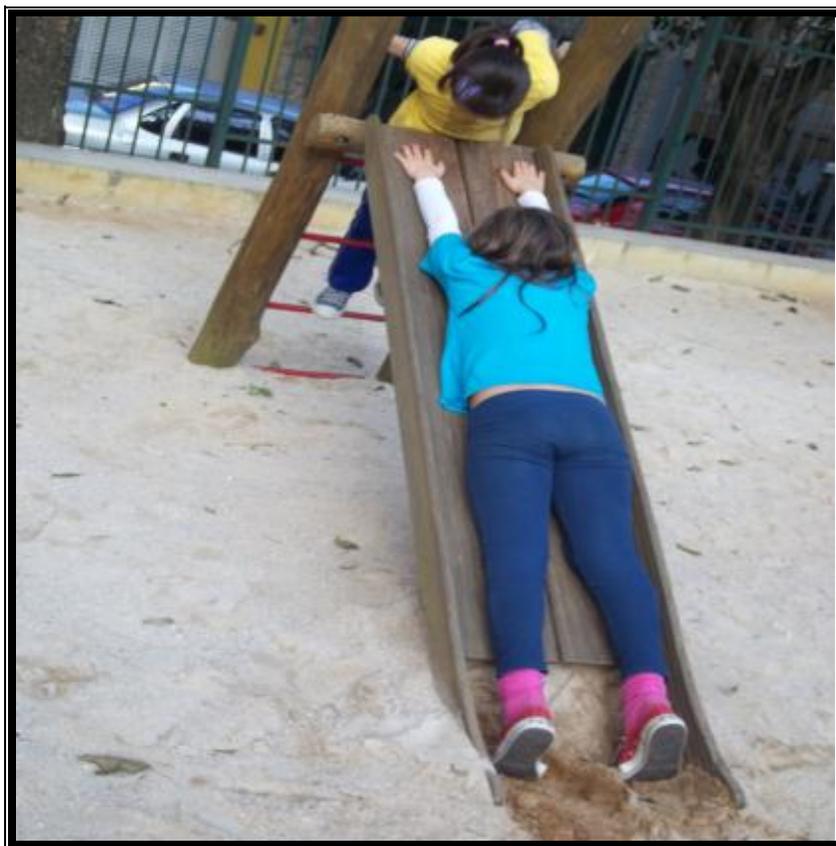
Como tive dificuldade em explicar o significado deste conceito para as crianças de maneira que lhes ficasse claro, dei alguns exemplos e assim, fomos juntas, elucidando o sentido da palavra citada. Ao final da aula repetimos o exercício de composição e, desta vez, as crianças já conseguiram criar e executar movimentos abstratos, próprios da linguagem da dança.

As aulas foram se tornando cada vez mais instigantes e a pesquisa de movimentos, cada vez mais sofisticada, pois as meninas se engajavam muito nas proposições. Propus então que elas mesmas criassem sequências de movimento, baseadas nas improvisações e que ensinassem umas para as outras, sem perder a qualidade inicial.

Assim, as meninas puderam trabalhar a construção de uma célula

coreográfica e sua memorização, desenvolveram um método de ensinar a sua criação e ainda exercitaram a atenção para aprender a sequência do outro. Ao fim do primeiro semestre as crianças haviam deixado de ser um agrupamento e já haviam se tornado um grupo coeso.

No semestre seguinte, todas as crianças inscritas retornaram às aulas e, na primeira aula de agosto, durante uma experiência de alongamento e aquecimento no parque, Isadora iniciou uma pesquisa de movimentos de expansão a partir de uma pirâmide de madeira. Ofereci apoio quando sua pesquisa atingiu um grau de dificuldade maior. Em pouco tempo todas as crianças da turma estavam em volta deste brinquedo a fim de explorá-lo.



Pesquisa de movimentos em relação aos brinquedos do parque (EMIA, 2011)





Pesquisa de equilíbrio com a utilização do espaço e dos brinquedos do parque
(EMIA, 2011)



Em pé no centro de uma gangorra, Stela tentou equilibrar seu peso no centro do brinquedo até conseguir, enquanto Mariana percebeu que apoiar a tibia sobre o balanço e movimentá-lo lentamente, abria espaço na articulação do quadril.

Neste dia, quando voltamos para a sala, as meninas foram incentivadas a trabalhar a abstração das sensações vividas no parque e o que pude assistir foi uma improvisação cheia de beleza, alegria e qualidade estética, percebida em combinações de movimento elaboradas.

Durante as improvisações, eu costumava usar músicas instrumentais que mantivessem alguma semelhança entre si, com mudanças sutis e graduais. Alguns exemplos são os discos: *Adeus Lenin* (2002) de *Yann Tiersen*, trilha sonora de um filme de mesmo título, *Concerto para Concerto* (2008) do percussionista brasileiro Siri e *Infância* (1991) de Egberto Gismonti Group.

Entretanto, em certa aula decidi usar músicas mais populares e conhecidas, diferentes das músicas que eu estava habituada a usar como estímulo. Foram colocadas músicas como *Thriller* do Michael Jackson e as músicas-tema dos filmes *Tarzan* e *Kill Bill*. Mesmo temendo que a utilização de tais músicas como estímulo pudessem empobrecer a improvisação das crianças, decidi colocá-las com o intuito de observar como elas se comportariam improvisando a partir de tais músicas e ao mesmo tempo, oferecer uma surpresa às crianças, um momento de se divertir com a dança a partir de músicas já conhecidas por elas ou com ritmos inusitados.

A sala de aula foi tomada por um clima de êxtase. Foi bonito vê-las dançar, pois, era nítido que aquele momento estava sendo muito apreciado por elas, a entrega das meninas era nítida. Ao contrário do que se poderia pensar, as músicas não desconcentraram as crianças e nem provocaram movimentos banalizados ou pouco elaborados e sim, potencializaram sua capacidade de compor o espaço juntas, com seus corpos em movimento. Exploraram os níveis baixo, médio e alto, pausas, contrastes entre movimentos lentos e rápidos, giros

inusitados seguidos de quedas, enfim, aplicaram todo seu conhecimento em relação à dança enquanto se divertiam ouvindo músicas já adoradas por elas.

