



REFLETINDO SOBRE A DIMENSÃO DAS PEDAGOGIAS DE DANÇA EM AMBIENTES NÃO FORMAIS DE ENSINO

Eixo Ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para a sociedade

Juli Pedroso Dotta¹

Samara Weber Schmidt²

RESUMO

O presente artigo aborda uma reflexão a respeito do ensino da dança e um relato de experiência da sua relação com três modelos pedagógicos e sua divergência com a pedagogia tradicional, enfatizando a dança educativa moderna de Laban e trazendo seus benefícios para a introdução da dança para as crianças no ambiente não formal de ensino. Tais questões são levantadas a partir da breve vivência docente na ONG Fernando do Ó, por meio da disciplina de Práticas Educativas em Dança I, cursada no curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria.

Palavras-chave: Dança. Processo pedagógico. Dança educativa moderna. Pedagogias da dança.

INTRODUÇÃO

A presença da dança ainda é incipiente na escola, apesar de a legislação determinar desde 1997, sendo muito mais comum em espaços não formais. Assim, aprende-se a dançar em escolas específicas de dança ou em projetos sociais. Quando em ambientes não formais, que não sejam específicos de dança, na maioria das vezes a dança ocorre em eventos comemorativos: “a dancinha de final de ano”, “a dança do dia das mães” etc. Desta forma, as crianças se acostumam a entrar em contato com a dança por meio de festividades, de modo que o processo pedagógico da dança desenvolvido com profundidade é desconhecido para os alunos, pois as apresentações focam-se no produto final, trazendo aos alunos a ideia de que apenas o resultado tem valor. Dessa maneira o processo de ensino-aprendizagem fica superficial e, por consequência, inexplorado.

Além disso, muitas vezes, quando trabalhada em Organizações Não-Governamentais (ONGs), se dá em uma especificidade, como o ballet clássico ou, no caso do Rio Grande do Sul, a danças tradicionalistas. Esses códigos são

¹ Graduação em andamento, UFSM, jullydotta2@gmail.com

² Graduação em andamento, UFSM, samarawebers@gmail.com



facilmente reconhecidos pelas crianças e quando a dança ingressa nesse ambiente com uma proposta diferente, é vista por elas de forma surpreendente.

Acreditamos que existam meios de explorar a dança nos ambientes não-formais de ensino de modo que o aluno tenha capacidade de vivenciar a dança em sua totalidade, no qual desenvolva a capacidade de criar, compor, fazer-pensar dança. Assim, sugerimos nesse artigo, o conhecimento e a experiência de três modelos pedagógicos para o ensino-aprendizagem da dança.

O presente relato de experiência é resultado dos estudos da disciplina de "*Práticas Educativas em Dança I: fundamentos do ensino da dança*"³, do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A experiência, realizada no primeiro semestre de 2018, na ONG Fernando do Ó, abrangeu a discussão, vivência e reflexão sobre as pedagogias criativa, feminista e crítica. Em um primeiro momento, vivenciamos na sala de aula cada pedagogia proposta e discutimos textos a respeito, trazendo proposições de dança a partir delas. Posteriormente, visitamos a ONG, conversamos com as crianças, definindo a faixa-etária para cada grupo (no nosso caso, trabalhamos com crianças de 7 a 11 anos) e planejamentos as aulas, pois para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos, precisamos conhecer o contexto no qual estão inseridos (MARQUES, 2005). Durante um mês, uma vez por semana, estivemos com as crianças ministrando as aulas.

