



**UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**CURSO DE ARTES CÊNICAS– LICENCIATURA**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA E O ENSINO DA DANÇA NA  
ESCOLA: PROCESSOS OU PRODUTOS?**

Campo Grande, MS

Novembro/2018

# **A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: PROCESSOS OU PRODUTOS?**

**KHATTELYN LORRAYNE FERREIRA DOS SANTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela Professora Doutora Dora de Andrade Silva, apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de Artes Cênicas – Licenciatura da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Campo Grande - MS

Novembro/2018

## **A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA E O ENSINO DA DANÇA NA ESCOLA: PROCESSOS OU PRODUTOS?**

Autora: Khattelyn Lorryne F. dos Santos  
Orientadora: Dora de Andrade Silva

**RESUMO:** Esta pesquisa busca dar norteamento a discussões em relação à relevância da composição coreográfica, entendendo esta enquanto escrita da dança, reconhecendo-a assim como uma linguagem além de uma prática artística e também um exercício pedagógico. Este estudo tem como finalidade buscar conceitos, noções e discussões através de pesquisas que evidenciem algumas das possibilidades pedagógicas da composição coreográfica dentro do ensino de dança na escola. Além disso, busca trazer reflexões em relação à prática da composição no ensino da dança como conteúdo do âmbito escolar, entendendo que nós artistas-professores-pesquisadores precisamos compreender a relevância deste fazer que tece os saberes sensíveis e criativos acerca do corpo e do movimento humano. Serão também discutidas algumas experiências observadas como dançarina e estagiária dentro de algumas escolas de Campo Grande - MS, com o intuito de estabelecer algumas problematizações acerca da composição em dança no ambiente escolar. Para que então sejam alcançadas essas premissas, são utilizadas as metodologias bibliográfica e auto-etnográfica, e a abordagem de autoras como Márcia Strazzacappa (2001), Monica Dantas (1999), Isabel Marques (2010), Karina Almeida (2012), dentre outras (os).

**PALAVRAS-CHAVE:** Composição Coreográfica; Dança; Educação.

### **INTRODUÇÃO**

A composição coreográfica para o ensino da dança na escola trata-se de uma prática que além de artística também demanda uma abordagem pedagógica para a construção da experiência e saber acerca do movimento expressivo. A compreensão da criação em dança, ou seja, da escrita da dança segundo Monica Dantas (1999), e do ato de se comunicar através do movimento, dentro do contexto escolar, merece um cuidado diferenciado.

É notório que algumas práticas de composição coreográfica, tal como são propostas, não cumprem o seu papel escolar, quando, por exemplo, se percebe coreografias sendo elaboradas apenas para atender datas comemorativas. Este fato aponta algo que tem a necessidade de ser discutido.

Para que a dança deixe de ser sinônimo de “festinha de fim de ano” (Marques 1997, p.17), é preciso que o que correntemente se chama de “dancinhas” (me refiro aos passos codificados organizados às pressas, sem o mínimo de consideração a trajetória de criação, do tempo necessário, e do compromisso com o desenvolvimento do aluno, elaboradas apenas para os pais) deixem de ser prática recorrente e que se passe a ter uma seriedade com os processos de ensino-aprendizagem em dança no âmbito escolar.

Refiro-me a uma abordagem em dança que enfatize os processos criativos do aluno, sua imaginação, expressividade, assim como o reconhecimento de si mesmo, da relação com

o outro e com espaço no qual está inserido, em prol de um saber artístico, estético e sensível, os quais a composição coreográfica pode oferecer enquanto prática educativa dentro da escola.

Assim, a composição em dança pode e deve ser entendida não apenas como um fazer que vise chegar a uma obra a ser apresentada, um produto final, mas sim um exercício que considera e valoriza também todo o caminho percorrido para se chegar a essa obra, e todos os saberes gerados nesse percurso.

Inicialmente serão abordadas algumas considerações e conceitos sobre a composição coreográfica a fim de delimitar o campo conceitual que estamos tratando quando nos referenciamos a este fazer. Após, será apresentada a composição coreográfica como conteúdo da dança nas escolas, ao discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Comum Curricular (BNCC). Em seguida serão expostas algumas experiências observadas como dançarina e estagiária no âmbito escolar, procurando estabelecer alguns possíveis caminhos para se debater questões que mobilizaram esse estudo acerca da composição coreográfica na escola.

Neste trabalho adotei como metodologia a pesquisa bibliográfica, pois se buscou, para esse texto, também, reunir informações e dados, os quais serviram para a construção e investigação proposta, sendo comum recorrer a artigos, documentos monográficos, periódicos, livros, dentre outros. Além desta metodologia, também foi utilizada a metodologia auto-etnográfica, compreendendo-a como aquela que parte da própria experiência do sujeito, na qual permeia uma escrita do “eu”, da experiência pessoal, e de dimensões culturais, e através da qual o pesquisador buscará em seu discurso a direção a outros, assim como afirma Sylvie Fortin “[...] Os dados auto-etnográficos, definidos como as expressões da experiência pessoal, aspiram a ultrapassar a aventura propriamente individual do sujeito” (2009, p.84).

Na pesquisa foi recorrente ainda o diálogo com autoras(es) como Cecília Almeida Salles (2007), Hubert Godard (2001), Isabel Marques(1997), Márcia Strazzacappa (2001), Monica Dantas (1999), Karina Almeida (2016), Lígia Losada Tourinho & Eusébio Lôbo da Silva (2006). Autoras (es) que discutem o papel da arte, da dança em sociedade, assim como a arte-educação e os saberes sensíveis.

## **1. BREVES CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA**

Ao entender a arte como uma fonte de conhecimento, serão apresentados alguns conceitos e considerações no intuito de compreender a relevância da composição coreográfica em si mesma, na busca contínua de reconhecer suas contribuições para o sujeito.

Iniciando com o conceito de coreografia, Monica Dantas (1999, p.59) afirma ser uma “palavra de origem grega. O termo *choreia* designa dança; já *grapho*, designa escrita. Originalmente, tem-se escrita da dança”. Segundo ela, ainda é muito recorrente referir-se a dança como linguagem. É possível assim entender a composição coreográfica, uma vez que é a escrita da dança, como um meio de comunicação corporal através do qual, sujeitos podem se expressar e se comunicar.

Ao abarcar a composição coreográfica como escrita da dança, e como uma linguagem, pode estar presente a compreensão de que os movimentos são palavras, ou substituem as mesmas, e que esses movimentos formam juntos frases, e em seguida textos. Mas, segundo Dantas ao citar Hanna (1997), apesar de haver algumas semelhanças entre a linguagem verbal e a corporal, a dança se difere dessa lógica e estrutura, pois possui seus próprios códigos e modos de significar. Assim, Hanna pontua relevantes diferenças entre a dança e a linguagem verbal afirmando que “Os principais canais predominantes em dança são os canais motores/visuais/cinestésicos-auditivos-olfatórios-proxêmicos-táteis, ao invés dos canais auditivos, mais comuns no uso da linguagem verbal” (HANNA,1997 apud DANTAS,1999, p.64).

Sendo assim, a composição coreográfica aparece como linguagem corporal ao possibilitar expandir as formas de aprendizagem, uma vez que a construção do saber não passa mais apenas pelo canal auditivo, mas também por outras vias da nossa percepção. A dança oferece assim uma ampliação dos sentidos, dos significados, alcançando outras formas de saberes.

