

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA FISIOTERAPIA E DANÇA  
LICENCIATURA EM DANÇA

**Daniela Cezar**

**EDUCAÇÃO EM DANÇA PARA ADULTO INICIANTE: O BALÉ CLÁSSICO COMO  
PERSONAGEM DO RELATO**

Porto Alegre  
2017

**Daniela Cezar**

**EDUCAÇÃO EM DANÇA PARA ADULTO INICIANTE: O BALÉ CLÁSSICO COMO  
PERSONAGEM DO RELATO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Dança.

Orientadora Prof. Ms. Rubiane Falkenberg Zancan

Porto Alegre

2017  
**Daniela Cezar**

**EDUCAÇÃO EM DANÇA PARA ADULTO INICIANTE: O BALÉ CLÁSSICO COMO  
PERSONAGEM DO RELATO**

Conceito final:

Aprovado em .....de.....de 20.....

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Cibele Sastre

---

Orientadora Professora Ms. Rubiane Falkenberg Zancan

*Aos sonhadores altruístas revolucionários do novo mundo!*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às minhas alunas, que acreditam no meu trabalho e doam seus corpos diariamente.

Agradeço a escola de dança de Porto Alegre/RS a qual eu trabalho por confiar e investir nas minhas pesquisas.

Agradeço a todos os grandes mestres e professores de dança que tive a honra de ter ao meu lado construindo essa trajetória cheia de significado, aprendizagem e experiência. Em especial a Cintia de Marchi, minha primeira professora de dança, a qual além de minha madrinha, é uma grande mestre, e minha eterna inspiradora dançante. Também agradeço à Ana Claudia Pedone, minha professora e instrutora de Axis Syllabus que a quatro anos compartilha suas pesquisas com muita generosidade e carinho.

Agradeço minha orientadora, por me encorajar a falar sobre minha trajetória, comprar meus relatos, e acreditar nas minhas proposições muito mais do que eu. Obrigada pela calma e paciência com meu processo e todo o respeito que teve ao meu tempo de escrita.

Agradeço a coragem dos meus pais por me incentivarem a nunca parar de dançar!

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo.

(FREIRE, Paulo 1996, p.30-31)

## RESUMO

Educação em dança para adulto iniciante: o balé clássico como personagem do relato. Este estudo narra experiências de uma trajetória didática em um contexto contemporâneo de educação em dança para adultos, utilizando o balé clássico como código de ensino. Metodologia, público-alvo, objetivo, e estratégias metodológicas, são descritas, expostas, e questionadas, articulando-se com saberes da atmosfera da educação somática, do *Axis Syllabus*, e da andragogia. O relato se utiliza de narrativas que transcrevem uma trajetória de quatro anos de um projeto de ensino em dança para adulto iniciante, ocorrente em uma escola livre na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Além disso, houve uma preocupação com o papel do professor pesquisador de sala de aula, também como o pensamento crítico, exponho, no constante movimento entre educador e aprendiz ilustrado nesse relato pelo ciclo gnosiológico.

**Palavras-chave:** Educação em dança. Balé adulto. Andragogia para educação em dança. Estratégias metodológicas.

## ABSTRACT

Education in dance for beginner adult: the classic ballet as the character of the story. This study narrates experiences of a didactic trajectory in a contemporary context of dance education for adults, using classic ballet as a teaching code. Methodology, target audience, objective, and methodological strategies are described, exposed, and questioned, articulating with knowledge of the atmosphere of somatic education, Axis Syllabus, and andragogy. The story uses narratives that transcribe a four-year trajectory of a dance teaching project for a beginner adult, which occurred in a free school in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. In addition, there was a concern about the role of classroom research teacher, as well as critical thinking, I expose, in the constant movement between educator and apprentice illustrated in this report by the gnosiologic cycle.

**Keywords:** Dance education. Adult ballet. Andragogy for education in dance. Methodological strategies.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 MINHA TRAJETÓRIA DODISCENTE.....</b>	<b>13</b>
2.1 OS ÚLTIMOS QUATRO ANOS: O PORQUÊ DO BALÉ COMO PERSONAGEM DO RELATO .....	16
<b>3 SOBRE AS ESCOLHAS DIDÁTICAS.....</b>	<b>21</b>
3.1 PÚBLICO, OBJETIVO E METODOLOGIA .....	21
3.2 ANDRAGOGIA COMO PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DANÇA PARA ADULTO .....	26
<b>4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....</b>	<b>30</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES PRÉ-PLANO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM ..	30
4.2 PLANO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM .....	34
<b>4.2.1 Prólogo .....</b>	<b>36</b>
4.2.1.1 Esqueleto apendicular na sua extremidade superior.....	37
4.2.1.2 Esqueleto apendicular na sua extremidade inferior.....	42
4.2.1.3 Esqueleto axial.....	44
<b>4.2.2 Práxis .....</b>	<b>52</b>
<b>4.2.3 Epílogo.....</b>	<b>58</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>61</b>
<b>6 GLOSSÁRIO .....</b>	<b>64</b>
<b>7 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>68</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Educação em dança para adulto iniciante: o balé clássico como personagem do relato, narra experiências de uma trajetória docente em um contexto contemporâneo de educação em dança para adultos, utilizando o balé clássico como código de ensino.