Ao fim desta aula, entrou uma farpa no pé de Clara e, quando me predispus a retirá-la, ela me pediu que a deixasse dançar sem apoiar o pé acidentado no chão para que não perdesse aquele momento. Não adiantou tentar convencê-la do contrário. Clara colocou uma meia e, apenas ao final da aula, retirei a farpa de seu pé. Transcreverei um trecho do que escrevi em meu diário de bordo após esta aula:

Hoje foram quase todas as alunas e a aula foi quase inteira de improvisação que se iniciou a partir do deslize das partes do corpo no chão. Após um tempo desta experimentação, foi incluída nesta experiência a apreciação de músicas bem diferentes das quais as meninas estão habituadas a ouvir durante as aulas como Thriller, um dos temas do filme Kill Bill, o tema principal do filme Tarzan, entre outras. Foi um êxtase! Como elas amam dançar! E como é perceptível a ampliação de seu repertório de movimentos! Achei que estas músicas poderiam provocar movimentos mais banalizados e isso não aconteceu. Exploraram os níveis, as pausas, movimentos lentos e rápidos, muitos contrastes, além de giros seguidos de queda. Foi incrível, lindo de assistir, me emocionei.

No fim da aula entrou uma farpa no pé de clara que dizia que queria dançar de um pé só, mas não queria perder o momento de dançar.

Percebi, naquele instante, que as meninas já haviam conquistado um corpo cujo repertório de possibilidades era vasto e que elas já não se movimentavam de forma caótica, produzindo movimentos aleatórios pelo puro prazer do movimento. Elas se aprofundavam na pesquisa e desejavam um aprofundamento ainda maior. Por isso, as músicas conhecidas não trouxeram corpos cotidianos, comuns, mais sim, inspiraram corpos sensíveis a buscar maneiras densas de se relacionar com estímulos presentes na vida cotidiana.

Em meados de agosto, durante este rico processo de experiência em dança, propus às crianças que compusessemos um trabalho para o “Encontro Criança Criando Dança”⁸ que aconteceria nos dias 20 e 21 de outubro de 2011 na

⁸ O evento, que acontece desde 2007 e é promovido pela Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA), tem o objetivo de promover uma relação dialógica entre grupos de crianças que participam ativamente da composição de suas criações estéticas em dança.

Galeria Olido em São Paulo-SP. Este evento foi concebido pelos professores da área de dança da escola sob a coordenação de Andrea Fraga em 2007.

O encontro surgiu pelo desejo de proporcionar às crianças aprendizes de dança da cidade de São Paulo, um espaço para que pudessem dialogar sobre seus processos de trabalho, bem como para que estas pudessem assistir à criações de outras crianças que, assim como na EMIA, participam ativamente de suas composições estéticas, ou seja, crianças que são autoras das composições em que atuam também como intérpretes. É um evento apenas para crianças, que passam um dia inteiro na Galeria Olido e são convidadas a improvisar juntas, conversar, apresentar suas criações umas para as outras e ainda, assistir ao trabalho de um grupo profissional de dança contemporânea ao fim do dia.

Nesse momento, as crianças já praticavam a improvisação com a consciência de que era um tipo de comunicação e que esta deveria ser clara e precisa para elas próprias para que assim fosse vista pelo espectador quando fosse este o caso. Percebiam que seus movimentos e a maneira com que ocupavam o espaço tinham significado e poderiam ser interpretados e ressignificados por elas próprias e também por eventuais espectadores.

A maneira como as crianças compunham o espaço durante a improvisação demonstrava que já eram capazes de perceber seus próprios corpos, o corpo do outro e o espaço-tempo de maneira densa: pesquisavam movimentos não apenas pelo prazer de dançar, mas compunham com qualidade. Acredito que trabalhavam a improvisação como criação em dança do modo como define Gouvêa:

Compor é saber mudar o ritmo pessoal para o ritmo das relações com os outros no tempo dos agenciamentos. Mas para estar no plano das relações com o outro é preciso investigar em si mesmo as relações que compõem o seu próprio corpo. (2012, p. 72)

Penso que estas habilidades foram conquistadas pelas crianças também pelo fato de que, além de serem estimuladas à percepção aguçada de seus corpos, em muitos momentos, eram convidadas a assistir improvisações de suas colegas. Havia uma proposta, repetida algumas vezes, em que uma criança, no silêncio ou com a inspiração de uma música, propunha um tipo de movimentação

no espaço. Escolhia o lugar da sala que ocuparia, o tipo de movimento, o tempo do movimento, enfim, era orientada a usar conscientemente todos os preceitos trabalhados até ali.

As crianças, sentadas como público, poderiam entrar no espaço para compor com a propositora à medida que quisessem e sentissem vontade de contribuir com aquele fragmento de composição. Assim, as crianças, inclusive a primeira propositora, poderiam ocupar e sair do espaço cênico no momento que desejassem. Havia um revezamento constante de cada criança entre espectador e improvisador.

No início era comum que as crianças entrassem no espaço cênico e não quisessem mais sair dele. Muitas vezes as aulas terminavam com todas as crianças como improvisadoras e apenas eu assistindo. Acontecia ali um certo estado de caos, porém, aos poucos, elas foram adquirindo calma e percebendo que a observação seria importante para a sofisticação de sua composição cênica feita por meio da improvisação.

Em certa aula, para que tivessem mais clareza sobre a composição no espaço, propus que fizéssemos o exercício apenas com objetos. Uma criança escolhia um objeto entre tecido, banco, cadeira, fita ou elástico e o colocava em um lugar da sala, enquanto as outras crianças iam acrescentando objetos no espaço. Ao final de uma rodada uma ou duas crianças observavam a composição formada e poderiam interferir nela, modificando-a segundo seus desejos.

Passada esta etapa, experimentamos uma composição com objetos e corpos em pausa. As crianças dispunham os objetos no espaço e depois interferiam com seus corpos sem movimento. Realizávamos a proposta em dois grupos para que um observasse o outro. Experimentamos ainda a composição de objetos com os corpos em movimento, sempre contando com a observação de algumas crianças, enquanto outras compunham o espaço cênico.