Percebe-se então que a composição coreográfica está para além das palavras ditas verbalmente, pois, por meio da expressão corporal, o sujeito pode dialogar com o outro por caminhos outros, até mesmo sem que esse tenha a mesma língua nativa dele, por exemplo. Ou seja, pode-se notar que o corpo em movimento comunica algo peculiar que muitas vezes outros recursos de comunicação não são capazes de dizer, ou não são suficientes.

Citando Susan Foster, Karina Almeida, ao esboçar um resumo da composição coreográfica desde os primórdios até os dias atuais, contribui para as ideias relativas à composição em dança.

[...] se o termo coreografia foi difundido inicialmente no século XVIII, através dos sistemas de notação feitos pelos mestres de dança à pedidos de Louis XIV, foi apenas no século XX que o sentido de coreografia foi ampliado, passando a ser associado à ideia de composição. A autora aponta que no decorrer do século XIX, o termo coreografia caiu em desuso, tanto na língua francesa como na inglesa e que, quando era utilizado em jornais ou críticas, referia-se indiscriminadamente ao ato de dançar, de aprender a dançar ou de compor uma dança. Foi apenas no final dos anos de 1920 e início de 1930, que o termo coreografia passou a ser empregado de um novo modo, especialmente nos Estados Unidos, quando os jornais de Nova York contrataram críticos especializados em dança. Nesse contexto, tais críticos passaram a se referir ao coreógrafo como o autor da dança e à coreografia como a apresentação encenada de movimento, resultante do processo criativo de composição em dança (Cf.: FOSTER, 2009, p. 105-6 apud ALMEIDA 2016, p.18).

Nota-se que desde 1930 o termo coreografia vem então sendo usado associado à ideia de obra como resultado de um processo criativo. Ou seja, a noção de processo é parte constituinte do que define a composição em dança.

Após destacar o entendimento de processo criativo como parte integrante da composição coreográfica, Almeida (2016, p.18) prossegue afirmando que a composição em dança, em específico no contexto ocidental euro-americano, já se modificou muito de acordo com cada época e contexto vivido. Assim vários sentidos e transformações já lhe foram atribuídos, como, por exemplo, o de direcionar a composição a “[...] uma abordagem pessoal, onde o indivíduo tornava-se a origem do movimento e o corpo o instrumento da expressão subjetiva” (FOSTER, 2009, p.107-9 apud ALMEIDA, 2016, p.18). Ou então direcionar as composições coreográficas à abordagem de eventos históricos, como em obras trazidas por vários coreógrafos da modernidade, como Doris Humphrey por exemplo.

Percebe-se assim que os significados em composição coreográfica passaram por diversas transformações, desde o que se refere aos conceitos que definem e envolvem essa prática, até os modos de fazer que dirigem o ato criativo.

Sobre a composição na dança contemporânea, Almeida cita a transformação ocorrida a partir dos anos 1950 que vem questionar os pressupostos e noções composicionais modernistas, e prossegue descrevendo:

[...] com as implosões feitas por artistas como Alwin Nikolais, Paul Taylor, Merce Cunningham e pelo coletivo Judson Dance Theater, a prática da composição coreográfica passa a vir compreender outros valores. O corpo deixaria de ser visto como instrumento da expressão subjetiva e passaria a ser o próprio meio pelo qual a expressão acontece, [...] esses artistas passaram a investir, de uma forma intensa, na composição coreográfica como um espaço de invenção, onde era mais importante não aquilo que a obra “diz”, mas aquilo que a obra “produz”. Em outras palavras, a composição coreográfica passou a focalizar aquilo que emerge da própria lógica inventada pelo ato de dançar, da própria corporeidade dançante, sem a necessidade de ter uma estrutura narrativa dramática conduzindo o desenvolvimento da obra. (ALMEIDA, 2016, p.19-20).

A partir das transformações trazidas pela vanguarda da dança pós-moderna, os processos criativos em dança saltam para outro lugar. A composição coreográfica não está mais a serviço de algo, como de histórias contadas a partir de uma narrativa, ou apenas em torno de eventos históricos e subjetividades, mas ela passa a se interessar pelo próprio corpo que dança, pela dança em si como inventiva e geradora de sentidos para a obra. E produz assim seus próprios significados a partir do que é mais intrínseco ao seu fazer: o corpo em movimento.

Conforme nos mostra Dantas (1999), ao discutir o conceito de produção dos sentidos coreográficos, a autora aponta sobre as diversas variações de leituras e interpretações contidas na recepção de uma composição em dança:

É importante ressaltar o pensamento de Buysens (1974), para quem o significado só pode ser atingido a partir do significante e a unidade do significante determina a unidade do significado. Em dança, isto tem consequências importantes, porque o significado é atingido pela plateia, a partir dos movimentos e gestos que estão sendo executados: não há outra forma de se compreender uma dança que não seja a partir do ver. A informação passa, num primeiro momento, por uma visualização – enxergar, olhar, assistir – para que, então, se possa apreciar/desfrutar, gostar/não gostar, refletir/discutir/criticar e talvez, tentar entender não o que a dança “quis dizer”, mas o que ela proporcionou, tanto para o bailarino quanto para a plateia (DANTAS, 1999, p.72).

Percebe-se que a autora enfatiza a importância na visualização e recepção de uma coreografia, nas diversas interpretações, leituras, significados e sensações que ela pode oferecer, para quem está assistindo-a. Onde cada corpo que vê, formula/reformula, adapta os significados referentes ao que está vendo, de acordo com a história de seu próprio corpo, com a bagagem e a ocasião a qual o sujeito que observa se encontra.

Para exemplificar, podemos pensar que, possivelmente, uma mulher que sofreu agressões físicas, ao assistir uma coreografia a qual traz como assunto a agressão ao corpo feminino, alcançará certamente leituras, sensações e sentidos outros que de uma mulher que nunca sofrera esse tipo de agressão. Provavelmente a primeira mulher sentirá uma repulsa maior, e sua memória pode até mesmo retomar o que se passou com ela, enquanto que, para o corpo que não sofreu, pode apenas sentir muita repulsa, mas não alcançará memórias como a outra. Os significados, os sentidos, e até mesmo as reações de cada corpo serão diferentes. Algo que ocorre de acordo com o contexto e com a história vivida de cada corpo, assim como a forma que esse corpo se encontra e percebe o movimento dançado no momento, também ocasiona reflexões, e leituras diferentes.

Logo, ao referir-se ainda aos sentidos produzidos, agora no corpo que dança, Dantas segue afirmando que “O corpo não é referendo somente pelas condições biológicas. O corpo é sempre construído [...] (DANTAS, 1999, p.32).” A autora nos fala então sobre a capacidade do corpo se ressignificar, se transformar no ato de dançar, onde a cada vez que se apresenta os sentidos, as leituras e as sensações podem também ser outras. E para isso afirma que “É no outro que a expressão do dançarino torna relevo e conquista sentidos coreográficos [...] (DANTAS, 1999, p.32)”. A autora refere-se nesse momento ao corpo que dança, que está também sofrendo alterações ao ser visto. No corpo do dançarino ocorrem transformações e sensações outras em frente a cada público, e a cada situação que apresenta. A cada ato de dançar há uma troca, há uma reformulação de seus próprios sentidos e significados coreográficos.