A partir do relato autobiográfico de escrita das práticas cotidianas de sala de aula, Educação em dança para adulto iniciante, eu proponho estratégias pedagógicas adotadas ao longo de um fazer docente. O balé clássico é utilizado como personagem para narrar um fazer pedagógico de ensino de dança para adulto. Portanto não é o estudo sobre o código que me proponho a pensar como educadora, e sim quais articulações e proposições metodológicas consigo fazer para sensibilizar as aprendizagens corporais desse público que transcendem a uma plástica.

O presente estudo surge por meio de uma necessidade pessoal em compartilhar experiências docentes numa perspectiva de educação contemporânea em dança. Mais do que escrever e refletir sobre meus processos, é investigar outras formas de fazer, e poder contribuir para que possam surgir novas pesquisas. Compreender este público potencial praticante de balé, e poder (re)estabelecer uma metodologia de ensino da dança clássica.

Anotar as experiências vividas na prática cotidiana da sala de aula é tão importante quanto planejar as aulas e os conteúdos para o semestre ou para o ano. É um dos principais instrumentos para refletir sobre o trabalho desenvolvido. O registro de impressões, as descobertas, os aspectos que funcionaram ou que não funcionaram durante as atividades permitem pensar sobre o que se fez e sobre o que se pode melhorar. (GURGEL, 2017)<sup>1</sup>

Num contexto social contemporâneo, em que emergem novos públicos praticantes de dança, compreendo a urgência de múltiplas pesquisas na área da educação. Que tragam provocações a respeito do seus fazeres pedagógicos que se moldam de acordo com essa sociedade que já não se comporta mais como no século passado. Trago uma provocação, a qual o senso demográfico IBGE 2015, nos aponta para um aumento populacional na fase adulta, supostamente esse público seja um

---

<sup>1</sup> <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos/artigo/660/relato-de-pratica-o-que-escrever-como-escrever>

potencial consumidor de dança nos próximos anos. Penso que o ensino da dança vem ganhando representatividade e um espaço muito maior neste contexto de vida contemporânea. Pessoas buscando qualidade de vida, cultura, entretenimento, práticas corporais, relação entre corpo/mente, entre outros.

Pesquisar sistemas de ensino de balé clássico direcionado para o público adulto é fomentar o mercado de trabalho, aumentar o consumo de dança em todas as instâncias, discutir sobre paradigmas do balé clássico, e potencializar esta técnica que é possuidora de uma grande ferramenta de auto-conhecimento.

A quatro anos venho buscando bibliografias que tragam proposições para pensar sobre minhas práticas docentes. Afinal, há um público relativamente emergente e com bastante representatividade que carece de olhares e pesquisas. Logo, me propus a investigar métodos e planos de ensino em dança que possam contribuir para um pensamento pedagógico nas aulas de balé clássico adulto iniciante, compreender as necessidades de aprendizagem e objetivos do público alvo, para então, compartilhar atividades de ensino de dança a partir de uma metodologia de educação contemporânea.

Neste estudo compartilho meu plano de experiências de aprendizagens, o qual subdivido em três blocos: prólogo, práxis e epílogo. Nele, relato minhas práticas docentes nas aulas de balé, com algumas provocações que rodeiam a atmosfera da educação somática, como: experiências com o sistema de movimento *Axis Syllabus*, e o estudo das provocações propostas pela técnica *Klauss Vianna*, e outros fazeres que dialogam com esse corpo consciente. Inspirada na pedagogia da autonomia de Paulo Freire e no pensamento da andragogia, articulo proposições e compartilho meu fazer pedagógico.

Por insistência, relato um pensamento permanente do professor pesquisador, uma ação contínua da natureza da prática docente da indagação, a busca a pesquisa. Não penso que estou a fazer algo novo e revolucionário, incorporar práticas da educação somática em aulas tradicionais de balé clássico já vem sendo feito a algum tempo, trata-se de um ponto de vista, de compartilhar meu fazer, e propor estratégias metodológicas para o ensino do balé clássico adulto iniciante.

Para auxílio da leitura deste trabalho, disponho após as considerações finais, um glossário em que poderá localizar o significado de cada passo da técnica do balé clássico utilizado aqui nesta pesquisa.

## 2 MINHA TRAJETÓRIA DODISCÊNTE

Convoco-me aqui à escrita de minhas trajetórias em dança. Para que possa discutir a respeito de metodologias e estratégias de educação contemporânea em dança, me proponho a discorrer sobre algumas escolhas e caminhos trilhados até o presente momento.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1998, p. 43)

Lembro da primeira aula que fui convidada a ministrar aos quinze anos de idade, um pouco peculiar esta experiência pelo contexto em que ela se deu. Era uma turma de alunos adultos que praticavam a técnica de dança *jazz* na escola onde eu dançava, em específico homens de vinte a trinta anos de idade. Nunca havia dado aula, mas não parecia um problema para estes bailarinos, pois estavam dispostos a experimentar aquela dança a qual eu passava horas praticando. Com uma curiosidade borbulhante, estudava por meio de vídeos, textos, filmes, e workshops, o *house dance*<sup>2</sup>. Entretanto, havia um fator dificultante, morava na cidade de Caixas do Sul/RS, localizada à 130km da capital onde as informações tinham um outro tempo para chegar, não haviam muitas pessoas que praticavam essa dança.

Com pouca maturidade, porém com muita sede de compartilhar meus estudos, a aula terminou com êxito. Os alunos solicitaram às donas da escola que eu coreografasse uma dança para eles apresentarem no espetáculo de final de ano. E assim aconteceu, aos quinze anos tive algo parecido com uma turma de dança para adultos que iniciavam uma modalidade. A partir daquele momento iniciei minha trajetória como professora em diversas escolas da cidade e região.