Este trabalho proporcionou às crianças a consciência do espaço ocupado pelos seus corpos e a clara percepção de como seu movimento no espaço o modifica, além de promover um ambiente de relação entre as crianças

improvisadoras a partir da criação em dança. Gouvêa fomenta nosso pensamento com os seguintes dizeres:

Saber criar as condições para que os encontros potentes aconteçam durante a experimentação a fim de que a dança se faça na composição com o outro é, para mim, um aprendizado dos poderes do corpo tanto num plano individual quanto coletivo. Sem este conhecimento, o improvisador não poderá escolher entre as muitas alternativas compositivas (atuais e virtuais) que surgem a cada momento, aquelas que consistem com o plano de criação da dança. O improvisador permanecerá como que à deriva, ao sabor dos encontros aleatórios, sem afirmá-los. A improvisação, então, não decola e não flui: mantendo-se presa ao caos, ela perde o poder de dizer um mundo, de criar a diferença. (2012, p. 67)

Assim, em certo momento do curso, era perceptível que as crianças haviam aprofundado seus conhecimentos sobre improvisação, pois, no início do ano era comum que improvisassem de maneira caótica, pelo mero prazer de dançar e, aos poucos, foram conseguindo compor durante a improvisação, relacionando-se com as outras crianças e com o espaço-tempo.

Desse modo, no dia do início da criação do trabalho para o “Encontro Criança Criando Dança”, sugeri uma improvisação cujo assunto de exploração eram os níveis baixo, médio e alto, os tempos rápido, lento e as pausas, além de movimentos com fluência livre e controlada, temas trabalhados com consistência até ali.

Durante a improvisação observei que as crianças estabeleceram relação entre seus corpos e o espaço e, a partir destas relações criadas espontaneamente, separei-as em grupos e pontuei momentos esteticamente interessantes do meu ponto de vista, com o intuito que as crianças os elaborassem ainda mais e os transformassem em uma sequência de movimentos.

O resultado foi estimulante por sua qualidade expressiva. A ideia inicial era que na próxima aula as sequências fossem repetidas e retrabalhadas para que não perdessem sua qualidade expressiva e ainda aprimorassem sua qualidade técnica. A partir daí comporíamos nossa criação. Ao fim desta aula escrevi a seguinte reflexão em meu diário de bordo:

Estou um pouco insegura quanto à repetição de sequências de movimento para a criação da composição para o evento “Criança Criando Dança”, pois não é incoerente que um grupo de crianças que esteja pesquisando a improvisação tão a fundo e de maneira tão dedicada apresente uma coreografia? Será que não seria mais coerente e enriquecedor fazer uma apresentação cuja forma fosse uma improvisação?

Mas será que as crianças não se sentiriam mais confortáveis em apresentar-se com o apoio de uma coreografia?

Trabalhamos em muitos momentos a construção de pequenas sequências pelas próprias crianças, mas é fato que neste grupo “a experiência” acontece a partir da improvisação. É por meio da improvisação que se dá o prazer de se expressar pela dança.

É uma questão sobre a qual devo continuar refletindo, pois, depois de ter abolido as sequências feitas por mim, cada vez mais acredito na improvisação como forma de construção de conhecimento em dança.

E definitivamente a reflexão acima não aconteceu em vão, pois, o grupo reservaria mais uma surpresa e me colocaria novamente em uma zona de instabilidade, própria da arte e de seu ensino, quando é feito de maneira a respeitar as vozes das crianças e seus anseios.

No dia 23 de setembro de 2011, faltando um mês para a apresentação do nosso trabalho, que já estava bem avançado, Bárbara chegou para a aula dizendo estar cansada e relatando que a perna, que ela teria batido no dia anterior, estava doendo. Depois do aquecimento me pediu um abraço e disse que fazia tempo que ninguém a abraçava daquela maneira.

Quando começamos o nosso trabalho de composição, cada grupo ocupou um espaço da sala para lembrar sua sequência e Bárbara começou a chorar. Ao indagá-la sobre o motivo daquele sentimento, me respondeu que odiava a dança. Depois, disse que gostava de dançar, mas não daquela dança e chorou muito, desesperadamente. As outras crianças ficaram muito comovidas e acarinharam Bárbara, que se deitou em meu colo.

Passado este momento, disse a ela que poderia permanecer sentada, mas que a aula continuaria. Bárbara dirigiu-se a um canto da sala como combinado, mas eu não consegui prosseguir a aula. Tentei continuar o processo pelas outras crianças, mas não consegui. Além de Bárbara, eu não me sentia bem com a situação. Sentamo-nos novamente em roda e eu contei para as crianças sobre a minha experiência com o trabalho “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco”.

Contei-lhes que, quando apresentei este solo pela primeira vez, disse que nunca mais o faria, tamanha a exposição que eu senti. Disse-lhes que me senti muito insegura e que estava decidida a abandonar o trabalho quando eu recebi um telefonema, informando-me que eu teria recebido um prêmio e em virtude disso eu deveria fazer doze apresentações deste trabalho.

Contei-lhes como foi uma experiência árdua e que por muito tempo eu me sentia invadida durante as apresentações. Disse-lhes, contudo, o quanto isto havia sido importante para mim e o quanto me fortaleceu. As crianças ficaram fascinadas pela história, impressionaram-se pelos sentimentos dicotômicos que envolveram a notícia do prêmio.

Ao fim da conversa, Laura, endossada por todas as crianças, fez a seguinte pergunta: Você não diz que a improvisação pode acontecer ao mesmo tempo em que é vista? Então por que nós temos que fazer uma coreografia marcada para o Encontro “Criança Criando Dança”? Não podemos improvisar como tanto gostamos?

Calmamente lhes respondi que poderíamos, sim, fazê-lo, mas que para uma improvisação cênica, seria preciso muito trabalho, maturidade e segurança dos dançarinos, pois, frente a um público, improvisar poderia tornar-se mais difícil do que é na sala de aula. As meninas ouviram com atenção e saíram pensativas.

Bárbara já estava mais calma ao fim da aula, quando veio me dizer que o que dissera antes não era verdade, que aquele era o curso que mais adorava e que só não sabia que a dança poderia ser vista daquela maneira. Não sei exatamente o que levou Bárbara àquela atitude. Desconfio que, naquele dia, ela estava frágil por algum acontecimento de sua vida cotidiana e que esta fragilidade aflorou durante a aula de dança.

Na aula seguinte, exercitamos muito a improvisação coletiva e, em um momento de descanso, Taís fez uma proposta cujo teor me surpreendeu por sua complexidade: “Professora, já que você diz que estamos cada vez “melhores” na improvisação, a gente poderia comprovar isso. Vamos chamar pessoas da rua para ver como elas se comportam durante uma aula de improvisação, eu queria ver como é quando a pessoa não faz dança”.

Todas as crianças gostaram muito da ideia, inclusive eu, que fiquei pensando como poderia colocá-la em execução. Pensei em chamar alguns pais que caminham no parque que rodeia a escola, enquanto seus filhos estão em aula, ou ainda, pensei em chamar os pais das próprias crianças.