Os três modelos pedagógicos

Existem variadas pedagogias para se trabalhar o ensino da dança, tais como a pedagogia criativa, feminista e crítica, porém a mais comum é a pedagogia tradicional, da qual os alunos já estão mais habituados. A pedagogia tradicional ou "a educação bancária" (FREIRE, 1996) consiste em transmitir conhecimento de forma vertical, professor-aluno, dando a entender que o professor é detentor de todo o conhecimento e o aluno é tratado como o "não saber", trazendo assim o mito do significado da palavra aluno vir do grego e significar "sem luz". Na verdade, a

³ Sob coordenação da professora Neila Baldi.



palavra aluno vem do latim *alumnus*, *alumni*, e tem a concepção de “lactante”, proveniente de *alere*, que significa “alimentar, sustentar, nutrir, fazer crescer”, o que nos dá a ideia de alguém que precisa ser alimentado e exige ainda cuidado de outro alguém que o oriente e/ou ensine (WIKIPEDIA, 2017).

No caso específico da dança, de acordo com Stinson (1995, p. 79), a pedagogia tradicional ocorre da seguinte forma:

o professor diz e mostra aos alunos o quê e, em alguns casos, como fazer os exercícios propostos. Alunos tentam copiar o movimento feito pelo professor. O professor, então, corrige-os verbalmente, os alunos repetem o movimento, até a hora de mudar a sequência.

No entanto, no componente curricular Práticas Educativas I, discutimos os modelos epistemológicos: diretivo, não-diretivo e relacional (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017) e vivenciamos aulas das pedagogias criativa, feminista e crítica, nas quais questionamos o papel dessas pedagogias no ensino da dança. A partir disso, acreditamos que a pedagogia tradicional nem sempre é a mais adequada.

Em contraponto, a pedagogia criativa ou a dança educativa moderna, desenvolvida por Laban, nos contempla e incentiva como professoras de dança, pois impulsiona a autoexpressão e o direito de que todos podem dançar (STINSON, 1995), usando o movimento natural e assim tornando "[...] pessoas livres e capazes de expressar atitudes criativas e conscientes" (ULLMANN, 1990, p.108-110 apud MARQUES, 2002, p. 277), da mesma maneira, demonstrando uma preocupação em “fazer do ensino de dança um ‘meio’ de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação” (MARQUES, 1999, p. 71). Essa pedagogia nos traz a confirmação de que nossos alunos podem se tornar autônomos e livres para fazer-pensar dança durante o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo capacidades e modos singulares de explorar os movimentos, sejam eles propostos ou autênticos.

Por um viés bem parecido, a pedagogia feminista, procura uma rede de relações, na qual a autoridade está localizada em cada indivíduo, tornando o poder compartilhado entre todos (STINSON, 1995). Essa pedagogia visa encorajar os alunos a não olharem para o professor como única fonte de conhecimento, mas sim a encontrar seu próprio professor e dançarino dentro de si mesmo, bem como dar a



eles oportunidade de falar e compartilhar, dando tanta importância aos seus sentimentos, quanto as suas ideias e movimentos, possibilitando um espaço de confiança para que possam ser abordados também assuntos como sexismo, homofobia, fobia por gordura etc. (STINSON, 1995).

E por fim, a pedagogia crítica busca incentivar os alunos a questionar e a propor alternativas para “o jeito que as coisas são”, clamando por justiça social e econômica, assim como por mudanças fundamentais em como vemos as qualidades dos indivíduos. Essa pedagogia também enfatiza uma capacidade de pensamento abstrato e diálogo racional na qual todas as vozes possam ser ouvidas (STINSON, 1995), estreitando assim sua semelhança com a pedagogia feminista.

A partir dos estudos destas pedagogias, desenvolvemos as aulas com as crianças da ONG. Diante dessas propostas e atividades não-diretivas, nas quais não havia modelo a ser seguido, notamos que muitas vezes havia dúvida e desconforto da parte dos alunos e também dificuldade na realização, desse modo, gerando frustração e desistência do exercício. Acreditamos que esse sentimento de insatisfação trouxe consigo o pensamento (para eles) de que são incapazes de realizar as atividades e que isto estaria ligado ao fato de que estão acostumados com a pedagogia tradicional, que os impõe o que é certo e errado, que os dirige o que fazer, como fazer, e qual resultado buscar, não tendo a oportunidade de explorar o conhecimento, apenas a receber e a reproduzir. Mas, por outro lado, outra hipótese poderia ser o fato de não terem repertório dançante anterior à nossa ida. Ou terem uma visão de dança – de coreografias – e não imaginarem que atividades não-diretivas podem ser ou se transformar em dança.

