

A dança e a formação da criança: algumas reflexões sobre a experiência na Vila Educacional de Meninas

José Rafael Madureira¹

¹Professor da UFVJM -
campus Diamantina/MG.
E-mail: jr.madureira@
ufvjm.edu.br

Agradeço ao apoio e confiança de toda equipe da Vila Educacional de Meninas, em especial à coordenadora da instituição, Sra. Ordália da Assunção Santos.

RESUMO

O propósito deste relato é apresentar alguns apontamentos estéticos e pedagógicos sobre o ensino de dança que foram desenvolvidos a partir do projeto de extensão intitulado *A experiência da dança na formação integral da criança* realizado em parceria com a Vila Educacional de Meninas, uma instituição vinculada à Sociedade Protetora da Infância que atende em média 80 meninas entre crianças e adolescentes em condição socioeconômica desfavorável. Observando-se a potência da arte como instrumento de educação e formação humana, o projeto foi desenvolvido em consonância com as metas da instituição parceira, em especial a busca pela autonomia, a elevação da autoestima e do valor como ser humano e a conquista de elementos que possibilitem uma vida melhor.

Palavras-chave: Dança; Metodologia de Ensino de Dança; Linguagem; Arte.

Dance and the child education: some meditations on the experience at Vila Educacional de Meninas

ABSTRACT:

The purpose of this report is to present some notes on the aesthetic and pedagogical teaching dance developed from the extension project *The dance experience in development of children* held in partnership with the Vila Educacional de Meninas. The project served over 80 girls among children and adolescents in unfavorable socioeconomic conditions. Observing the power of art as a tool for education and human development, the project has been developed in harmony with the goals of the partner institution, in particular the search for autonomy, increased self-esteem and value as a human being and achievement of elements for a better life.

Keywords: Dance; Dance Education; Language; Art.

INTRODUÇÃO

A musicalidade de Diamantina (MG) remonta aos tempos do Arraial do Tejuco, fundado em 1713. A decadência socioeconômica da cidade em meados do século XIX abalou a produção musical da cidade, mas não a arruinou. A tradição musical atravessou o tempo e foi definitivamente consolidada com a criação do Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita, que há 42 anos garante uma

educação musical pública e de qualidade.

A dança também tem tradição na história de Diamantina, basta observar o folclore regional, a congada, a marujada, caboclinhos e pastorinhas, que colore o cenário barroco durante os ciclos religiosos. Todavia, excetuando-se esse rico folclore de tradição oral, a produção em dança é bastante tímida na região, praticamente ausente. Alguns grupos e artistas quase anônimos trabalham sem qualquer incentivo, público ou privado, o que limita consideravelmente a expressividade da dança na cidade.

Diante desse quadro, deu-se início, em março de 2011, ao projeto de extensão intitulado *A experiência da dança na formação integral da criança*². O trabalho foi realizado em parceria com a Vila Educacional de Meninas (VEM), uma instituição vinculada à Sociedade Protetora da Infância, fundada em 1993, que atende em média 80 meninas, entre crianças e adolescentes em condição socioeconômica desfavorável.

² Projeto contemplado pelo edital PIBEX, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFVJM e coordenado pela professora Débora Fernandes de Melo Vitorino, diretora de Extensão, cuja dedicação e compromisso têm inspirado e fortalecido as ações de extensão.

Observando-se a potência da arte como instrumento de educação e de humanização, o projeto teve como propósito desenvolver um programa introdutório de ensino de dança de modo a contribuir com a formação integral das meninas da VEM e ampliar os seus conhecimentos sobre um tema geralmente elitizado e também inacessível: a dança de tradição acadêmica.

Da sede da Vila Educacional de Meninas pode-se avistar, sem interferências, a Serra dos Cristais, uma exuberância visual que instiga o olhar e sensibiliza sobre a noção de paisagem, um dos fundamentos da educação estética. A noção de paisagem como experiência estética não é privilégio exclusivo da VEM, em boa parte das escolas municipais e estaduais da cidade é possível avistar os encantos da natureza, de um lado a Serra dos Cristais, do outro, a Serra do Espinhaço com seu oponente pináculo.

O processo de preparação e aplicação das lições foi instigante e impulsionou a elaboração de sínteses importantes, conceituais, sociais e estéticas, sobre o ensino de dança. Parte considerável desses apontamentos será aqui apresentada com a intenção de promover o debate sobre o tema e registrar possibilidades reais de interface entre a produção acadêmica e as ações de extensão.

APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE ARTE

O processo de formação em artes leva em consideração a necessidade criativa do indivíduo. Além do domínio da técnica, um artista completo deve ser capaz de expressar a sua personalidade e sua visão de mundo através de trabalhos artísticos de sua própria autoria. E ainda que tais criações não sejam consideradas pela crítica como obras-primas, ao menos trazem o sabor da realização.