Karina Almeida também afirma:

[...] é possível compreender que um emprego atual do termo “composição coreográfica” considera que a partir da dupla presença dançarino-observador e da empatia cinestésica, a elaboração e invenção de movimentos acontece tanto para o dançarino como para o observador. Diante de uma coreografia, o observador se depara com novos modos de dançar, expandindo as potencialidades expressivas e poéticas sobre sua própria corporeidade, atentando-se para novas formas de sensibilidade, novas formas de estar no mundo. (2016, p.21)

Esse tipo de troca cinestésica é uma prerrogativa da composição coreográfica. A autora aborda as sensações e transformações que ocorrem no corpo de quem assiste uma composição em dança, pois é como se esse corpo estivesse vivenciando, experienciando o que vê. Assim, o movimento assistido se imprime no espectador que percebe e elabora os sentidos em seu próprio corpo a partir dessa troca sensível entre o corpo que vê e o corpo de quem dança.

Hubert Godard (2001) contribui para a ideia da produção dos sentidos coreográficos ao também abordar o conceito de empatia cinestésica:

"Transportado" pela dança, tendo perdido a certeza do seu próprio peso, o espectador se torna, em parte, o peso do outro. Vimos a que ponto essa gestão do peso modifica a expressão. Vemos, agora, a que ponto ela modifica para o espectador suas impressões. Como a gravidade organiza o que vem antes do movimento, organiza também o que vem antes da percepção do mundo exterior. Quando, pelo transporte, o olhar é restringido em menor intensidade pelo peso, ele viaja diferentemente. É isso que podemos chamar de empatia cinestésica ou de contágio gravitacional. (GODARD, 2001, p.24)



Segundo o autor, é como se o corpo de quem observa virasse o corpo do outro que dança. E desenvolver a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro, de trocar sensações é sem dúvidas uma premissa da corporeidade dançada, e vista.

Ao prosseguir se torna indispensável trazer aqui também a compreensão sobre a concepção de corpo presente em diversos processos de composição coreográfica na dança contemporânea. Pauta-se muitas vezes na ideia de um corpo que busca valorizar a relação e integração entre as partes e instâncias que o constitui, entendendo a interdependência destas, sendo valorizada e reconhecida tanto sua parte biológica, como cognitiva, a racional e afetiva, uma vez que são interligadas e se alimentam mutuamente.

Márcia Strazzacappa (2000) referindo-se a um artigo publicado por Thomas Hanna na revista *Somatics* no qual o termo “educação somática” foi definido pela primeira vez, assegura que “O referido artigo afirmava que a Educação Somática era “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio-ambiente. Estes três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA, 1983, p. 7 apud STRAZZACAPPA, 2000, p.48).

Ainda sobre a educação somática, a autora continua ao citar, segundo FORTIN (1999) que a educação somática “engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensoriais, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfase diferente [...]” (STRAZACAPPA, 2000, p.49)

Para essa pesquisa parto então da ideia de um corpo somático, reconhecido em sua organicidade e estimulado em todas as suas instâncias, seja ela física, emocional ou cognitiva.

Faz-se importante, a partir deste entendimento, discutir o papel do sujeito que dança na contemporaneidade, que além de interpretar também cria movimentos. O dançarino agora não apenas reproduz a coreografia, ele passa a ter, na dança contemporânea, a oportunidade de criar seus próprios movimentos e suas próprias interpretações, atribuindo significados outros para a dança. Passa assim a adquirir uma nova função, conforme apontam Tourinho e Silva:

O intérprete hoje possui participação ativa e criativa em sua preparação. Podemos também estabelecer um paralelo com a função do intérprete de dança contemporânea nos dias de hoje, que não está apenas sustentada na interpretação e repetição de movimentos, mas também na criação. Assim o intérprete adquire uma nova função, a de intérprete-criador (2006, p.131).

É importante afirmar que é a partir desta perspectiva sobre o corpo que dança, ou seja, o corpo do intérprete-criador, e destas noções apresentadas sobre a composição em dança e a produção dos sentidos coreográficos, que me propus desenvolver esta pesquisa. Compreendo

a prática da composição coreográfica não só como o ato de reprodução e repetição de técnicas ou estilos que estejam em voga e que venham a se organizar em uma obra, nem tão pouco como prática que vise apenas um produto final a ser reconhecido e valorizado, mas sim um fazer que leve em consideração a riqueza de todo o seu processo, seu caminho percorrido, como veículo de saber sensível que possibilita um espaço para a inventividade inerente ao ser humano.

Tourinho e Silva nos falam sobre a singularidade de cada corpo, o corpo enquanto uma “corporeidade”, e sobre este corpo os autores afirmam:

Ele também possui suas próprias estações, necessidades relativas ao dia e à noite, é influenciado tanto pela pulsação do coração, quanto pelos movimentos de rotação da Terra, pelo movimento dos astros, pelas estações do ano, enfim, pelo ritmo biológico. **O corpo possui uma sintaxe própria e cada indivíduo necessita conhecer a sua, para através dela proporcionar melhorias e transformações ao próprio corpo.** O homem não se resume a um corpo fisiológico, pois não podemos definir um cadáver como tal; tampouco é apenas espírito, visto que um espectro não é um ser humano. O homem é corpo que se expressa e está em relação ao mundo. Neste prisma entende-se o corpo humano dentro de uma ordem dialética indivisível: matéria, vida e espírito [...] (2006, p.127, grifo meu).

Trata-se assim de um corpo que não se dissocia de seu meio e seus processos, mas sim é reconhecido em sua organicidade. Nesse apontamento nota-se ainda a presença de um desenvolvimento da autonomia do sujeito, a qual ele se dispõe a tomar suas próprias decisões, em fazer suas próprias escolhas, em uma busca contínua de autoconhecimento para ser transformar.

Por fim, há outro estudo relevante para nossa pesquisa conforme nos mostra Salles (1998), sobre a estética do movimento criador, na qual há uma mobilidade de criações em constante processo. A autora assim afirma:

[...] O artista vai levantando hipóteses e testando-as permanentemente. Como consequência, há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obra habitando no mesmo teto. Convive-se com possíveis obras: criações em permanente processo. As considerações de uma estética presa à noção de perfeição e acabamento enfrentam um “texto” em permanente revisão. É a estética da continuidade, que vem dialogar com a estética do objeto estático, guardada pela obra de arte (SALLES, 1998, p.26).

Para pensar a obra coreográfica nessa pesquisa se aborda assim o conceito debatido por Salles, o qual traz a ideia de obra não como um produto final, pronto e acabado, mas uma possibilidade infinita de erros e acertos, ajustes, de certezas e dúvidas, a qual o sujeito está em permanente investigação, no decorrer do processo.

Dando continuidade a discussão de alguns conceitos, parte-se agora para o que de fato urge em ser discutida, a composição coreográfica no âmbito escolar.

### 1.1 A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA COMO CONTEÚDO DA DANÇA NA ESCOLA

Como ponto de partida para essa discussão, compartilho a noção sobre dança conforme nos traz Márcia Strazzacappa:

Toda dança promove transformação, logo, toda dança é educação. É por esta razão que termos como ‘dança educativa’, ‘dança expressiva’, ‘dança criativa’ e tantas outras nomenclaturas para nomear dança trabalhada na escola devem ser evitadas. A dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos. Se não é constituída desses três fatores, então, simplesmente não é dança. (STRAZZACAPPA, 2001, p.44)

A autora é clara ao dizer que a dança em si já é expressiva, criativa e educativa, uma vez que toda dança promove transformação. A composição coreográfica como parte integrante dos processos e práticas em dança, não pode ser dissociada da realidade de transformar e educar dentro do ambiente escolar.

Isabel Marques, também contribui para o estudo da composição coreográfica no âmbito escolar, considerando os espaços para o ensino da dança frente à missão que esta prática deva resguardar:

Neste mar de possibilidades, característico da época em que vivemos, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos criticamente sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é – e talvez não deva ser – o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto a escola é hoje, sem dúvida um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinha de ano” (MARQUES, 1997, p.17).