---

<sup>2</sup> Dança social de raiz norte americana executada em batidas de música *house*.

Aos dezoito anos de idade fui contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul para dar aulas de dança para Rede Municipal de Ensino, num programa chamado Ações Educativas Complementares. Transitava pelas escolas ministrando aulas regulares de balé clássico, *jazz dance*, *street dance*, sapateado americano, dança contemporânea. A Secretaria foi propulsora na minha trajetória como educadora, me colocou em contato com diversas bibliografias, palestras, pensadores, e experiências de todas as naturezas possíveis. Durante três anos realizei variados projetos na área da dança, arte e educação. Entre eles: aulas regulares, apresentações, espetáculos, oficinas para professores de arte da rede, e eventos na cidade. Esta experiência reconheço como uma das grandes escolas que tive na minha formação.

Como uma excelente curiosa, inundada pelo hibridismo de inúmeras técnicas de dança que eu praticava desde meus dez anos de idade, tudo o que era aula de arte, corpo, dança, saúde, educação, que podia estar, eu estava. E a cada novo aprendizado eu compartilhava com meus alunos. Acredito que eles ficavam confusos referente a técnica de dança que praticávamos, eram tantas informações atravessadas que conversavam entre si, que parecia que não pertenciam a uma ordem específica já praticada por outros professores. Confesso eu, que categorizar meu fazer docente atualmente, ainda pode ser uma tarefa árdua e até mesmo reducionista, mas deixaremos isso para mais adiante no texto.

Depois de três anos trabalhando na Rede, decidi morar em Porto Alegre para entrar em uma graduação em dança. Com a experiência de seis anos ministrando aulas de dança, sentia falta de muitos saberes os quais não conseguia mais buscar na cidade em que morava. Saberes diz respeito à pedagogia, referências externas do fazer docente, conhecimentos epistemológicos da área da educação em dança e do movimento humano.

O sentimento que por vezes tomava parte de mim, era quase como se não houvesse mais o que trocar com esses alunos que me acompanhavam, faltava-me ferramentas. Essa Daniela de vinte anos de idade representava a figura do saber ingênuo de Freire (1998), advinda da prática pedagógica espontânea ou quase espontânea, preenchida pelo saber da experiência e sedenta de carências

epistemológicas. Assim, “o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (FREIRE, 1998, p. 43).

No ano de 2011 iniciei meus estudos acadêmicos no curso de licenciatura em dança na ULBRA de Canoas/RS, onde fiz metade da minha formação. Atualmente, desde 2015, sou estudante do curso de licenciatura em dança da UFRGS em Porto Alegre, cidade a qual resido e trabalho como professora de dança. O ingresso na universidade ocorreu a fim de estabelecer um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p. 43).

Desde então, tenho constantemente amarrado o meu fazer em dança, e desenvolvido uma dificuldade enorme em separar o que é do espaço da “prática” e o que é do espaço da “teoria”. A academia se tornou um espaço para pensar sobre o meu fazer em sala de aula, e a sala de aula se tornou um espaço de fazer o que eu penso na academia. Tanto a academia quanto a sala de aula a que me refiro são apenas personagens que poderiam ser tranquilamente substituídos, mas foram escolhidos para ilustrar um pensamento a partir da minha experiência. Para esta reflexão, proponho então, criar duas categorias para tornar compreensivo meu discurso: a sala de aula, e a academia.

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quando saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos de ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1998, p. 31)

Adoto este termo “dodiscência” de Freire (1998), para explanar meu posicionamento e como me conecto com a educação em dança, na sala de aula, na academia, e na pesquisa, como se propõe este presente texto. Um diálogo horizontal construído por um emaranhado de relações e sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, este estudo sugere uma investigação que articula saberes e suas relações no âmbito técnico, epistemológico e gnosiológico. Ao relatar minha trajetória

dodiscente, reflito e articulo saberes a fim de descobrir um ponto de encontro entre eles. Aqui, compartilho essas amarras e estratégias desenvolvidas no meu fazer dodiscente.

## 2.1 OS ÚLTIMOS QUATRO ANOS: O PORQUÊ DO BALÉ COMO PERSONAGEM DO RELATO

Começo falando sobre o critério da escolha dos últimos quatro anos de dodiscência para o seguinte relato a que me proponho neste trabalho de conclusão.

Seguindo a lógica da narrativa anterior, quando falava sobre minha vinda à Porto Alegre/RS, comecei a ministrar aulas de dança mais especificamente para adultos. Fui professora de dança contemporânea em diversas escolas livres da região metropolitana.

Em 2014, começo a dar aulas numa escola de dança livre em Porto Alegre/RS. Esta, tinha interesse em abrir turmas de balé adulto pois havia muita procura pela modalidade a qual ainda não oferecia. Ao conhecer meu trabalho, a diretora se interessou pela minha metodologia e experiência. Ofereceu-me abrir turmas de balé adulto sem saber muito bem qual seria o perfil do público interessado. A única informação que me passou foi de que muitas eram mães de alunas da escola.