A realidade do ensino de artes no Brasil apresenta algumas lacunas que merecem especial atenção. O ensino de música, por exemplo, segue ainda o modelo ortodoxo (europeu novecentista) e, excetuando-se alguns trabalhos como de GRAMANI (1996; 2009), MARIANI (2002), PENNA (2008) e FONTERRADA

(2008), a educação musical permanece restrita a repertórios pré-definidos (barroco, clássico e romântico) e descontextualizados, negando ao jovem músico o exercício da criação a partir dos elementos da linguagem musical.

Nas artes plásticas, muito mais sintonizadas com a produção artística contemporânea, o processo é inverso, crianças e adultos já exercitam a imaginação na primeira lição, pintando e modelando formas ao sabor de suas fantasias.

Na dança, é possível observar as duas polaridades, academias centradas unicamente nos programas ingleses de balé, e estúdios, estes em número bem inferior, que exploram a expressividade criativa da criança³ e dão visibilidade à vasta produção acadêmica contemporânea como, por exemplo, MARQUES (1999; 2003), BARRETO (2004), MOMMENSOHN e PETRELLA (2006), MILLER (2007) e RENGEL (2008).

³ Consultar o vídeo “Expresion corporal y creativa para niños” editado pela escola de artes El Gato Azul (Barcelona) e disponível na rede.

Com esses apontamentos sobre o ensino de arte no Brasil, não se pretende desconsiderar a importância do trabalho técnico, afinal, a busca árdua e minuciosa pelas formas elaboradas é parte substancial e imprescindível da formação em qualquer uma das artes. E a criança deseja conquistar os meios para um fazer artístico primoroso. Todavia, a conquista das formas elaboradas da arte é uma consequência de um processo que não deve ser apressado. Ademais, é preciso proteger a criança das influências do mercado cultural, ávido pela incessante fabricação de prodígios, lucrativos e igualmente descartáveis.

“Antes de semear o trigo, é preciso preparar o terreno. Exatamente o contrário do que se faz nas escolas e conservatórios” (JAQUES-DALCROZE, 1917, p. viii). A sentença tem quase 100 anos, mas ainda é bastante eloquente e traduz a realidade de boa parte das escolas de música e dança no país. E o que significa “preparar o terreno” no campo da dança? Muito antes de ensinar os *demi-pliés*, *ports de bras* e outros códigos pré-definidos, é preciso oferecer à criança um ambiente de grande estímulo sensorial, auditivo, tátil e visual. Mais do que barras, espelhos e sapatilhas de ponta, uma sala de dança precisa conter bolas coloridas, fitas de seda, elásticos, cordas, livros de pintura, discos de ópera, baquetas, pandeiros e outros tantos objetos que incitem na criança a curiosidade e o desejo de autoexpressão através de formas plásticas, rítmicas e musicais. Jaques-Dalcroze finaliza o pensamento acima apresentado com uma instigante sentença: “O objetivo do meu ensino é permitir que os meus alunos, ao final de seus estudos, digam não apenas *eu sei*, mas *eu sinto*” (ibidem).

Limitar o ensino de dança a formas de antemão pré-definidas e passos estereotipados é restringir significativamente a expressividade da criança, nas palavras de Klauss Vianna: “Não decore passos, aprenda um caminho” (apud MILLER, 2007, p. 35).

A ORGANIZAÇÃO DAS LIÇÕES DE DANÇA

Todo programa de ensino de arte, observando-se as peculiaridades de cada linguagem, leva em consideração três fundamentos básicos: a TÉCNICA, a IMPROVISACÃO e a COMPOSIÇÃO.

A TÉCNICA é a parte estrutural do processo, um trabalho minucioso e árduo que requer a participação ativa e firme do mestre, afinal conceitos técnicos imprecisos geram sérios problemas de compreensão e interpretação artística que irão comprometer os outros dois fundamentos básicos. Estudar arte é estudar técnica, está na etimologia da palavra: *techné* (τέχνη) é arte. Ao conquistar o domínio da técnica, o jovem artista liberta-se dela e também das imposições de seu mestre, tornando-se capazes de “[...] caminhar por si mesmos, como fazem os alunos de pintura e composição” (DELSARTE, 2011, p. 176).

A IMPROVISACÃO é o momento em que a criança experimenta e brinca com o material visual, sonoro, rítmico e plástico das “formas lúdicas da arte” (HUIZINGA, 1996), colocando à prova os mecanismos construídos pela técnica.