Naquele momento, precisávamos terminar a nossa composição, que seguiu respeitando as escolhas das crianças. As sequências foram mantidas no início e no fim da composição, e foram recheadas por um momento de improvisação cujo tema era “bonecas que ganham vida”, como elas propuseram. Assim, as crianças puderam experimentar as duas formas de expressão em frente a um público: a composição prévia e a improvisação que continha acordos prévios, assim como idealizada pelas crianças.

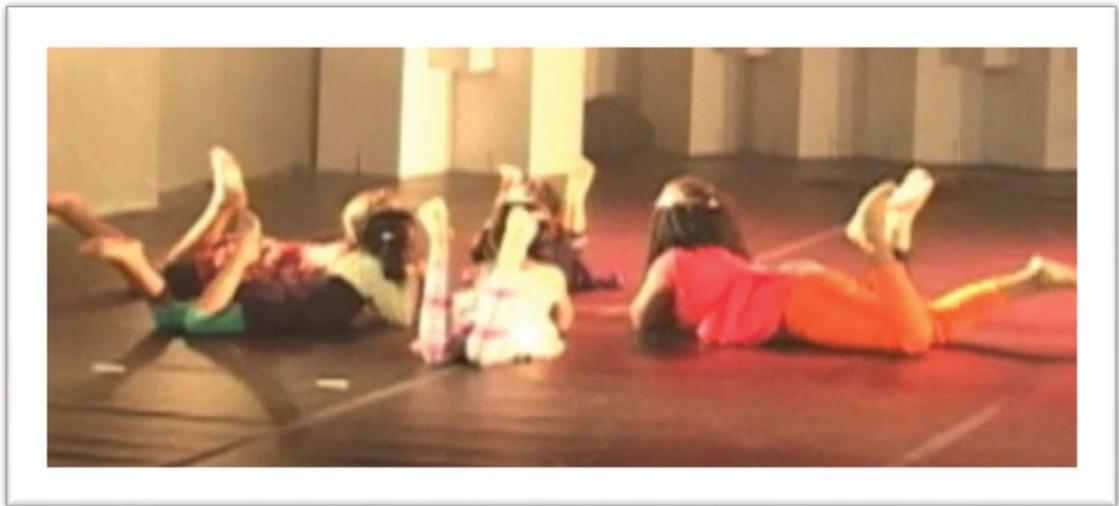
Um dia antes da apresentação, fomos de metrô até a Galeria Olido, situada na Secretaria Municipal de Cultura, ensaiar. O passeio até o centro da cidade, que contou com a ajuda de alguns pais, foi intensamente aproveitado pelas crianças. Nara, uma criança de origem bastante humilde, que tinha ainda no curso suas duas irmãs gêmeas, Sara e Clara, disse-me saindo da estação São Bento do metrô: “Olha, isso é arte, não é?”, referindo-se a uma pintura que fica na lateral esquerda da saída do metrô São Bento, que eu nem mesmo havia visto. A partir daí, a brincadeira que elas mesmas propuseram, foi a procura por obras de arte espalhadas pelo caminho, no centro de São Paulo.

Isso nos fez chegar bastante atrasadas para o ensaio e assim, passar apenas uma vez o trabalho no palco. Mesmo assim, a experiência valeu a pena. Além disso, aquela única passagem foi suficiente, já que as crianças ocuparam com facilidade um espaço que não lhes era habitual: o palco de um teatro. Credito este fato ao profundo trabalho de escuta sensível e consciência do espaço-tempo, feito durante todo o curso. O nome dado a este tipo de habilidade poderia ser outro, senão qualidade técnica em dança?

No dia do evento foi emocionante ver a maneira comprometida com que as crianças participaram das atividades propostas. Ainda tiveram a iniciativa de alongarem-se e ensaiarem sozinhas, já que eu me dividia entre outro grupo do qual eu era professora e também se apresentaria ali, além da organização do

evento.







Fotos do grupo tiradas do vídeo da apresentação no Encontro criança Criando Dança (2011)

Bárbara não compareceu. Todas as crianças, assim como eu, esperamos por ela ansiosas, pensando que, em algum momento, chegaria. Bárbara fora ensaiar no dia anterior e nos disse que estava muito ansiosa para a apresentação, que havia até comprado uma roupa nova, algo que não fora solicitado.

Foi difícil encarar e compreender sua ausência. Fiquei preocupada, pensei se havia tomado todas as medidas necessárias para tranquilizá-la no dia anterior, pensei se teria dado a atenção que precisava naquele momento. Pensei se a teria ouvido atentamente.

Na semana seguinte, Bárbara nos contou que havia tido uma crise de ansiedade, que não havia conseguido dormir durante toda a noite e por isso, não pode comparecer. Contamos a ela como havia sido o dia de atividades na Galeria Olido e sobre a apresentação que, na minha concepção e também na das crianças, havia sido um sucesso. Dissemos a ela como havíamos nos preocupado com sua ausência e que sentimos muito a sua falta.

Neste dia, devido à ausência de Bárbara na Galeria Olido e a explicitação do motivo pelo qual isso aconteceu, decidimos que faríamos outra exposição do

trabalho no Teatro João Caetano. Isto foi possível porque, todos os anos, a EMIA tem uma data reservada neste teatro para que os grupos que desejam, mostrem os trabalhos construídos durante o ano.

As apresentações na EMIA não são obrigatórias e a participação dos grupos é decidida entre professores e alunos. Participamos então da mostra de trabalhos no Teatro João Caetano, desta vez com a presença de Bárbara e de todos os pais na plateia do teatro.

Na última aula do ano, um pouco frustrada por não ter conseguido tempo de realizar a experiência proposta por Taís de convidar pessoas não iniciadas em um trabalho de dança para uma improvisação, propus às crianças que se dividissem em dois grupos e elaborassem uma proposta de condução de uma improvisação.

Pensei nesta proposta por acreditar que as crianças se divertiriam com o desafio e para promover um espaço para que elas experimentassem a sensação de iniciar o processo de improvisação. Refleti sobre o fato de que, por mais que elas participassem como propositoras durante as aulas, a primeira proposição era sempre minha. Como seria então se elas tivessem a possibilidade de propor e conduzir um processo de improvisação? Será que preservariam o espaço para o diálogo? Será que eu havia conseguido demonstrar, em minha maneira de proceder, a importância da escuta para que uma comunicação em arte aconteça de forma densa?