É importante compreender os porquês da composição coreográfica se fazer presente nas escolas. A partir do que foi tratado até aqui percebo que esses motivos estão atrelados diretamente aos demais conteúdos da dança presentes no ambiente escolar, os quais devem ser aprendidos com “qualidade e responsabilidade” conforme nos aponta Marques, sendo assim a dança reconhecida como área de conhecimento.

Ao abordar os conteúdos específicos da dança na escola, Marques relata aportes teóricos valiosos para se pensar a prática da dança neste contexto, discutindo assim quais seriam os *textos*, os *contextos* e os *subtextos* da dança.

Os *textos* se referem ao repertório, improvisação e a composição coreográfica. Já os *contextos* são a história, estética, apreciação e crítica, sociologia, antropologia, música, anatomia, fisiologia e cinesiologia. Enquanto os *subtextos* se referem ao perceber, experimentar, e entender, o quê, onde, como e com quem/o quê o movimento acontece. Os *subtextos* seriam os estudos do movimento decomposto como, por exemplo, propõe o sistema de Rudolf Laban (1985), a Coreologia. A Coreologia é considerada subtexto, pois está “estruturando o processo criador, a fruição e a compreensão da dança” segundo Dunlop (1987) citada por Marques (1997).

Mais adiante, Marques ao referir-se ainda aos contextos, mas agora o do aluno como sujeito principal no ensino da dança na escola, enfatiza:

Não faria sentido ensinarmos e/ou propormos nenhum destes tipos de dança, no entanto, se não nos preocupássemos com quem está dançando. Os alunos em sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade. Para que possamos fazer escolhas significativas para nossos alunos e para a sociedade, seria interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos. No mundo contemporâneo, este contexto é a interseção e a articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos. Esses contextos nos dão elementos para escolha de conteúdos. Nessa proposta, o contexto dos alunos é um dos interlocutores para o fazer-pensar dança, pois garante a relação entre conhecimento em dança e as relações sócio-político-culturais dos mesmos em sociedade (Marques 1999 apud Marques, 1996, p.32).

Há nesse apontamento a compreensão de que o aluno e toda a sua história, seu conhecimento e corpo não podem ser esquecidos. A dança na escola só existe em prol de educar os alunos através de um pensamento e ação artística crítica, relacionadas com seus cotidianos. E ao trazer apenas os conteúdos da dança, sem levar em consideração a bagagem e o que tem a oferecer cada aluno, é como se a dança e o movimento não fizessem parte de suas vidas. Os *contextos* então é uma forma de aproximar os alunos do ensino da dança, e do pensar e do fazer desta linguagem. Para a interseção e articulação não estática das realidades vividas, percebidas e imaginadas dos alunos, como cita Marques, acontecer dia após dia, contribuindo diretamente para suas reflexões e transformações do presente.

Sobre a dança na educação, Márcia Strazzacappa ainda afirma “[...] Não é apenas a pesquisa para a criação coreográfica que carece de incentivos, mas também a pesquisa que produz reflexão, discussão, conhecimento e conteúdos teóricos (2002, p.75).” A autora expõe aqui a falta de pesquisa, de pensadores, e de aprofundamentos maiores acerca da dança como área de conhecimento. Observa-se que Strazzacappa afirma que a composição coreográfica

precisa que seus estudos sejam ampliados, mas que além dela também os demais conteúdos em dança presentes no âmbito escolar carecem de mais reflexões, discussões e mais pesquisas.

Ainda de acordo com Strazzacappa:

[...] É sabido que o espetáculo coreográfico representa apenas a ponta de um *iceberg*. Os poucos minutos que dura a apresentação no palco encobrem horas de aprendizagem, preparação técnica, criação, ensaio, elaboração de figurino, iluminação, maquiagem, cenografia, gravação de trilha sonora etc... Torna-se praticamente inviável dar conta de toda a parte submersa ao *iceberg* (2002, p.82).

Mesmo sendo “apenas a ponta de um iceberg”, a composição coreográfica é uma das prioridades dentro de algumas escolas de dança e escolas básicas a partir do momento que passa, muitas vezes, a ser o único foco, com as apresentações de produtos finais no final do ano em algumas escolas. Assim é notória a necessidade de que ela seja com urgência discutida e reformulada, a partir de toda a estrutura a qual inclui as demais ações dentro do ensino da composição coreográfica, como a valorização do processo de criação, e do tempo utilizada para esse processo. Além disso, são extremamente importantes todos os outros estudos aliados ao ensino da composição em dança, como a escolha da trilha sonora, da iluminação, da maquiagem ou do figurino, aprendizagens tão importantes e necessárias no ensino da dança como a criação dos movimentos.

Marques, sobre o ensino da composição coreográfica, assim como o da improvisação, contribui afirmando:

Desde as experiências da década de 1960, os processos de criação em dança também podem ser assistidos e vivenciados enquanto arte mesmo não estando “acabados” como os repertórios. Desta forma, incluímos a improvisação e a composição coreográfica como danças a serem ensinadas nas escolas. Tanto uma como a outra são formas de fazer-pensar dança e, portanto arte. Na verdade esses dois processos que mais permitem aos alunos experimentar, sentir, articular e pensar a arte como criadores e sujeitos do mundo. (MARQUES, 1997, p.32)

Ao dizer que a improvisação e a composição coreográfica são os processos que mais permitem aos alunos experimentarem, sentirem, pensarem a dança em si, Marques refere-se à relevância deste fazer dentro das escolas afirmando que não devem ser as únicas práticas aprendidas e presentes no âmbito escolar, como é visível em algumas escolas. Concordo e penso que apesar de ser importante o ato de dançar, há outras formas de conhecimento tão relevantes na aprendizagem quanto à improvisação e a composição em dança, assim como a

própria autora traz ao abordar os demais conteúdos específicos da dança, os quais precisam fazer parte do ensino básico.

É notório que, sem dúvida, a composição coreográfica, assim como outros conteúdos da dança dentro de alguns ambientes escolares, ainda tem muito a ser modificado, e se torna preocupante o fato de que muitas vezes não ocorre nas escolas a ideia de que a composição coreográfica precisa ser ensinada não apenas para agradar os pais e apresentar resultados satisfatórios, mas em estabelecer pontes com o fazer-pensar dança citado por Marques (1997), para que o ensino da dança não fique apenas em torno de uma parte: o fazer ou reproduzir. Percebe-se então que a composição coreográfica, parte constituinte, como já dito, dos *textos*, é apenas um dos conteúdos a serem ensinados na dança. Sendo assim, se o ensino fica apenas em torno dela, o conhecimento dos demais conteúdos estão sendo negligenciados ao aluno.

Fazem-se necessárias discussões em relação à composição em dança nos âmbitos escolares, para se refletir sobre a real missão da dança nos contextos de ensino e formação. A fim de aprofundar essa questão, serão trazidos breves apontamentos acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Comum Curricular no intuito de compreender um pouco mais sobre o papel da composição coreográfica na educação.

## 1.2 A BASE COMUM CURRICULAR NACIONAL E OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A Base Comum Curricular Nacional (BNCC) é um documento brasileiro de caráter normativo para os docentes do ensino básico. Ou seja, um documento o qual os professores precisam estudar e seguir como referência para o ensino dentro das escolas, quando este futuramente entrar em vigor.