Devido a minha trajetória bastante híbrida em dança, e meu mergulho nas danças contemporâneas nos últimos anos, fiquei reflexiva sobre a metodologia que iria propor nas aulas. Evidentemente não seria uma aula de balé tradicional, mas precisava esperar o início para ver qual seria o perfil das pessoas que iriam aparecer e qual seria o objetivo delas. Era necessária uma avaliação inicial diagnóstica da turma, para assim, detectar os conhecimentos que os alunos já possuíam. Com isso, poderia posicionar-me diante ao grupo e planejar melhor o processo de ensino. “Esse tipo de avaliação condiciona, com frequência, as expectativas posteriores dos professores, pois lhes leva a rotular as possibilidades dos alunos de aprender”, argumenta Hernandez (1998, p. 94), referente ao processo de avaliação diagnóstica.

O primeiro dia de aula não foi tão positivo, embora eu tenha programado muitas alternativas caso alguma não funcionasse, me observei na tentativa de atender



a cada aluna e suas particularidades, e eram muitas as particularidades. Sai com a sensação de que fiz tudo e ao mesmo tempo não fiz nada. Pensativa, após a aula, sentei em frente ao meu caderno e percebi que deveria tomar algumas decisões referente ao objetivo das aulas. Mesmo que essas decisões não contemplassem à todas alunas, precisava delinear algumas ações para que adiante houvesse resultados e não fosse frustrante para mim e para as alunas.

No início da primeira aula fiz uma roda de conversa para conhecer a turma, e as duas perguntas que fiz foram: O que te trouxe até aqui? E quais são as tuas expectativas com as aulas?

Compartilho aqui algumas respostas: *“quero fazer alguma atividade física mas não gosto de fazer academia, procurava algo mais dançante; preciso emagrecer; quero encontrar novos grupos sociais e de amizade; minha filha faz balé no mesmo horário, queria aproveitar para fazer minha atividade física no mesmo momento em que ela esta em aula, assim aproveito o tempo com o que gosto e não fico esperando; amo o balé clássico, acho lindo, dancei muitos anos e tenho muita vontade de voltar; sempre quis dançar balé e nunca tive oportunidade; queria muito fazer uma aula de dança, mas o que oferecem para adultos normalmente são aulas de ritmos diversos e não gosto da escolha musical e nem do tipo de coreografia dessas aulas; já danço outras modalidades e quero tornar minha prática mais apurada e estudar outras técnicas que me desafiem.”* Esses são alguns fragmentos do que me foi dito aquele dia. Pude chegar a uma conclusão, realmente, eram muitas as diferenças.

No início a escola ofertou cinco diferentes horários de aula para ver se havia procura, e para espanto, as cinco abriram, e tinham entre duas a seis alunas. Eram dois horários na manhã, e três à noite, com aulas de uma hora de duração cada. Mesmo sem me conhecer, e no primeiro momento de oferta, houve procura pelas aulas de balé adulto, isso era sinal de que havia um público desassistido e carente de atividades, indicando assim, potentes consumidores de dança.

Essa configuração de turma se manteve até o final do ano, o que me permitiu experimentar diferentes propostas e poder ir traçando um perfil de aula. O primeiro ano considero o ano teste, foi ali que comecei a criar uma metodologia muito específica para aquele local e público.

Importante comentar que antes de ingressar nesta escola, nunca havia dado aula de balé clássico para adulto. Embora eu não vá discorrer neste capítulo sobre o assunto, pontuo aqui meu interesse na educação em dança para adultos, o qual vai além do balé clássico.

Quando a escola ofereceu as turmas hesitei em assumir, pois não tinha o desejo de dar aulas para bailarinas clássicas. O que no primeiro momento não me dei conta, era de que não se tratava disso, havia a possibilidade de encontrar uma forma de fazer diferente algo que possuía um formato bastante clássico e já estabelecido. Algo que me movia como educadora em dança, o que de fato me motivava a ensinar.

Chegou-se a pensar numa nomenclatura diferente para minha aula, ofertou-se balé contemporâneo, mas não teve procura. Foi uma tentativa comercial de que as pessoas não viessem procurar uma aula tradicional de balé, afinal eu, um ser dançante híbrido tomado por práticas somáticas sou constantemente rebocada por inúmeras práticas dançantes.

Estava eu aqui mais uma vez tentando encontrar um nome para dar título às minhas pesquisas e meu fazer. Não que escolher uma nomenclatura fosse mudar ou me autorizar a fazer algo que eu ainda não faço, mas me colocaria num lugar comercial mais confortável, distante das obrigações técnicas e metodológicas que uma aula tradicional de balé exige.

Identifico-me com BALDI (2012), quando chama seu método de “Balé Clássico – Corpo Consciente”. Não penso que o que eu faço é algo novo, até porque dentro da academia tive oportunidade de entrar em contato com diferentes fazeres.

Não se trata, no entanto, de um “inventar a roda”. Como bem disse Marques (2011), há algum tempo busca-se um novo ensino para esta técnica e, como bem sabemos, muitos são os pesquisadores, no Brasil e no mundo, que buscaram um ensino diferenciado para o balé clássico. [BALDI, 2012, p. 5]

Vivi sete anos da minha formação acadêmica imersa em pensamentos contemporâneos sobre o fazer em dança, também como inúmeras práticas somáticas. Discutimos Laban/Bartenieff, Klauss Vianna, Feldenkrais, ricos textos e práticas como as de Sylvie Fortin, pude então, experimentar um pouco do pensamento sobre dança de muitos autores que se propõem a um fazer diferente.

Durante esse período tive o privilégio de paralelamente trabalhar na área, e articular esses pensamentos com a prática docente. Proponho-me aqui, compartilhar minha metodologia e um pouco do que chamo de estratégias pedagógicas.