Percebemos, nas nossas aulas, que a vivência de repertórios de dança trazia segurança para os alunos, pois serve como subsídio para momentos de improvisação e criação. Notamos que quando esses repertórios não são desenvolvidos, os alunos sentem-se vulneráveis e podem pensar que não sabem dançar. Contudo, a dança não é feita apenas de repertórios - ou textos, como denomina Marques (1999), consiste também em subtexto e contexto. O texto é equivalente a repertórios - ou conhecimento direto da dança – ou seja, os movimentos codificados das danças, as coreografias etc. Por sua vez, o subtexto é o estudo e processo teórico-prático por baixo do texto, o que significa as estruturas do



movimento, enquanto o contexto são os elementos históricos, culturais e sociais da dança. Por isso, acreditamos que é preciso incentivar e dar o suporte ao aluno para que ele acredite em seu potencial de criação e improvisação sem necessariamente recorrer a repertórios, buscando seus movimentos naturais e espontâneos. Ou seja, se trabalharmos também com subtextos e contextos, vamos ajudá-los a criar seus próprios textos.

A importância de considerar o movimento espontâneo da criança como dança

O que tem sido chamado de pedagogia da dança criativa (STINSON, 1995) ou dança educativa foi desenvolvido por Rudolf Laban no início do século passado. Segundo Marques (1999), Laban usou o termo dança educativa moderna para se contrapor à técnica rígida, mecânica e imposta pelo balé clássico, na época. Neste sentido, a dança educativa moderna de Laban propõe libertação de caminhos já traçados, de danças prontas e de movimentos codificados, estimulando cada pessoa de uma forma diferente, incentivando o movimento, a descoberta pessoal e o desenvolvimento da personalidade, sem julgar e interferir na criação individual de cada um (MARQUES, 2002), desenvolvendo assim um princípio de processo criativo que engloba uma dimensão de ensino-aprendizagem da dança, que por consequência oportuniza às crianças tornarem-se expressivas, comunicativas, e autônomas. A partir deste entendimento, desenvolvemos nossa ação na ONG.

Dessa maneira, selecionamos os temas ritmo, níveis e formas/figuras para propor atividades como percussão corporal, caminhada com acento musical, jogos musicais e formas de movimento por meio de imagens e objetos nas aulas na ONG Fernando Do Ó. Tais atividades proporcionaram aos alunos uma experiência de introdução à dança de forma não diretiva, buscando por uma primeira vivência na qual pudesse existir conteúdo de dança e liberdade de experimentação dos movimentos, levando em consideração um processo de ensino-aprendizagem livre, de acordo com a “dança livre” de Laban.

Em uma aula, vivenciamos uma situação na qual uma aluna pareceu sentir-se incapaz de criar uma movimentação diante da proposta de criação coletiva, mostrando-se desmotivada. Diante disso, ela movimentou-se de maneira



espontânea para esconder o rápido desespero que lhe ocorreu naquele momento. Percebemos o movimento espontâneo da aluna e seu motivo e o acolhemos como seu movimento para a criação coletiva. Acreditamos que esse acolhimento vindo de nós, professoras, transmitiu à aluna segurança e motivação para seguir criando e aprendendo dança.

Laban acreditava que “técnicas tradicionais de dança lidam com o domínio do movimento individuais de estilo de dança particulares”, enquanto que a “dança livre” promove “domínio do movimento em todos os seus aspectos corporais e mentais” (MARQUES, 2008). Ao mesmo tempo em que, para Merce Cunningham “qualquer movimento pode servir de matéria-prima” (GARAUDY, 1980, p. 154 apud CHARLOT, 2013, pag.223), logo se deve permitir que qualquer atividade que contemple o movimento seja considerada dança, e para Robert Dunn, “todo movimento é dança” (apud MARQUES, 2003, p. 183). Desta forma, trabalhar com o subtexto, é também criar dança, como na aula em que vivenciamos as qualidades do movimento, a partir de balões (ver foto abaixo).