Ao considerar a última versão da BNCC, é de extrema relevância esclarecer que sabemos das diversas críticas por parte de pesquisadores e professores, e que concordamos com os mesmos, os quais acreditam que há uma ideia equivocada e retrógrada nesta versão ao desvalorizar todo o caminho percorrido e todas as conquistas anteriores na área de Arte. Uma vez que, em vários aspectos, poderíamos dizer que essa versão privilegia o ensino tecnicista, desqualificando o saber sensível, e arte como área de conhecimento, como por exemplo, o faz ao torná-la uma disciplina não obrigatória no Ensino Médio. No entanto, ao compreender que essa é uma longa discussão, e que não é esse o foco dessa pesquisa, deixaremos esse assunto para outro momento.

Segundo a BNCC, a criança deve começar a combinar movimentos à partir de orientações dadas pelos professores desde 1 ano e 7 meses. E após, a partir dos 4 anos, é necessário que ela comece a criar movimentos, ou seja, passe a experimentar processos criativos em dança. Depois de explorar formas de deslocamentos, e de reconhecer que o movimento está presente em seu cotidiano, elas passam a ser estimuladas a criar a partir de seus próprios repertórios de movimentos. O que significa que desde o ensino infantil as experiências criativas em dança já precisam estar presentes.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (BRASIL, 2017).

É notória então, segundo esse documento, a existência do ato criativo em dança desde os anos iniciais, onde há aos poucos uma trajetória que vai sendo estimulada em torno da imaginação, da inventividade a partir do movimento. Percebe-se assim que o ensino da dança no âmbito escolar não ficaria então em torno apenas de reproduções de códigos e movimentos, mas deveria buscar estimular a inventividade do aluno desde a educação infantil. Porém, sabemos da contradição que esta normativa traz pois, segundo ela, a arte na educação infantil não se encontra enquanto área de conhecimento e, da mesma forma, não há a obrigatoriedade de profissionais da área específica de arte.

Ainda de acordo com a BNCC, nos anos iniciais do ensino fundamental é necessário que o ato de compor em dança continue a ser desenvolvido:

1º ao 5º ano (EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas. (EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea. [...] (EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (BRASIL, 2017, p.165).

Segundo a BNCC, são inúmeros os caminhos possíveis dentro da composição coreográfica. Apesar do documento não aprofundar as abordagens, apresentando especificamente os possíveis conteúdos da dança assim como não menciona referências para a avaliação desta prática, ele afirma que o estudo precisa perpassar pela apreciação de composições em dança, por estudos históricos da dança até a contemporaneidade, assim como

experimentalizar criar seus próprios repertórios de movimentos. É importante ressaltar que em nenhum momento a Base traz a ideia de que a dança precisa ficar apenas em torno de reproduções de técnicas/estilos/ritmos de danças ou repertórios específicos. Pelo contrário, ela solicita criações de repertórios e vocabulários próprios partindo dos alunos.

Do 6º ao 9º ano (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica. (EF69AR15) Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula ou vivenciadas em outros contextos, de modo a problematizar questões de gênero, corpo e sexualidade (BRASIL, 2017, p.165).

Para esta fase, a BNCC incentiva o conhecimento de outras matrizes estéticas, de repertórios, estilos, técnicas e danças como forma de estímulo à criações, sejam individuais, coletivas ou colaborativas. E também enfatiza a experimentação de uma variedade de possíveis danças as quais podem ser referência para criação de repertórios próprios de movimentos dos alunos. Neste mesmo sentido, sugere a experimentação e investigação de diversos recursos cênicos, assim como o estímulo ao pensamento crítico, percebendo a composição em dança como campo para se tratar assuntos de extrema relevância para a formação dos alunos, tais como diferenças culturais, concepções de corpo, sexualidade, relações de gênero, etc. Assim, ainda que muito superficialmente, a BNCC menciona, de alguma forma, o “fazer-pensar” a partir da composição coreográfica.

Após a discussão da BNCC, faz-se necessário também estudar os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, os quais servem como auxílio aos docentes. Ao começar esta breve visada sobre alguns pontos que se referem ao ensino da dança neste documento, parto então dos anos iniciais do ensino fundamental, 1ª a 4ª série.

A criança se movimenta nas ações do seu cotidiano. Correr, pular, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo não só para seu domínio, mas na construção de sua autonomia. A ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental. Ela se movimenta não só em função de respostas funcionais (como ocorre com a maioria dos adultos), mas pelo prazer do exercício, para explorar o meio ambiente, adquirir melhor mobilidade e se expressar com liberdade. Possui, nesta etapa de sua vida, um vocabulário gestual fluente e expressivo. (BRASIL, 1997 p.49)

Observa-se aqui, que além da dança como forma de conhecimento, ela está presente na escola também para possibilitar à criança a liberdade de se expressar através da arte, uma vez



que toda criança possui um vocabulário gestual fluente e expressivo. Logo a composição coreográfica na escola também precisa possibilitar a criança que ela se expresse através do corpo.

Como alguns pontos citados pelos PCNs, os quais são nortes que servem de apoio complementar para os professores, em torno da composição coreográfica, ainda nos anos iniciais do ensino fundamental, temos:

Seleção e organização de movimentos para a criação de pequenas coreografias; Improvisação e criação de sequencia de movimento com os outros alunos; [...] Criação de movimentos em duplas ou grupos opondo qualidades de movimentos (leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo);[...] Reconhecimento e distinção das diversas modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança; Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais. (BRASIL, 1997, p.51)

É notório que o estudo a partir de reproduções de estilos, técnicas ou repertórios não são excluídos pelos PCNs. Tanto as danças nacionais e regionais, assim como as internacionais, fazem parte dos conteúdos a serem ensinados, porém o ensino da composição coreográfica, conforme nos mostra os PCNs, não fica em torno apenas dessas danças. Pelo contrário, trata-se de reconhecer a distinção entre diferentes modalidades de movimento e suas combinações como possibilidade de ampliação de vocabulário do aluno. Ou seja, o conhecimento dos diferentes repertórios, estilos e técnicas aparecem para perceber que há uma grande variedade em movimentos, assim como as diversas possibilidades no próprio repertório de movimentos dos alunos.

Referindo-se aos anos finais do ensino fundamental, 4ª série a 9ª série, os PCNs apontam:

“Encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos, a escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. Com isso, poderá trabalhá-la como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa. A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que **as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática** (BRASIL, 2017 p.71, grifo meu)”.

Em momento algum o ensino da composição em dança, está desvinculado do compromisso e da responsabilidade de formação dos alunos, do papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática o qual o mesmo deve aprender no âmbito escolar. E caso essa formação não ocorra no ensino da dança, um tipo de saber está sendo negado ao

aluno. Após essa compreensão, o estudo a seguir partirá de algumas experiências observadas, enquanto acadêmica de Artes Cênicas, curso o qual propõe em sua matriz curricular a Dança e o Teatro.

## **2. ALGUMAS OBSERVAÇÕES A PARTIR DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA NO ÂMBITO ESCOLAR**

Desde 2004, ao iniciar meus estudos em dança dentro da escola no ensino extracurricular em Rondonópolis, Mato Grosso, para depois ingressar em uma academia de dança, e após continuar os estudos no Curso de Artes Cênicas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Campo Grande em 2015, fez-se notório as composições coreográficas abordadas de formas diferentes em cada um desses lugares.