A questão que fica para esclarecer é: o porquê escolher o balé clássico para relatar essas estratégias pedagógicas que venho adotando durante esses quatro anos. Embora eu o tenha eleito, também ministro aulas de dança contemporânea para adultos, e investigo junto ao meu parceiro de pesquisa, um estudo que chamamos de: composições a dois.

Todas essas formas de pensar o movimento têm algo em comum, práticas com abordagens somáticas que dialogam diretamente com o público aqui referido. Essas práticas educativas têm muito mais a ver com situações do que com a técnica do balé em si, posto que, o código é papel secundário em nossas aulas.

Escolho o balé para que se torne mais clara a minha proposta metodológica de ensino de dança para adultos. Por ser uma técnica bastante codificada e com mais de trezentos anos de história, não vejo necessidade de justificar e discorrer sobre o código de dança, afinal não é esta a proposta do presente estudo. Também aponto que, uma técnica clássica bastante codificada e com anos de historicidade, pode suscitar inúmeras intervenções a partir de um pensamento contemporâneo de ensino em dança.

Retomo, o que havia comentado anteriormente sobre meu interesse em ministrar aulas de dança para adulto, o qual esta diretamente ligado à perspectiva da pedagogia da autonomia de Freire. Conecto-me com a energia do aprender e no deleite desse momento desejo compartilhar esses saberes de formação continuada.

A pedagogia da autonomia no ensino de dança para adultos, nos coloca a pensar que ele é o sujeito da educação, e não objeto da mesma. Sendo assim, sua motivação para aprender está na sua própria vontade de crescimento, logo, está disposto a aprender quando decide aprender. O contrario, causa negação, e o aluno não pratica o que lhe é imposto.

Para que eu possa contar-lhes um pouco dessa postura pedagógica em minhas aulas de balé adulto, preciso expor algumas escolhas metodológicas feitas. Essas escolhas como mencionado anteriormente se desenrolaram durante quatro

anos, a proposta agora é, relatar as experiências de ensino, refletir, para a posteriori propor novas situações com a consciência ampliada sobre o fazer.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

Movida por que-fazer-se, relato no item 3.2, algumas pesquisas que contribuíram para eu construir uma base mais sólida para as estratégias metodológicas expostas no capítulo 4.

### 3 SOBRE AS ESCOLHAS DIDÁTICAS

Este capítulo surge para que eu possa explanar sobre algumas escolhas que adotei durante esse período em que ministrei aulas de balé adulto na atual escola de dança em Porto Alegre. Decisões que dizem respeito à características do público alvo, objetivo, e metodologia, para então compartilhar e pensar sobre as estratégias de ensino desenvolvidas até então.

Cabe ressaltar que a presente escola é tradicional na cidade, e possui uma trajetória de cinquenta anos de existência. Seu público possui um poder aquisitivo financeiro relativamente alto, o que caracteriza o perfil do público-alvo relatado nessa pesquisa.

#### 3.1 PÚBLICO, OBJETIVO E METODOLOGIA

Curioso como o público alvo, o objetivo, e a metodologia adotada, vão se desenhando e se transformando no decorrer do processo pedagógico. Proponho aqui fazer um trânsito entre o que passou e o que é vigente, sobre o que foi definido, o que mudou, e o que está em constante metamorfose. Partindo assim, do pressuposto que as aulas ainda ocorrem.

Parece lógico que eu vá criar categorias para discutir esses objetos de maneira fragmentada – público, objetivo e metodologia – e como um desabafo lhes digo que tentei. Sabendo da sua importância, primeiramente, estabeleci um capítulo para cada item, podendo assim, explanar a importância deles ao compartilhar as estratégias pedagógicas a posteriori. Quando me dei por conta estava falando dos três em um só capítulo, por incompetência, ou talvez por assumir que esses objetos dialogam diretamente entre si. Logo, apaguei-os e criei esse parágrafo. Separar, mesmo que seja para ampliar o foco do pensar, pareceu-me seguir uma lógica contrária à minha proposta de pesquisa. Sendo assim, ler-se-á um emaranhado de conceitos, experiências, e relações interligadas.

Nos primeiros dias fui diagnosticando quem eram as alunas, depois, quais eram os interesses delas, e percebendo de que forma poderia desenvolver uma

proposta dentro daquilo que eu conheço e acredito. Faço referência a algumas frases relatadas pelas alunas escritas na página 13. Não houve algum momento preciso em que isso aconteceu, penso que foi um processo contínuo de ação-reflexão-ação, principalmente no primeiro ano em que tudo era novo e estava se delineando.

Embora esse texto seja um relato das minhas experiências e eu vá compartilhar situações pontuais que acontecem nas minhas práticas, este, não é exatamente sobre a busca específica de cada aluna, e sim sobre o meu desejo em categorizar os interesses em comum dessas mulheres e propor formas para o fazer pedagógico.

Escolho a expressão “consciência do inacabamento” para resumir esse capítulo. Essa, sugere um pensar dinâmico em constante metamorfose. Peguei emprestado as palavras de Freire (2008, p.55), quando se refere ao ensino, “ensinar exige consciência do inacabamento”. Trago essa ótica não só para o ponto de vista do ensinar, mas também para o processo contínuo do que é viver. Uma vitalidade que em nossas aulas vai transformando objetivos, e o próprio público, que vai se modificando a medida em que os anos vão se passando.