As meninas demonstraram comprometimento para executar esta proposta. Reuniram-se, conversaram, expuseram suas ideias, ouviram as ideias das outras crianças e decidiram, depois de algum tempo e com tranquilidade, o que proporião ao outro grupo e como se organizariam para isto.

Durante a execução da proposta percebi que as crianças se inspiraram na maneira com a qual eu conduzo um processo de improvisação. Geralmente digo de antemão o que iremos investigar, porém, quando percebo que a explicação tende a ficar muito conceitual e abstrata, explico com meu corpo, mostro como eu me comportaria ouvindo a proposta, fazendo da minha investigação um estímulo para a pesquisa das crianças. Depois disso, peço para que se deem no chão e sintam o peso de seus corpos com concentração e consciência.

Somente a partir daí, as propostas de pesquisa vão sendo feitas, sempre observando atentamente como as crianças estão lidando com a investigação, usando a sensibilidade para perceber quando é o momento de oferecer mais elementos verbais provocadores e respeitando os tempos de cada criança. Há ainda momentos em que sinto a abertura ou a necessidade de me colocar como dançarina, participando junto com as crianças do estudo e influenciando diretamente suas investigações.

Na maioria das vezes, as improvisações seguem a seguinte estrutura: observação do próprio corpo e suas possibilidades a partir da proposta, relação com outro ou outros improvisadores, relação com o espaço como um todo: incluindo a própria pesquisa, a ampliação da pesquisa em relação com o outro e a consciência do espaço ocupado pelos corpos em movimento.

Foram interessantes tanto as proposições quanto a maneira respeitosa e engajada com que as crianças dos dois grupos se submeteram à proposta de improvisação. Descreverei a proposta de um dos grupos para exemplificar o quanto estas crianças, na minha maneira de ver, se aprofundaram nos princípios da dança:

“Comecem todas no nível baixo e explorem os movimentos das articulações. Com estes movimentos vão se dirigindo à parede lentamente e somente lá, comecem a explorar também os níveis médio e alto como se a parede grudasse os corpos de vocês. Voltem a ocupar todo o espaço da sala e imaginem que estão em uma montanha bem alta e de repente, vocês caem. Subam de novo e caiam mais algumas vezes. Agora, no chão, vão deixando os movimentos mais lentos, lembrando novamente das articulações até parar o movimento”.

O outro grupo também foi comprometido na condução da improvisação, cujo teor eu não pude documentar naquele momento e por isso, não consigo reproduzi-lo aqui. O ano terminou, trazendo o desejo de continuar o trabalho a partir dali, porém, isso não seria possível, pois não atuarei mais neste horário. Os pais das crianças pediram a mim esta continuidade, alegando que suas filhas assim desejavam e que eles próprios puderam perceber a consistência do trabalho realizado.

Como eu lhes informei que isto não dependia de mim e sim dos horários propostos pela escola, direção e coordenação, afirmaram que tentariam providenciar o prosseguimento do curso junto à direção. A proposta da EMIA é que as crianças possam ter acesso a vários professores com formações e modos de ensinar arte diversos, o que dificultaria a continuidade do curso. Acredito que a continuidade do curso traria benefícios para o aprofundamento do conhecimento adquirido pelas crianças, conhecimentos visivelmente encarnados em seus corpos e em sua maneira de lidar com a dança. Seria ainda significativo para a solidez do processo de experiência proposto.

A mãe de Taís, ao fim do ano durante a última apresentação me disse emocionada: “Foi bonito ver como as meninas se aplicaram e se dedicaram durante o processo”. De fato, pois, olhando para aquele momento, me lembro da densidade das relações que foram consolidadas ali: relação das crianças entre si, relação das crianças com a experiência da dança, relação das crianças com a artista professora, relação dos pais com a artista professora e com uma nova maneira de olhar para a dança, relação de todos os envolvidos com a EMIA, lugar que possibilitou que esta experiência acontecesse.

No dia 18 de novembro de 2011, ao fim do ano de trabalho, solicitei às crianças que escrevessem algo sobre o processo que se deu durante o ano por meio da experiência com a dança. Transcreverei aqui alguns exemplos de seus dizeres.

A dança antes para mim era só alongamento, só uma dança e agora eu entendi o que é dança. É uma pesquisa, um alongamento que nos faz sentir com mais energia e parece que fizeram uma massagem na gente. Hyasmim (2011)

Eu achava que antes a dança só era mexer os braços, pular, girar, mas agora vejo que na dança se pode mexer tudo e fazer movimentos que não conseguimos. Consigo sentir felicidade quando danço com alguém. A primeira vez que subi no palco fiquei com vergonha e quando danço sozinha sinto muita vergonha. Gosto de improvisar e fazer uma coreografia. Gabriela (2011)

Agora eu penso que a dança é o que eu sinto. Estou pensando em algo que me toca, é como se eu estivesse brincando. Mariana (2011)

Eu achava que a dança contemporânea era só coreografia e que tinha coisa certa. Mas eu descobri que não tem certo nem errado e nem tanta coreografia. Meu tempo com a dança foi incrível e não consigo tirar ela da minha cabeça. Sthefanie (2011)

Sthefanie e Mariana hoje estudam na Escola de Dança de São Paulo, antiga Escola de Bailado. Mariana deixou a EMIA e Sthefanie e todas as outras crianças ainda estudam na escola.

Algo em comum que podemos destacar nos dizeres acima citados é que há uma percepção de que houve uma transformação em suas maneiras de entender a dança. Percebe-se também que esta nova maneira de ver a dança provocou nas crianças o crescimento de seu encantamento por esta linguagem. É importante lembrar que as crianças inscreveram-se neste curso porque já tinham o desejo de aprofundar seus conhecimentos em dança.

Convivendo com estas meninas durante o tempo do ano letivo, percebi que elas brincaram muito durante o ano e fizeram desta brincadeira, dança. Mesmo quando elas próprias inventavam as brincadeiras, elas mesmas se dispunham a transformá-la em dança. Assim, não é por acaso que Mariana relaciona as aulas ao brincar.

Durante o ano, as meninas eram capazes de, junto comigo, instaurar na sala de aula um ambiente em que a pesquisa em dança era trabalhada por elas com seriedade. Seriedade esta que não excluía a espontaneidade e o prazer e sim, potencializava-os.

As crianças demonstraram comprometimento durante todo o processo, o que nos mostra que, quando respeitadas e ouvidas, e ainda, quando o professor compartilha seu saber de maneira dialógica, elas tendem a reagir com atenção e o mesmo respeito, sem que haja necessidade de ameaças ou posturas autoritárias de adultos para a manutenção da tranquilidade e do silêncio durante as aulas.