Em Rondonópolis, na escola em que tive minhas primeiras experiências com a dança, o ensino da composição coreográfica era constituído por reproduções de técnicas e estilos já conhecidos, como a dança de rua e o balé, e normalmente estava no espaço apenas do “fazer dança”. O pensar a dança não era algo comum, havia um coreógrafo/professor que na maioria das vezes montava uma coreografia a pedido da diretora para alguma data comemorativa. Nesse percurso, quase nunca os alunos eram incentivados a criar, apenas a reproduzir.

Quanto à academia que frequentei posteriormente, a experiência em dança que tive nela se diferia do que eu havia experimentado na escola, pois lembro que, algumas vezes, um ou outro aluno era estimulado a compor e criar coreografias, sendo também incentivados ao ato de improvisação em dança.

Sabemos que as composições em dança, em alguns contextos de ensino, são, muitas vezes, baseadas apenas em processos de reprodução. Este cenário pôde ser verificado não só em minhas experiências anteriores ao ingresso na Universidade, mas também em minha experiência enquanto acadêmica e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no 1º e 2º ano do Curso, do PIBEX no 3º ano e do Estágio Obrigatório de Arte no 3º e 4º ano, todos realizados em escolas de Campo Grande/MS.

Observando e atuando sob a supervisão de professores de arte em algumas escolas públicas de Campo Grande, pude perceber que, em alguns desses lugares, o ensino da dança não está presente na disciplina de arte, uma vez que os professores responsáveis têm, em sua maioria, licenciatura em outras áreas, como exemplo artes visuais e música.

É indispensável antes de dar continuidade dizer que não cometeria o erro de jogar fora tudo o que foi me ensinado, e nem desvalorizaria jamais cada pessoa que me oportunizou

conhecimento até ingressar na Universidade. Jamais teria chegado aonde cheguei sem os saberes das mesmas, as quais eu tenho profundo respeito e imensa gratidão.

No entanto, faz-se necessária a compreensão de que a dança, em específico os produtos finais, e todo o percurso das composições coreográficas dentro das escolas precisam ser, ao menos com um mínimo de frequência, repensadas, reformuladas, atualizadas, e revertidas em fonte de conhecimento antes de tudo para o aluno, para que, posteriormente, a preocupação se volte também aos demais envolvidos (familiares, direção, comunidade escolar como um todo).

Refiro-me a uma composição em dança, a qual esteja presente no âmbito escolar em seu fazer-pensar, preocupada primeiramente com o aluno, e que a partir dessa missão com a formação também atinja docentes de outras áreas, diretores, funcionários e pais, construindo a consciência da dança como uma prática artística e reconhecida como saber sensível e estético.

Há, contudo, a necessidade de se compreender, antes de tudo, a especificidade do ensino desta linguagem, como nos mostra Strazzacappa:

Nas aulas de dança não há algo palpável para se “levar para casa”. O resultado do trabalho técnico de dança é cênico. Apresenta-se na forma de uma coreografia ou de um espetáculo que acontece num dado intervalo de tempo, num espaço específico para esse fim. Pode ser a própria sala de aula, o pátio da escola, o teatro de arena da instituição, ou, em casos extremos, o teatro municipal da cidade. Desta forma, não há o que se “mostrar” aos pais ao final de cada aula de dança. Então como, tornar visível esse aprendizado artístico? Parece imperativo à formação do dançarino a apresentação de uma coreografia no final do ano letivo. Mas como realizar uma apresentação de final do ano tendo apenas uma aula por semana? Como conciliar a aprendizagem da dança com a “obrigação” de criar e ensaiar um espetáculo para mostrar aos pais? [...] (2002, p.82)

Como já dito, sabemos que a composição em dança nos ambientes de ensino, muitas vezes, se destina a agradar os responsáveis dos alunos com figurinos e coreografias elaboradas para este fim, e não visando promover o conhecimento ao aluno. Nestas situações, então, o foco fica muito maior na elaboração do produto final do que nas experiências vivenciadas pelos alunos no percurso de criação.

Acredito que estratégias outras poderiam ser criadas a fim de promover um novo espaço de reconhecimento da experiência e do aprendizado construído pelos alunos. Como exemplo, poderia se pensar em aulas abertas aos pais, nas quais fossem propostas discussões e atividades visando à valorização do tempo e do processo criativo em dança, assim como momentos de compartilhamento do processo de composição, ou seja, outras iniciativas que buscassem tornar possível a visibilidade da dança como aprendizagem artística.

De acordo com Strazzacappa:

[...] Embora as Diretrizes situem a dança como uma das linguagens do ensino de arte nas escolas, ela apresenta ora como complemento das aulas de música, sobretudo quando se estudam as manifestações populares, ora como conteúdo da Educação Física, quando aparece nas comemorações cívicas do calendário escolar. Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa de caráter extracurricular. (2002, p.74)

Ainda hoje é comum que o ensino da composição coreográfica, assim como os demais conteúdos da dança, não seja de fato abordado dentro de algumas escolas, e não apareçam em aula de arte, pois algumas vezes, como já dito, fica apenas a cargo dos professores de outras linguagens (como artes visuais ou música), ou de ensino informal no período contra turno. No entanto, sabemos que o ensino da dança na escola é muito recente, e que há um caminho longo a ser percorrido até que a mesma se solidifique como área de conhecimento no âmbito escolar, e que tenha o mesmo reconhecimento das demais disciplinas. Ainda é notório que nem mesmo as artes visuais, linguagem artística mais comum nas escolas dentro da disciplina de Arte, é reconhecida em sua importância, como as áreas, por exemplo, de Português e Matemática, linguagens as quais tem prioridade em relação à carga horária e dias disponíveis semanais comparadas as demais áreas na formação do aluno.

Desta forma, percebo que há muito a ser feito em relação ao ensino de dança nas escolas. E a composição coreográfica, em suas práticas e possíveis diálogos com a escola, o aluno e seus contextos, pode ser uma ponte para que a dança seja reconhecida como de fato é, como forma de arte e de conhecimento.

Como já mencionado, vivenciei por um período, como aluna, apenas a prática de reproduções em dança, e de forma alguma poderia desvalorizar a aprendizagem que me foi presente naquele período, no qual aprendi estilos e técnicas específicas de dança, pois compreendo sua relevância e todos os acréscimos e experiências ofertadas pelo tipo de composição coreográfica que tive em minha vida. Mas ao compreender a dança como fonte de saber sensível, como processo e experiência, acredito que os repertórios de aprendizagem urgem em ser ampliados.

Assim, concordo com a colocação do coreógrafo britânico Julyen Hamilton abordado por Maíra Santos (2018, p.187) que afirma que “[...] o ato de dançar já é um ato político”, pois penso que o mesmo já vai contra o sistema capitalista e de uma cultura que valoriza o corpo fragmentado e sem conexão com seu meio e com o outro. Um sistema o qual não faz questão alguma que pessoas pensem em sua autonomia de expressão e escolhas, visto que

somos dia após dia incentivados exatamente do contrário, a não agir em momento e lugar algum, e nem mesmo refletir sobre nossa identidade e nossas ações.

No entanto, percebo necessária a reflexão referente à seriedade da composição dentro de algumas escolas e aos por quês de não terem sido modificadas até hoje. E a partir daí que então várias questões se anunciam para esta pesquisa.

O contexto atual em algumas escolas, nas quais não há um incentivo à composição coreográfica como estimuladora do saber e do pensamento crítico, está presente apenas pela comodidade dos próprios docentes em não buscar informação e formação específica na área de dança? Talvez pela falta de acesso ao conhecimento em dança? Por ser o caminho mais fácil, o qual não se busca informações, leituras e transformações a respeito da composição em dança? Ou pelo fato de serem raros os lugares que debatem/reconhecem a dança em si como propulsora do saber?