Para isso, é preciso um olhar sensível e uma avaliação contínua sobre o fazer pedagógico em dança. Volto aqui trazendo a perspectiva da didascência e um diálogo horizontal da educação e da pedagogia progressista de Freire, “uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (FREIRE, 1998, p. 92).

Identificar essas transformações tem sido um exercício diário. Muitas mulheres entraram ali com um interesse único em fazer aulas de balé como atividade física, hoje dançam de sapatilhas de ponta, e apresentam coreografias no espetáculo de final de ano da escola, entre outros. Perceber seu desenvolvimento no processo de aprendizagem e traçar novos desafios, tem feito com que as alunas tenham diferentes objetivos a cada ano, e se motivem a continuar a prática.

Trago o exemplo da trajetória de uma das alunas, Kathlyn, que está na turma de balé a quatro anos, desde o primeiro dia de aula. O primeiro ano foi o tempo de se conectar com a técnica, com o seu corpo e com a sistematização das aulas. No

segundo, surgiram desafios mais complexos tanto técnicos como coreográficos. No terceiro, introduzimos a sapatilha de ponta, que segundo Caminada e Aragão (2006), é necessário que seja feito inicialmente exercícios para fortalecimento dos tendões e tornozelos com as duas mãos apoiadas na barra. Para que no próximo ano, o quarto, possamos fazer variações da técnica de ponta no centro sem o auxílio da barra.

Sentia-me antes aflita com a falta de definição precisa do que estávamos fazendo ali, principalmente quando eu tinha que escrever aqueles textinhos de convite para que as pessoas procurassem minha aula. Arrepiava-me quando a diretora da escola me solicitava algo do tipo: *\_Dani escreva um parágrafo das tuas aulas para colocar no site.* Era o início e não sabia onde iria chegar, não tínhamos uma configuração sólida de turma, embora eu tivesse uma proposta pessoal, talvez as alunas não tivessem interesse.

Era difícil escrever em poucas linhas o que fazíamos, porém, eu sabia exatamente o que não fazíamos. Afinal tinha consciência de que nenhuma aluna ali pretendia virar bailarina profissional. Hoje, com o passar dos anos, sinto-me um pouco mais confortável em dizer sobre o que se trata essas aulas, e até feliz de poder assumir que não tenho todas as respostas. Cabe a mim então, falar sobre fatos, experiências, aprendizagens, o que deu certo, o que não deu, e que acordos e escolhas eu e as alunas fizemos ao longo desse período.

O inacabado está diretamente conectado aos objetivos, que por consequência vai se transformando ao longo do processo, e assim delineando/modificando o perfil do público e interferindo diretamente nas estratégias, essa que por sua vez, acabam se tornando particular a cada encontro e a cada turma. As palavras da pedagogia de Freire me acolhem e me distanciam do lugar da verdade das “coisas”, me colocando no lugar do pensar a cada questão que surge. Não me sinto na obrigação da resposta exata e da fórmula do fazer certo. Em aula, acabo apontando caminhos, e compartilho minhas experiências e saberes.

Quando saio da sala, a cada dia me questiono: O que deu certo? O que me motiva e o que motiva elas a virem todos os dias para as aulas?

Portanto, quando começo um curso, não posso ter como certa a motivação dos estudantes. Procuo descobrir o perfil da motivação – a favor do quê e contra o quê. Só posso descobrir isso observando o

que os estudantes dizem, escrevem e fazem. Mas, em primeiro lugar, devo estabelecer uma atmosfera em que os estudantes concordem em dizer, e escrever, e fazer o que é autêntico para eles. Para ajudá-los a dizer mais, contendo minha própria fala inicialmente, para dar mais espaço à sua fala. Desse modo, o ponto de partida da educação do estudante em classe é também o ponto de partida da minha educação. O que mais me importa no início é saber quanto e quão rapidamente posso aprender a respeito dos estudantes. Para mim, este é um momento experimental. (FREIRE, 2008, p. 17)

Nos primeiros meses, preparei aulas bem tradicionais de balé clássico, exercícios de barra, centro e diagonal, um pouco daquilo que havia vivido do universo do balé clássico. Exercícios como: *pliés, tendus, jetés, rond jambes, grand jetés, changement*, etc. Consultei bibliografias, dicionários, reuni tudo o que encontrei de produções para compartilhar com a turma, procurando assim, experimentar. Um processo de investigação, a fim de entender quais eram seus interesses nessa técnica, e escutar o que pensavam sobre aquilo que fazíamos juntas.

Algumas alunas já haviam praticado balé, outras nunca haviam feito sequer uma aula, mas todas já tinham visto uma bailarina clássica dançando. A sensação que tinha era de que ao escolher uma aula de dança para adulto, a técnica clássica era um lugar confortável. Uma técnica bem codificada, formava uma corporeidade específica, era rigorosa e disciplinadora, pressupõe-se que o professor havia feito muitas aulas, músicas de um determinado padrão, definitivamente um lugar seguro. Todos aqueles estereótipos que fazem parte do imaginário do balé clássico e que vagam por séculos.

Esse primeiro momento, o início das turmas, foi um momento de escuta profunda. Compartilho aqui algumas inferências, vale lembrar que são apenas percepções minhas durante as aulas, podem não corresponder a realidade das alunas.