A COMPOSIÇÃO é a síntese da arte, um espaço no qual o aprendiz irá materializar suas ideias poéticas. Com frequência, o aprendiz encontra o material criativo e expressivo nos momentos de improvisação, e o que foi vivenciado espontaneamente é capturado, registrado e reorganizado de forma mais acadêmica, orientando-se pelas regras de cada arte, sem se deixar aprisionar por elas.

Na prática pedagógica, não é preciso seguir a ordem apresentada (técnica-improvisação-composição), ademais, todos os elementos são fortalecidos quando estudados em conjunto, pois são complementares e compõe um todo indissolúvel.

O programa introdutório de ensino de dança desenvolvido na Vila Educacional de Meninas foi concebido a partir das considerações estético-pedagógicas acima descritas. As lições de dança eram semanais e organizadas em três momentos: 1) Sensibilização corporal e Afinação da tonicidade muscular; 2) Fundamentos coreológicos e Jogos rítmico-expressivos; 3) Composição coreográfica.

SENSIBILIZAÇÃO CORPORAL E AFINAÇÃO DA TONICIDADE MUSCULAR (TÉCNICA)

Após a recepção e acolhimento das crianças, as lições eram iniciadas com um trabalho corporal de base, ou seja, com exercícios ginásticos, afinal: “a ginástica é um prelúdio para a dança” (MICHAJLOWISKY, 1956, p. 12). Mas, entre tantos métodos ginásticos criados e reinventados ao longo do século XX, vários deles adaptados para a prática da dança, qual foi escolhido para as lições na VEM? O Yoga, um sistema completo de ginástica do qual todos os outros derivam. O Yoga é capaz de expressar, com plenitude, o sentido clássico da arte da ginástica (γυμναστική τέχνη), sem contar a serenidade inerente às práticas do Yoga, o que não será encontrado em outros sistemas de ginástica, salvo raras exceções.

As posturas do Yoga são construídas de forma suave, o que facilita a sua apreensão pelas crianças, sem contar a ludicidade inerente às posturas que evocam seres da natureza e objetos antropológicos: gato, cachorro, árvore, serpente, estrela de cinco pontas, montanha, corvo, águia, gafanhoto, leão, vela, ponte, arco, arado, pinça. Ao brincar com as posturas, a criança manipula suas “faculdades miméticas” (BENJAMIN, 1994, p. 108), colocando-se em estado de jogo, uma condição imprescindível do fazer poético da dança.

A prática do Yoga também proporciona à criança tomar consciência do seu próprio corpo, matéria expressiva da dança, e conquistar uma tonicidade muscular equilibrada, um processo conhecido como Eutonia⁴.

Além de fortalecer o corpo com graça e plasticidade e cultivar a vontade, as posturas do Yoga revelam à criança alguns princípios fundamentais da dança, quais sejam a percepção dos apoios (estruturas ósseas), o alinhamento vertical da coluna, a sucessão das articulações, a respiração como elemento rítmico-expressivo, o impulso do centro do corpo para a extremidade, a noção da espiral, a continuidade do movimento, os níveis espaciais (alto, médio e baixo), os planos do movimento (frontal, sagital e transversal).

FUNDAMENTOS COREOLÓGICOS E JOGOS RÍTMICO-EXPRESSIVOS (IMPROVISAÇÃO)

Após o trabalho inicial de sensibilização e harmonização psicofísica, dava-se início à segunda parte da lição de dança, orientada pela Estética Aplicada de François Delsarte (MADUREIRA, 2009), pela Coreologia de LABAN (1978) e pela Rítmica de JAKUES-DALCROZE (2010).

Para o desenvolvimento dos princípios da Estética Aplicada de Delsarte, foi utilizado um conjunto de fotografias de esculturas clássicas e reproduções de pinturas renascentistas para estimular, através da imitação (*mimeses*), a descoberta das leis da expressividade. Já para o trabalho da Rítmica, foi escolhido um repertório musical amplo, da polifonia barroca ao atonalismo contemporâneo. Através de objetos como bolas, fitas e elásticos, foi proposta uma leitura corporal dos elementos musicais auditivamente percebidos, em especial a métrica, os ritmos e as dinâmicas presentes nas composições musicais.

Os fundamentos da Coreologia estavam presentes em todas as lições, orientando as meninas sobre as possibilidades do espaço (níveis, direções e planos de movimento) e as qualidades do esforço (tempo, resistência, energia).

Todas as três linhas de trabalho foram orientadas através de jogos rítmicos expressivos, um espaço no qual a criança era incentivada, a todo o momento, a criar.

COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA (COMPOSIÇÃO)

Ao final das lições, era proposto um trabalho coreográfico às vezes pré-definido e outras vezes de autoria das próprias meninas com o devido auxílio e orientação. A grande referência para os exercícios de composição, orientado pelas considerações de Jaques-Dalcroze, era a música, um estudo que ele denominou por *Plástica Animada*, uma tradução dos elementos musicais (métrica, ritmo, fraseado, consonâncias, dissonâncias, variações de dinâmica e agógica) em formas, gestos e movimentos corporais.

⁴ A Eutonia é o conceito-chave da técnica terapêutica criada por Gerda Alexander que leva o mesmo nome. A tonicidade muscular é também expressão do estado emocional do indivíduo, ou seja, a hipertonicidade pode revelar um quadro emocional de ansiedade, enquanto a hipotonicidade pode indicar depressão. Em resumo, equilibrar o tônus é harmonizar as emoções (ALEXANDER, 1991).

Não se chegou a nenhum resultado cênico elaborado, não era a intenção do projeto e nem houve tempo suficiente para o amadurecimento das jovens intérpretes, mas as meninas puderam perceber as possibilidades e algumas regras estético-expressivas de um processo de composição coreográfica.

AS SESSÕES DE CINEMA: UM COMPLEMENTO IMPORTANTE

Diante da impossibilidade de levar as meninas ao teatro para assistir espetáculos de dança, foi promovido um ciclo de sessões de cinema realizadas no Teatro Santa Izabel. Na grande tela, foram projetados trechos de alguns filmes de dança dirigidos por Carlos Saura como *Bodas de Sangue* (1987), *Tango* (1998), *Salomé* (2002) e *Iberia* (2005), além de alguns espetáculos de dança como o *Lago dos Cisnes* na versão de Nureyev (1966), *Sagração da Primavera* (1975) e *Café Müller* (1978), de Pina Bausch, e *Carmen* (1992), de Mats Ek.

As obras apresentadas foram acolhidas com muito entusiasmo, o que confirmou a ideia inicial de que as crianças sabem valorizar as obras-primas da cultura, independente de sua condição socioeconômica, afinal, a arte é lúdica em suas formas e em sua essência, o que atrai e captura a atenção da criança, educando os seus sentidos, sentimentos e pensamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode desconsiderar a resistência inicial das meninas diante da proposta, afinal, se buscou trilhar caminhos desacostumados. Foi preciso insistir, com delicadeza, até que elas pudessem perceber a seriedade do trabalho e o compromisso do grupo de trabalho com a formação delas.

O projeto revelou-se como um espaço privilegiado de integração entre a teoria e a práxis, entre as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Dança, Rítmica, Educação e Arte (CNPq/UFVJM) e a extensão universitária, o que é uma das funções sociais e políticas da universidade pública. Este projeto também encontrou consonâncias muito claras com as metas da instituição, em especial a “busca pela autonomia”, “a elevação da autoestima e do valor como ser humano” e “a conquista de elementos que possibilitem uma vida melhor”.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia: um caminho para a percepção corporal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Artes**. Brasília, 1997.

DELSARTE, François. Método filosófico do Canto. (tradução e notas de José Rafael Madureira). **Repertório**, Salvador, n.16, p.174-7, 2011.

FEUERSTEIN, Georg. **A tradição do Yoga: história, literatura, filosofia e prática**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Pensamento, 2006.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp/Funarte, 2008.

GRAMANI, José Eduardo. **Rítmica viva**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. **Rítmica**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

JAQUES-DALCROZE, Émile. **La rythmique**. Lausanne: Jobin & Cie, 1917. (vol. 2)

_____. Os Estudos Musicais e a Educação do Ouvido (tradução do francês e notas de José Rafael Madureira). **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 219-224, jan./abr. 2010.

LABAN, Rudolf. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MADUREIRA, José Rafael. A Estética Aplicada de François Delsarte: entre memórias e esquecimentos. **Imaginário**, São Paulo, ano XIII/IV, n. 17/18, p. 319-345, jan./jun. 2009.

MARIANI, Silvana. **O equilibrista das seis cordas: método de violão para criança**. Curitiba: UFPR, 2002.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

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

MICHAILOWSKY, Pierre. **A dança e a escola de ballet**. Rio de Janeiro: MEC, 1956.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus Editorial, 2007.

MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

RENGEL, Lerina. **Temas de movimento de Rudolf Laban**. Annablume: São Paulo, 2008.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de Fonterrada, Magda Gomes e Maria Lúcia Paschoal. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

COMO CITAR ESTE RELATO:

MADUREIRA, José Rafael. A dança e a formação da criança: algumas reflexões sobre a experiência na Vila Educacional de Meninas. **Extramuros**, Petrolina-PE, v. 1, n. 2, p. 77-84, ago./dez. 2013. Disponível em: <informar endereço da página eletrônica consultada>. Acesso em: informar a data do acesso.