Acredito que um pouco de comodismo deve existir. Mas sem dúvida o fato de poucas pessoas discutirem sobre o pensamento em composição coreográfica também contribui para a atual situação da prática de criação em dança em algumas escolas. Confesso inclusive que, antes de ingressar ao Curso de Artes Cênicas na UEMS, não tinha ideia de como trabalhar composição coreográfica sem ser pelo processo de reprodução. Não estariam diversos educadores e gestores nesse mesmo lugar que estive?

Várias perguntas continuaram desde então. Será que apenas processos de reproduções de estilos e técnicas dentro das escolas são suficientes para a composição em dança ser trabalhada como geradora do saber sensível, da dança educação, e para o construto do sujeito cidadão? Quanto aos corpos, eles não mudaram desde aquela época em que comecei a dançar? Supondo que esses mudaram, não teria que o ato de compor em dança ter mudado, se adaptado a esses corpos também? Será que esse tipo de desenvolvimento já não pode ser modificado dentro das escolas? Quais as contribuições da reprodução de repertórios, de coreografias e estilos para os alunos hoje, se esses não estiverem inseridos e em diálogo com suas bagagens, suas histórias, seus corpos?

Se no ano de 2018 o qual estou finalizando o Curso, ou seja, se em quase quinze anos não houve modificações nos processos criativos em dança em alguns âmbitos escolares, seria possível que a composição em dança estaria suprindo as necessidades dos alunos nesses lugares?

O sujeito ao reproduzir somente passos codificados, está pensando criticamente sobre a dança de seu contexto, sobre as trocas cinestésicas, sobre a relação com o espaço ao seu redor e com o outro? Ele está tendo acesso à composição coreográfica como fonte de

conhecimento? A composição em dança apenas como reprodução, sozinha contribui para a autonomia, o afinamento estético, o autoconhecimento, o alargamento da imaginação, dos desenvolvimentos criativos, e do construto de um cidadão crítico?

Acredito que as teorias e discussões em torno da composição coreográfica nas escolas abordadas anteriormente já responderam muitas das perguntas. Parando para analisar o contexto escolar que foi por mim observado, percebo que os alunos continuam sem saber para que sirva a dança, ou até mesmo a compreendam apenas como via de entretenimento e/ou atividade física, não a reconhecem como forma de conhecimento. E quando passaram a reconhecer, com os estágios e estagiários, muitos se demonstram surpresos, como se nunca fosse apresentado antes dança como saber sensível.

Logo, percebo de fato que a composição coreográfica não está sendo desenvolvida como deveria em alguns contextos de ensino público, nos quais eu estagiei em Campo Grande – MS, e não, não está suprimindo as necessidades dos alunos. A composição coreográfica ainda não está presente para torná-los seres críticos, pensantes e transformadores de sua própria sociedade. E essa é uma realidade que urge em ser modificada.

Mas quais as possibilidades a serem percorridas na composição coreográfica? Quais os processos além da reprodução os quais podem ser desenvolvidos dentro das escolas? Discutiremos a seguir.

### **3. POSSÍVEIS CAMINHOS DENTRO DA COMPOSIÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR**

É necessário esclarecer antes de prosseguir, que o que está sendo apresentado aqui não é uma forma única e acabada, mas um início de possíveis aprofundamentos nos estudos de composição em dança. Estudos que precisam ser sempre ampliados e atualizados, para que não se negligencie conhecimento aos alunos.

Nesse entendimento, citarei de maneira resumida algumas dentre infinitas possibilidades de processos de composição coreográfica, no intuito de ir além de processos de reproduções dentro das escolas. Para isso, sempre partirei do princípio de que essa prática, deva se adequar ao contexto do aluno, como Marques (1997) propõe, trazendo assim a mobilidade de assuntos, repertórios e escolhas de conteúdos dentro da composição coreográfica para possibilitar a aproximação dos indivíduos e de seus mundos, ao mundo da dança, buscando contribuir na formação desse sujeito crítico e transformador.

Em minha formação pude experienciar diversos caminhos e abordagens possíveis de processos criativos na composição coreográfica, dentre eles: o Estudo do Movimento de

Rudolf Laban; ou os Estudos Coreológicos de Valerie Preston-Dunlop, a qual deu continuidade aos estudos de Rudolf Laban; elaboração de células de movimento a partir de jogos corporais e improvisações, com iniciação à coreografia; Sistema *View Points*<sup>1</sup> desenvolvido por Anne Bogart; improvisações e criação a partir da Técnica Klaus Vianna; a partir do estudo da poética dos espaços, como o *Site Specific*; a prática do Jogo Coreográfico<sup>2</sup> desenvolvido por Lígia Tourinho, dentre outros.

Considero que todas as possibilidades citadas são ótimos pontos de partida e embasamento para se estudar e experimentar a dança, e também para que sejam trabalhadas a criação e a composição coreográfica, seja para a cena, ou para a sala de aula. Mas, para essa discussão, foram selecionadas apenas três desses processos, priorizando o foco da pesquisa, o ensino básico da composição coreográfica no âmbito escolar.

A primeira escolhida foi a técnica de educação somática e dança desenvolvida por Klaus Vianna, posteriormente sistematizada por Jussara Miller: a Técnica Klaus Vianna. Em relação a essa técnica, Miller colabora:

Enxergando a técnica como caminho de investigação, venho trabalhando, desde 2001, a técnica Klaus Vianna com o público infantil, abordando o ensino de dança e educação somática para crianças, fundamentado em experiências e vivências com alunos de 5 a 12 anos. No curso que ministro, a técnica Klaus Vianna é aplicada de maneira lúdica para estimular o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção dos espaços articulares do corpo, do espaço em relação ao outro e do uso do espaço geral. Estimulo a socialização e a ampliação da capacidade criativa com atividades lúdicas grupais e, sobretudo, a preservação do movimento expressivo e espontâneo da criança, considerando a sua aptidão inata para a criação. (MILLER, p.84, 2012)

Antes de criar com o corpo, é preciso perceber, conhecer e reconhecer o mesmo, ter uma percepção corporal sensível e consciente sobre si. A educação somática, ao incluir todo corpo como gerador de conhecimento, está diretamente contribuindo para a ampliação de nossas criações e improvisações, assim como colabora para o entendimento de dança e composição coreográfica a serem trabalhadas na escola. Possibilita estimular a relação em

---

1 Treinamento que pode auxiliar atores e dançarinos em relação à presença cênica, construção em grupo e criação de movimentos. Para maiores referências consultar: BOGART, Anne and LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book: A Practical Guide to Viewpoints and Composition**. New York: Theatre Communications Group, 2005.

2 Propõe o ato de coreografar e ser coreografado através de diálogos, da vivência do tempo presente e da efetivação de acasos. Para maiores referências consultar: TOURINHO, Lígia Losada. **Dramaturgias do Corpo: Protocolos de criação das artes da cena**. Tese de Doutorado, 2009. Instituto de Artes, Unicamp, Campinas, 2009.

grupo e o impulso criativo da criança, assim como o respeito às características e história corporal de cada uma.

A partir do que foi tratado até aqui, penso uma abordagem pautada nos princípios da Técnica Klauss Vianna ser uma possibilidade dentro das escolas, pois incentiva, a partir da percepção corporal, a capacidade criativa que o mesmo já possui, em primeiro lugar convidando o aluno a perceber a si próprio para depois se relacionar com o outro e com o mundo. A partir do trabalho sensível baseado na estrutura óssea, esta abordagem desenvolve uma proposta lúdica e investigativa sobre o corpo e o movimento expressivo, sem desvincular a técnica da ação criativa. Possibilita, assim, permanentemente o conhecimento em dança, assim como o exercício da prática de criação.