Em sua maioria, não queriam praticar algo fácil, estavam em busca de um desafio, e o balé representava isso para elas, uma técnica aparentemente complexa com muitos detalhes que demandava dedicação e disciplina. Mas há um grande paradoxo diário para as alunas, querer o desafio de uma técnica difícil, porém a cada aula ter vontade de desistir devido ao nível de complexidade. Percebia isso ao entrarem e saírem de sala de aula no primeiro mês, era um momento de caminhar



sorrateiro, cauteloso, inundado de dúvidas, e com não muita certeza da escolha que estavam fazendo.

Recordo-me de uma aula em que estava explicando um exercício educativo de *frappé* na barra. Argumentei que esse exercício era para chegar em um determinado movimento que demonstrei naquele momento. A aluna então me perguntou algo como: *\_Por que não propõe o exercício como ele é para que possamos entender a finalidade do educativo?*

Embora eu procure associar os educativos da barra aos objetivos técnicos da dança, dei-me conta de que algumas coisas só aprendemos fazer fazendo. Para que os educativos fossem efetivos era importante experimentarem no corpo a forma final do movimento, para que assim compreendessem a dificuldade e se motivassem a treinar a especificidade em cada parte isolada. Esse momento era o qual a aluna se conectava com a dificuldade e os desafios do balé. Conseguia projetar um objetivo final, muito além do que somente praticar algo sem a finalidade da conquista.

Muitas alunas vinham de outras práticas de dança, como aulas de ritmos variados e aeróbicos, ou outras modalidades em que o professor fica na frente do espelho fazendo uma coreografia e as alunas reproduzem junto durante uma hora. Estas alunas, queriam pensar sobre seu fazer em dança, queriam conhecer o corpo e sua estrutura, pensar sobre padrões biomecânicos, anatomia, história, contexto, física, entre outros. Buscavam um fazer consciente.

As alunas entre vinte e cinquenta anos, exerciam diferentes profissões, algumas médicas, outras advogadas, professoras, enfermeiras, jornalistas, etc. Elas relatavam que sentiam falta de praticar uma atividade física consciente e que queriam agir com responsabilidade diante da sua saúde, estavam em busca de um cuidado do corpo e mente. Muitas se queixavam de lesões, estresse, ansiedade, depressão, e outros fatores psicossomáticos. Algumas também buscavam emagrecer, manter o corpo em forma, interesses múltiplos que oscilavam entre o estético, o saudável e o emocional.

Como estudante de dança, me identifico muito com esse tripé, essas esferas me levam a um espaço de auto-conhecimento. Tanto o balé, quanto a dança contemporânea, as danças urbanas, e outras inúmeras aulas que frequentei, sempre

foram os meios os quais me levaram a um lugar muito maior, que é a mim mesmo. A partir de um olhar empírico, sinto que para essas mulheres nossas aulas representam um momento de escuta interna, um espaço de transformação.

Por isso é preciso *pensar certo*<sup>3</sup>, e as práticas somáticas abrem um campo de possibilidades que dialogam com o autoconhecimento. Um espaço de experimentar e pensar sobre.

Deste modo, os métodos somáticos – termo de Thomas Hanna – servem, então, para que o aluno entre em contato consigo, uma vez que, como bem nos lembra Costas (2011, s-n), a “orientação somática caracteriza-se por uma abordagem que convida o intérprete-criador à investigação consciente de sua identidade, lugar no qual a subjetividade está encarnada na fisicalidade”. As técnicas somáticas pretendem “amplificar tanto as manifestações do corpo sensível, quanto as manifestações objetivas relacionadas com a prevenção e cura de lesões” (MARKONDES, 2008, p.137). Além disso, segundo Strazzacappa (2006, p.48), possibilitam a “melhora da técnica e a ampliação das capacidades expressivas”. [BALDI, 2012, p. 4]

O que me move como estudante é o que me move como professora. Penso que não conseguiria por muito tempo estudar e dar aulas, para alunas que tivessem apenas interesses estéticos como emagrecer. E isso não é uma questão do que é certo ou errado, é apenas um compartilhar de como me sentiria medíocre não fazendo o que acredito como educação em dança. Fazer o que me move é mover em plenitude.

Este estudo refere-se a um fazer pedagógico em dança, a uma metodologia de ensino, e não a uma técnica específica, logo, o balé clássico é apenas um personagem codificado, veículo de auto-conhecimento.

### 3.2 ANDRAGOGIA COMO PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO EM DANÇA PARA ADULTO

Segundo Beck (2017), Malcom Knowles ao cunhar o conceito de andragogia, expõe tal pensamento freiriano voltado ao ensino ‘não-tradicional’, ao despertar da curiosidade, gerar inquietação e incertezas, e a ação reflexiva crítica em sala de aula.

---

<sup>3</sup> *Pensar certo*, é uma concepção trazida pelo educador Paulo Freire para justificar a necessidade de discutir as dificuldades que a educação apresenta em cultivar o desenvolvimento da educação por meio do pensar reflexivo, crítico, criativo, ético e autônomo numa prática dialógico-democrática.

Knowles (1973), propaga esse conceito de educação como: a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender, sendo então, a arte de causar o entendimento. Com o intuito de contribuir para as pedagogias já existentes que olhavam para as crianças como principal protagonista do ensino.

Inspirada no quadro abaixo, em que Knowles destaca as principais diferenças entre andragogia e pedagogia, proponho-me a pensar sobre o processo no contexto da dança.