Figura 1: Aula de qualidades de movimento, baseada na dança educativa moderna de Laban, com os alunos da ONG Fernando do Ó.



Foto: Neila Baldi, 2018.

Utilizando-se desse pensamento e colocando-o em prática na sala de aula com os alunos, estabeleceu-se um ambiente seguro para a criação espontânea e



para o compartilhamento das mesmas, trazendo assim uma ideia de que se é possível aprender a dançar e dançar muito bem sem saber fazer piruetas e saltos sensacionais. Ou seja, de que o dançar vai além do virtuosismo, uma vez que, como Verderi (2000) afirma: "O professor não deve ensinar ao aluno como se deve dançar, mas sim, favorecer a aprendizagem. Não deve demonstrar os movimentos, mas sim criar condições para que o aluno se movimento." Para ela, a dança não tem certo ou errado. Por um viés bem parecido, para Stinson (1995, p. 87), talvez possa ser alcançado um novo conceito de dança no geral: "Talvez teríamos menos interesse em julgar a dança como boa ou ruim, e vê-la mais como uma experiência a ser compartilhada."

Acreditamos que seja importante para as crianças, quando trabalhadas as pedagogias feminista, crítica e criativa, se sentirem acolhidas e apoiadas nas suas pesquisas e escolhas de movimentações, esse apoio conquista confiança e expõe a potência de cada um. "Permitir que o movimento simplesmente surja sem obsessão ou intelectualização" (VIANNA, 2005, p. 123) e integrar todas as movimentações experimentadas pelos alunos mostra-lhes a sua capacidade criativa e o seu potencial como bailarinos.

Klauss Vianna (2005, p. 130) propõe que "a busca da sintonia e da harmonia com nosso próprio corpo, possibilita chegar à elaboração de uma dança singular, original, diferenciada, e, por isso mesmo, rica em movimento e expressão" e dessa forma devemos incentivar as crianças a desenvolver a dança, buscando pelo olhar voltado a si mesmo e pelo pensamento crítico/construtivo.

CONCLUSÃO

Acreditamos que devemos buscar por essa singularidade na dança, pois concluímos, por meio dessa experiência, que a reprodução de repertórios e movimentos não traz uma reflexão inovadora sobre a dança e o que ela representa para a educação. Acreditamos que a busca pela "dança de cada um" nos possibilita um mundo novo de qualidades e saberes diversos, que incluem a cultura, diversidade e o contexto histórico-social de cada um. Entendemos que nossa busca pelo movimento espontâneo não significou a busca por uma dança sem forma, mas,



sim, o respeito pelo repertório de cada um (MARQUES, 2005). Do mesmo modo que, ao trabalhar com criação, não abrimos mãos do processo de ensino-aprendizagem. Não deixamos que a criação fosse o produto, mas fizesse parte do processo.

Refletindo sobre as pedagogias criativa, feminista e crítica, consideramos que colaboram significativamente para a ressignificação da educação e que permitem uma infinidade de caminhos para a introdução da dança para crianças.

REFERÊNCIAS

- CORRÊA, Josiane; SILVA, I. M. da, SANTOS, Vera. Lúcia dos. Concepções Pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 31-44, ano 17, nº 34, 2017.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Revista Sala Preta**, V.2, 2002.
- _____. **Ensino de Dança Hoje** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Ensino de Dança Hoje** textos e contextos. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.
- STINSON, Susan W. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Proposições**. Campinas, Vol. 6, N. 3, p. 77-89, Nov-1995.
- VIANNA, Klauss. **A dança**. 6.ed. São Paulo: Summus, 2005.
- VERDERI, Erica. **Dança na Escola**. Rio de Janeiro: Ed. Sprint, 2000.
- WIKIPEDIA. Aluno. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aluno> Acesso em: 1 jul. 2018.