A segunda possibilidade que pontuo são os Estudos Coreológicos, proposto por Preston Dunlop, baseada na Coreologia de Rudolf Laban. Esta abordagem norteia algumas possibilidades de combinações de movimento, ao estudar as cinco Categorias do Movimento que norteiam o acontecimento do movimento por uma perspectiva da Coreologia: Corpo (quem), Ação (o que), Dinâmica (como), Espaço (onde) e Relação (com quem). Entende-se que todos esses elementos estão interligados, porém cada um deles possui suas características teórico-práticas. Os Estudos Coreológicos permitem uma ampliação de repertório de movimento, aumentando por consequência as possibilidades criativas dentro da composição coreográfica, uma vez que busca olhar a dança por todos seus aspectos constituintes e desdobra-los na prática sobre o movimento expressivo.

A última abordagem a ser pontuada, e não menos importante, é o *Site Specific* o qual é um ótimo gerador de processos, podendo trazer propostas muito instigantes para a criação. O *Site Specific* proporciona uma ampliação do repertório de movimento, ao sugerir na elaboração da obra de arte, o diálogo com o contexto em que ela se insere, onde obra e espaço se relacionam e se transformam. Michele Schiocchet aponta diversas definições de *Site Specific* dentre elas cita:

Um verbete constante no site da Tate Gallery, define o *Site-Specific* como a arte que dialoga com o espaço circundante incorporando-o à obra /ou transformando-o temporariamente ou permanentemente, sendo esta fisicamente acessível. O termo é associado à land art e à noção corrente de arte pública entendida como a arte realizada fora dos espaços tradicionalmente dedicados a ela. (TATE GALLERY apud. SCHIOCCHET, 2011, p.133)



A autora discorre sobre várias outras definições, e também possíveis desdobramentos do termo *Site Specific*, os quais focam em determinado objetivo, como o de *Responsive Art*, o qual segundo Schiocchet:

Este processo se daria através da experimentação artística, estimulando a percepção “estranhada” do cotidiano e a re-significação dos elementos componentes do espaço urbano, considerando as relações e efeitos que esta atividade poderia vir a ter com a localidade, seja espacialmente que psicologicamente. (2011, p.133)

É possível acessar diversos conteúdos e possibilidades de criação a partir do *Site Specific*. Muitos assuntos podem surgir, despertando assim a curiosidade em dança, e a vontade de continuar a estudá-la por essa relação com os espaços e contextos que se integram e provocam a criação. Assim, acredito que o *Site Specific* possa ser uma possibilidade potente para aproximar o aluno dos conteúdos da dança como a composição coreográfica, ao propor uma aproximação da dança com o eu, o seu entorno, e a história desse sujeito. Trazendo assim os alunos para perto do ato de criação e organização da dança, a partir de seus próprios repertórios, e da realidade, do contexto que os mesmo vivem.

Apontadas algumas das infinitas possibilidades de processos para composição em dança, parte-se então para as últimas considerações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como é notório, há diversos e infindáveis caminhos para a prática da composição coreográfica, os quais não podem continuar a ser desconsiderados por alguns docentes da área de dança. E ao desconsiderar esses processos criativos, quando se oferta apenas um tipo de experiência, seja a mera reprodução de técnicas e estilos ou a apresentação de produtos finais como único foco da ação pedagógica em dança, alguns professores negligenciam o próprio saber sensível do aluno.

Ao notar que a composição coreográfica enquanto conteúdo da dança, assim como o ensino da arte como um todo estão na escola para contribuir para o construto de um cidadão crítico e transformador de uma sociedade democrática, acredito que esse estudo possa ser uma possível troca e contribuição para pensarmos essa prática. E, quem sabe também, este texto possa ser uma possível provocação aos atuais professores de dança, assim como aos demais acadêmicos que serão futuros professores de dança, os quais serão responsáveis pelo ensino da composição coreográfica na escola.

A dança, assim como a composição coreográfica, não pode ser deixada de lado, sendo esquecida em torno apenas do papel social, ou de um estilo/técnica específica. Ela deve ofertar ao aluno o saber em todas as suas instâncias, seja por meio desse aspecto social, mas também do conhecimento estético, imaginativo, afetivo, motor ou cognitivo, e unificada ainda aos conteúdos em dança, com todos seus textos, contextos e sub-textos (MARQUES,1997), considerando ainda o contexto do aluno.

É necessário atentar-se, além disso, para que os saberes em dança se tornem presentes nas escolas, a partir do que nos indicam os PCNs em arte, através do ato do apreciar/fruir, contextualizar/refletir, e não apenas do fazer/produzir como é o caso de alguns ambientes escolares. A composição coreográfica precisa estar em torno do fazer/pensar dança nestes contextos de ensino.

Com a percepção de que a composição coreográfica pode possibilitar a autonomia do corpo do sujeito que dança, seu autoconhecimento, a expansão da criatividade e todos os demais benefícios em relação ao conhecimento para o aluno, concluo que não podemos esquecer o objetivo principal da arte, e assim da dança, logo da composição coreográfica dentro da escola: contribuir para o construto do aluno-cidadão através do conhecimento em arte. Ou seja, o saber sensível, estético e cognitivo que apenas a arte pode oferecer, onde a composição coreográfica tem seus próprios acréscimos, e precisa ser desenvolvida seriamente no âmbito escolar, pois é uma generosa fonte de sabedoria, e precisa ser reconhecida como fonte de conhecimento, e veículo de divulgação da dança, primeiramente pelos professores da área, para depois pelos alunos, colegas de outras áreas, pais e demais envolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Karina Campos de. **Entre territórios: a dança como catalisadora de diferentes noções de composição.**2016. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ALMEIDA, Karina Campos de. **A composição como decomposição: Um olhar sobre a criação em dança.** Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1997

BRASIL. “Secretaria de Educação Fundamental. **“Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” / Ensino Médio.** Brasília: MEC / 2000.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRGS, 1999.

FORTIN, Sylvie; MELLO, Trad Helena. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, n. 7, p. 77, 2009.

GODARD, Hubert. “Gesto e percepção”. In: **Lições de Dança 3**. Por: PEREIRA, Roberto; SOTER, Sílvia (Orgs.). Rio de Janeiro: Ed. UniverCidade, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, v. 3, n. 1, 1997.

MILLER, Jussara. **Qual é o Corpo que Dança?** – Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012. (p.81-114).

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Dance is a language isn't it?** London: The Laban Centre for Movement and Dance, University of London, Goldsmith College, 1980.

SALLES, Cecília A. **O Gesto inacabado: processo de criação artística**, 1ª ed. São Paulo: FAPESP: Annablume 1998.

SANTOS, Maíra Simões Claudino. **Composição Instantânea: formação coreográfica do artista da dança e de seu corpo-realidade**. Ver. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v.8, n.1, p. 167-193, jan/mar. 2018. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca>>

SCHIOCCHET, Michele Louise. Site-Specific Arte Reflexões a respeito da performance em espaços não tradicionalmente dedicados a essa. **Revista Urdimento**, n. 17, p.131-136, 2011.

SILVA, Eusébio Lôbo da, TOURINHO, Lígia Losada. **Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete de dança contemporânea**. Arte e filosofia, Ouro Preto, n.1, p.125-133, jul.2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cadernos Cedes, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 2002.