Para concluir esta passagem, reproduzo a transcrição da última aula do curso optativo de dança da EMIA, que aconteceu às sextas-feiras pela manhã durante o ano de 2011.

Vivi uma experiência muito intensa hoje. Olhando para as meninas dançando, improvisando, percebi o quanto elas se modificaram durante o ano e modificaram também a mim.

Propus que se dividissem em dois grupos e que cada grupo dirigiria uma improvisação para o outro grupo. Tiveram um tempo para combinar como o fariam.

Tanto me impressionaram a maneira com que dirigiram a improvisação quanto a maneira com que receberam os comandos para improvisar.

Mostraram organização de grupo, densidade na pesquisa e generosidade quando passaram pelos papéis de dirigir e de improvisar.

Senti uma vontade profunda de continuar a processo de trabalho com estas crianças. Percebi que, com a experiência de hoje, surgiram novas questões interessantíssimas para serem aprofundadas.

Os corpos das crianças se mostraram mais flexíveis e alinhados em relação ao início do processo e hoje posso afirmar que SIM!!!!!!!, é possível promover o ensino da dança para crianças a partir da improvisação, produzindo um conhecimento denso nesta linguagem.

Estou extremamente emocionada. Amanhã será nossa última apresentação e a nossa despedida.

3.3 “Um olhar para a dança”

O processo descrito até aqui foi documentado com recursos audiovisuais. Ao início do ano de 2011, convidei o videomaker Luiz Eduardo Cotrim, que foi meu parceiro no trabalho “Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco”, visando realizar um registro do trabalho feito em sala de aula. Para Willian Corsaro,

“A gravação audiovisual é útil para documentar as culturas infantis porque muitas de suas brincadeiras não são verbais, mas rápidas e altamente complexas. Como resultado, é muito difícil capturar a densidade e a complexidade das brincadeiras em notas de campo”. (2011, p. 67).

No caso da pesquisa em questão, tal complexidade aumenta devido ao fato de que, durante as aulas, que eram justamente o assunto da pesquisa, eu não era apenas uma observadora e sim, a professora responsável por ensinar dança

àquele grupo de crianças. Não havia tempo, muitas vezes, de sequer ir ao encontro de meu caderno para anotar um acontecimento que, a meu ver, seria precioso para a pesquisa.

Além disso, a memória não é garantia de que os dados serão documentados, já que, quando se ministra uma aula, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e, acontecimentos importantes podem se dissolver em meio a assuntos menos relevantes, devido à quantidade de demandas.

Como as alunas eram o tempo todo estimuladas a viverem a experiência da aula de maneira plena, assuntos de naturezas distintas eram trabalhados. Assuntos estes que se interligavam, já que os sujeitos que os viviam, eram os mesmos. Ao mesmo tempo em que eram estudados temas pertinentes à linguagem da dança, eram constituídas relações entre indivíduos com suas angústias, satisfações e facilidades e dificuldades de relação.

Nesse sentido o registro audiovisual foi um aliado importante para que eu pudesse rever os acontecimentos com tranquilidade; visto que no momento da aula a preocupação maior era proporcionar a experiência e não, registrá-la. Assim, a memória e a descrição não foram as únicas formas de registro da pesquisa, houve também a observação das filmagens. O foco foi nas crianças e na sua experiência com a dança e o fato de eu pensar e agir dessa forma foi determinante para que o registro não se tornasse para mim mais importante do que o próprio acontecimento.

A primeira visita de Luiz Eduardo foi ao mês de abril, segundo mês de aula já que as aulas na EMIA teriam começado em meados de fevereiro. Esta primeira tentativa foi um tanto frustrante, pois, mesmo tendo havido um diálogo no início da aula entre mim, as crianças e o videomaker, além de um aviso prévio sobre sua presença, as crianças se dividiram entre as que ficaram intimidadas com a presença da câmera e por isso não se envolveram de maneira habitual com as propostas da aula, e as que não conseguiram se aprofundar em suas pesquisas por quererem fazer poses para a câmera.

Duas aulas após esta tentativa, Luiz Eduardo retornou à escola para fazer as filmagens. Naquela ocasião eu não pensei em nenhuma estratégia para que o

registro fosse incorporado à aula, apenas propus que a experiência fosse repetida, esperançosa de que a repetição da presença do videomaker por si só já causaria uma atitude diferente e mais tranquila das crianças.

Naquele dia precisei sair da sala por um momento e, quando voltei, as meninas estavam organizadas em volta de Luiz Eduardo formando uma roda, enquanto ele tentava executar os movimentos de alongamento que fazíamos durante o início de todas as aulas. Percebi que havia ali um diálogo sendo estabelecido e por isso, achei melhor demorar um pouco mais para entrar na sala.

Enquanto isso, ele exagerava a sua real falta de alongamento, enquanto as crianças, por vezes tentavam corrigi-lo e por outras, tentavam consolá-lo dizendo que o alongamento é adquirido pela repetição e que se ele fizesse aqueles movimentos todos os dias, ele conseguiria melhor, mesmo que cada pessoa tenha as suas características físicas.

Mesmo tendo ouvido todo este diálogo sem ser percebida, pedi que todos me relatassem o que havia acontecido durante a minha ausência. As meninas se divertiram me contando sobre a falta de alongamento do videomaker e, partir dali, com o vínculo construído, as aulas foram filmadas sem que as crianças estranhassem sua presença. Na verdade, começaram a solicitar a presença de Luiz Eduardo.

Durante todo o ano o vídeo foi sendo construído e, ao fim do primeiro semestre, uma primeira edição foi feita e apresentada primeiramente às crianças e depois, aos pais. Todos puderam ver e participar da criação do vídeo, emitindo opiniões e refletindo sobre as imagens.

As aulas eram filmadas e transformadas em uma outra linguagem: a linguagem do vídeo e por isso, na medida do possível, achava importante mostrar para as crianças, pois elas eram protagonistas daquele trabalho. Como a edição é capaz de modificar uma obra artística, também pode fazê-lo com um processo de investigação em arte, portanto, eu mostrava para as crianças para observar se elas se reconheciam ali.

A reação das crianças ao se assistirem era sempre positiva. Ficavam surpresas ao ver as suas investigações de movimento, suas composições em

grupo, a maneira com que ocupavam o tempo e o espaço. Participaram ainda da escolha da música que comporia a edição final do vídeo “Um olhar para a dança”.

Considerações Finais

A escritura da dissertação em questão me proporcionou um importante aprendizado enquanto me propus a organizar meu pensamento e refletir sobre a forma com a qual venho trabalhando com o ensino da dança com crianças.

Fiquei frente às minhas contradições, exposta às minhas limitações como professora de dança, artista e pesquisadora e, na interlocução com os autores citados neste texto, pude rever meu modo de pensar e agir no contato com as crianças proporcionado pela experiência com a dança.

Com a leitura do artigo “Notas sobre experiência e saber de experiência” (2011), iniciei meu processo de esclarecimento sobre a minha maneira de propor o ensino da dança para crianças. Este artigo foi responsável por me libertar da insegurança de pensar se eu estaria trilhando o caminho correto, de me fazer perceber com clareza que aquele prazer comprometido e concentrado que eu via nas crianças era o que o autor chama de experiência.

A leitura de Gouvêa (2012) trouxe uma percepção importante durante a pesquisa. Entendi que a improvisação é um modo de unir o estudo da técnica em dança e a experiência, pois é uma maneira de construir conhecimento em dança pela pesquisa. Dessa forma, enquanto o aprendiz de dança busca por um corpo forte, alinhado e preparado para a execução de um repertório amplo de movimentos, também se diverte, brinca, aprofunda-se em suas capacidades sensíveis e imaginativas.

Machado (2010), além de me proporcionar um entendimento ampliado sobre a infância, ensinou-me que a arte contemporânea dialoga de maneira próxima com as crianças. Por meio de seus textos, apresentou-me ainda a Sociologia da Infância, área de estudo que trata a infância não como uma imaturidade biológica e sim como agente ativo da sociedade.

Strazzacappa (2001), além de me despertar o desejo de ser professora de crianças, contribuiu para o trabalho com as pesquisas sobre a dança educação e o conceito do artista professor. Assim, o *isso* foi sendo desvendando pouco a pouco.

Posso dizer que as aulas influenciaram a pesquisa tanto quanto esta influenciou meu modo de agir durante as aulas e que tal processo, que revelou

outra mesma artista professora, não foi tranquilo durante todo o tempo. Sinto-me agora mais potente e segura para continuar meu fazer. Sinto que as minhas intuições e suposições não devem ser ignoradas, mesmo que a explicação delas seja uma tarefa complexa.

Acredito que tenha avançado na tentativa de refletir e organizar meu pensamento sobre como acontecem os processos das aulas em que atuo como artista professora, sobre como os alunos recebem as proposições feitas e sobre como e porque as proposições são feitas da maneira que o são.

Penso que este processo de ensino-aprendizagem pode ser difundido, ocupar novos espaços e assim, ser melhor compreendido. É meu desejo que a dissertação em questão possa ser responsável por deixar claro que esta maneira de ensinar a dança distancia-se do “qualquer coisa serve” e que um modo sério de se construir conhecimento na linguagem artística em questão.

Este modo de ensinar, em que os alunos são participantes ativos e protagonistas durante a construção de seu próprio conhecimento, poderia ser utilizado por mais professores de dança em nosso país. Percebo que, ao contrário do que muitos pensam, este modo de ensinar exige maior atenção e comprometimento do professor durante as aulas, pois, o ensino de dança visto por esta ótica, admite que o professor não prepare aulas prontas que são simplesmente executadas por ele, quaisquer que sejam as demandas encontradas na sala de aula.

Desse modo, o professor oferece estímulos para a pesquisa das crianças, tratando as aulas como importantes acontecimentos que podem provocar transformações profundas nos indivíduos envolvidos no processo, estando sempre atento e preparado a oferecer, a qualquer momento, novos estímulos capazes de fomentar a investigação das crianças.

Mesmo não sendo um procedimento novo, pois, muitos professores já foram responsáveis por propor o ensino-aprendizado de dança próximo a esse pensamento, este é ainda pouco praticado em comparação com outras maneiras de ensinar a dança, cujo produto é muito valorizado em detrimento do processo.

A partir desta ótica, não há regras e nem receitas a serem compartilhadas e sim, processos. Cada professor terá a sua forma de pesquisar como agir como um adulto permeável aos saberes, questionamentos, desejos, curiosidades e limitações das crianças envolvidas no processo.

Além disso, cada professor será responsável por desenvolver a sua maneira de lidar com a linguagem artística que deseja ensinar para crianças, desde que esta seja maleável e que estimule o aprendiz a explorar novas formas de olhar para si, para o outro e para o espaço-tempo que compartilham.

Contudo, acredito que há muito ainda que se aprofundar no assunto e pretendo poder fazê-lo em um possível doutoramento. A educação como um todo e a educação em arte em específico, passam por um momento de transformação em que não mais propõem um ensino unilateral e sim, um ensino dialógico e permeável no qual é aceito que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizado são, ao mesmo tempo, produtores de conhecimento e aprendizes.

A pesquisa em questão buscou respostas para a pergunta do início do texto que dizia que eu gostaria de organizar meu pensamento em palavras sobre *aquilo* que acontece nas aulas que atuo como artista professora. Algo que eu sentia muita dificuldade em explicar e argumentar sobre, antes da escritura dessa dissertação.

Hoje penso que avancei no sentido de entender e fundamentar o processo ao qual me dedico junto às crianças e vejo que tenho mais clareza e segurança do trabalho que desenvolvo. Pude ver nas crianças transformação em seus corpos, que se tornaram mais fortes, alinhados, flexíveis e com facilidade para atingir um estado de prontidão para o movimento. Pude também perceber que seus repertórios de movimento foram significativamente ampliados, algo que tornou as crianças capazes de realizar composições instantâneas muito elaboradas.

Além disso, a partir de um processo em que o conhecimento em dança foi adquirido por meio da improvisação, constatei que os alunos se tornaram mais sensíveis aos seus próprios corpos, aos dos outros e ao espaço-tempo compartilhados. Percebo que se apropriaram deste conhecimento de forma densa.

Portanto, a partir dessa experiência com um trabalho de dança com crianças que se deu pelo estudo da improvisação, sinto-me à vontade em dizer que o *isso* que eu presenciava nas aulas e que procurei entender durante esta pesquisa é vida transbordando, é arte em seu estado essencial, é experimentação, é investigação, é ludicidade, é espaço para o exercício das escolhas, é tempo para descobertas subjetivas e para a construção do diálogo com as descobertas dos outros. *Isso* é experiência estética autoral.

Existem assuntos citados neste trabalho que eu gostaria de ter pesquisado com mais profundidade como, por exemplo, a palavra iniciação, presente no nome da EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística), porém, acredito que poderei fazê-lo em pesquisa posterior.

Com a sensação de satisfação por ter conseguido avançar na reflexão sobre o ensino da dança para crianças e com o objetivo de continuar a pesquisa por considerar que este trabalho pode ainda se expandir e se aprofundar, senti o desejo de explorar minhas inquietações de forma poética. E com esta composição, concluo meu texto sem o intuito de encerrá-lo, mas sim, com o desejo de compartilhá-lo, para que em breve, tenha a possibilidade de recomeçá-lo.

Pensando

Priscilla Vilas Boas

Naquele eu que se viu em outro
e no outro que ficou em mim
Na sombra que cobriu meu corpo
E na tempestade que quase me arrastou para o fim

Naquele dia em que o sol me invadiu
Na chuva que caiu serena
Na queda que me despertou
No voo lento que me moveu

Na música que mora em mim
Na dança que me escapa, me ocupa, me encharca e me liberta
Na infância que sinto agora
Naquela que já partiu

Tudo colado, impresso, encarnado
Tudo que sou, o outro
Tudo que sou sem fim
Tudo que entra e que sai de mim

Penso, danço, compartilho,
Escuto, sinto, sou, serei.
Sou, fui, sou, era, sou.
Sou.

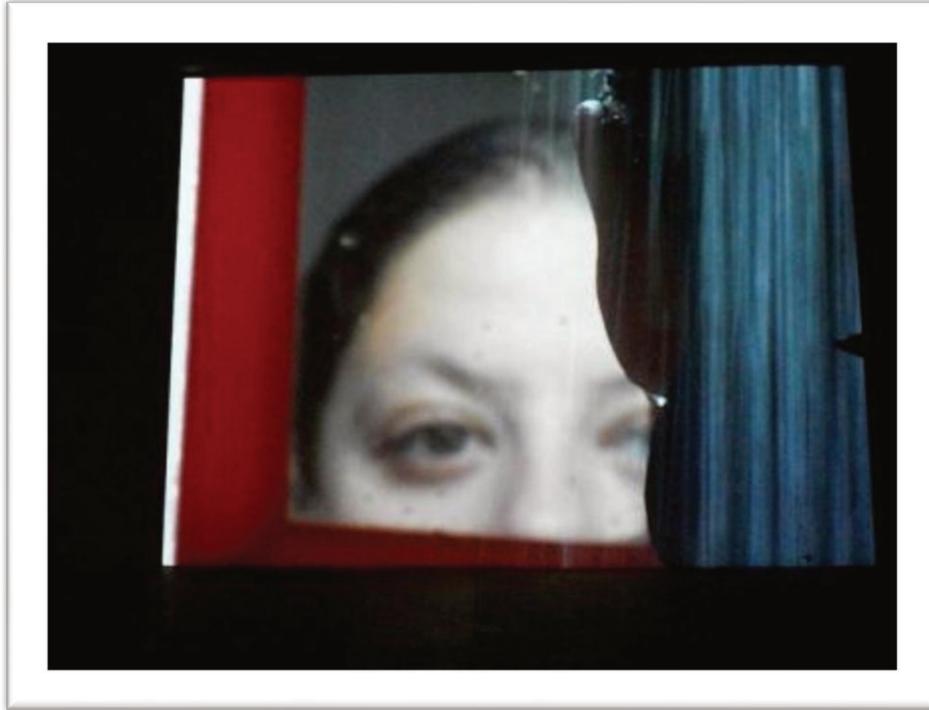


Foto tirada do vídeo-dança "Entre a queda e o voo, a possibilidade do risco" (2010)

Referências bibliográficas

- BONDÍA, Jorge Larrosa. (<http://www.bienal.org.br/FBSP/pt/Noticias/Paginas/Conversa-com-Jorge-Larrosa.aspx>, 30/07/2011)
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. n. 19, p. 20-28, abril 2011.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DELGADO, A. e MÜLLER, F. “Em busca de metodologias investigativas juntos a crianças”. Cadernos de Pesquisa. v. 35, n. 125, maio, 2005.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo. Martins Fontes, 2010.
- FERREIRA, S(org). **O Ensino das Artes, construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- GERRERO, F. M. “Formas de improvisação em dança”. In www.portalabrace.org
- GOUVÊA, R. “Uma janela para a experimentação criativa: a improvisação de dança na sala de aula”. Anais do 2º Engrupe, Rio de Janeiro, 2009.
- GREINER, C. “O corpo: pistas para estudos interdisciplinares”. São Paulo: Annablume, 2006.
- HILST, Hilda. **Kadosh**. São Paulo: Globo, 2001.
- LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LEHMANN, H-T. **Teatro pós dramático**. São Paulo: Cosac & Naip, 2007.
- MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- MACHADO, M. M. “A criança é *performer*”. Revista Educação & Realidade. V.35, n.2. P.115-137. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- MACHADO, M. M. “O imaginário infantil como trabalho-em-processo” In <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=article>

&op=view&path[]=721. 05/05/2011

MACHADO, M. M. (*www.agachamento.com*, 30/07/201)

MACHADO, M. M. "Fazer surgir antiestructuras: abordagem espiral para se pensar um currículo em artes" Revista e-curriculum. V.8, n.1. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2012.

MARQUES, I. "Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban". Revista Sala Preta. V 2, n. 1. São Paulo: USP, 2002.

MARQUES, I. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MILLER, J. **A Escuta do Corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

MOMMENSOHN, M. e PETRELLA, P., organizadores. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

ROSSETTO, A. **Educação e Experiência Estética: entre encontros e possibilidades**. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994.

STRAZZACAPPA, M. e MORANDI, C. **Entre a arte e a docência**. Campinas: Papirus, 2006

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Campinas: Caderno Cedes, vol. 21, n. 53, abril, 2001.

TURNER, Victor. **Dewey, Dilthey e Drama: um ensaio em Antropologia da Experiência (primeira parte)**. Cadernos de Campo, n 13, 2005: 179.

VIANNA, K. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

Revista Continuum/Itaú Cultural, n19, março, 2009.

Exposições:

Horn, Rebeca. **Rebelião em silêncio**. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2010.

Oiticica, Hélio. **O Museu é o Mundo**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.