**Tabela 1 – Principais diferenças entre andragogia e pedagogia**

<b>PEDAGOGIA</b>	<b>ANDRAGOGIA</b>
Os aprendizes são dependentes.	Os aprendizes são independentes e autodirecionados.
Os aprendizes são motivados de formas extrínseca (recompensas, competição).	Os aprendizes são motivados de forma intrínseca (satisfação gerada pelo aprendizado).
A aprendizagem é caracterizada por técnicas de transmissão de conhecimentos.	A aprendizagem é caracterizada por projetos inquisitivos, experimentação, estudos independentes.
O ambiente de aprendizagem é formal e caracterizado pela competitividade por julgamento de valor.	O ambiente de aprendizagem é mais informal e caracterizado pela equidade e respeito mútuo e cooperação.
O planejamento e a avaliação são conduzidos pelo professor.	A aprendizagem deve ser baseada em experiências.
A avaliação é realizada basicamente por meio de métodos externos (notas, testes, provas).	As pessoas são centradas no desempenho em seus processos de aprendizagem.

Fonte: PICONEZ, 2011, apud AQUINO, 2007.

Exponho essa tabela comparativa para que possamos ampliar o olhar para esse sujeito adulto aprendiz, o qual encontra sua motivação para aprender em seus interesses internos, centrados na sua vida, e não no conteúdo em si. Portanto é necessário que cada aluna saiba o motivo pelo qual realiza as práticas de movimento

propostas em aula, produzindo então, um sentido único e individual. Considerando, as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Ou seja, este professor não deve centrar-se na transmissão de conhecimentos, e sim, incentivar a autodireção, concebendo a aprendizagem a partir da resolução de problemas. A experiência é a fonte mais rica para o adulto aprender, e o papel do educador em dança é a constante análise dessas experiências e as relações que elas tecem com suas vidas. Entendendo assim, a aprendizagem como um tópico de valor imediato, diretamente aplicado a cada realidade, que independe do resultado final.

Compartilho uma situação episódica ocorrida na escola em uma semana de aulas abertas. Para comemorar o dia das mães, a escola convidou gratuitamente mulheres para experimentarem as aulas de balé vigentes junto as suas filhas, com intento de que pudessem conhecer e futuramente ingressar nas turmas. Compareceram muitas mães de alunas que acolheram a iniciativa da escola a fim de comemorar a data. A sensação que eu tive era a de que elas estavam em aula reproduzindo as sequências de dança codificada que fazíamos. O que motivava essas alunas era o fato de estarem ao lado de suas filhas dançando, e não o reconhecimento e autoconhecimento que eu propunha diante de cada questionamento. Não estavam naquele espaço para um questionamento/pensar interno, e sim pela recompensa extrínseca da experiência.

Embora eu tenha saído frustrada por sentir que não provoquei transformações nessas mulheres com os questionamentos que propus, neste momento, reconheço essa experiência como positiva, pois possibilitou que eu compreenda os objetivos e tudo que gira em torno do meu fazer andragógico. Logo, interessei-me por aquele que se coloca em prontidão à aprendizagem, e não a passividade.

Portanto, destaco a importância do papel de igualdade entre professor e aluno, em que os dois são aprendentes e pensantes, retirando o professor do protagonismo hierárquico, e tornando ambos agentes co-responsáveis pelo aprendizado. Na pedagogia andragógica, o adulto é aquele que faz escolhas, percebe e analisa as consequências, toma decisões de forma lúcida e as assume, sabe ser, fazer e agir, contempla assim, o próprio desejo interno.

Nessa perspectiva, Nogueira (2004, p. 7, apud DAMIÃO, 1996), relata que “Knowles utiliza o ciclo andragógico (tabela 2) como o principal recurso na planificação e desenvolvimento de projetos educativos e não o currículo, tal como se encontra tradicionalmente estabelecido”.

**Tabela 2 – Etapas do ciclo andragógico**

<b>Ciclo andragógico</b>
1. Estabelecer um clima conducente à aprendizagem;
2. Criar mecanismos para planificação mútua;
3. Diagnosticar as necessidades de aprendizagem;
4. Formular objetivos programáticos que satisfaçam as necessidades identificadas;
5. Elaborar um plano de experiências de aprendizagem;
6. Conduzir as experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados;
7. Avaliar os resultados da aprendizagem e re-diagnosticar as necessidades de aprendizagem.

Fonte: NOGUEIRA, 2004, p. 7

O ciclo andragógico foi o engenho motivador para compreender as estratégias metodológicas estabelecidas ao longo deste período, subsequentes no texto, bem como, as proposições da autora Sónia Mairos Nogueira (2004).

## 4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

### 4.1 CONSIDERAÇÕES PRÉ-PLANO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Alguns apontamentos feitos por Sónia quando refere-se a andragogia, colocam-me a pensar no clima de aprendizagem que se estabelece em nossas aulas de balé clássico, sugerido na tabela 2 do item 3.2.

Os adultos, quando receosos ou ansiosos, inibem a sua expressão; pelo que só aprenderão em profundidade quando sentirem que as diferenças são respeitadas, que os seus erros não serão alvo de comentários e que a colaboração é incentivada. A motivação dos estudantes deve ser, por conseguinte, encorajada, assim como as relações de suporte interpessoal e de participação interactiva (NOGUEIRA, 2004 apud PRATT, 1993)

Guiada pelo ciclo andragógico, busca-se desde o primeiro instante em que a aluna entra em sala de aula estabelecer esse clima de acolhimento. No primeiro contato que tenho com cada aluna, através de uma abordagem informal, pergunto sobre suas experiências com dança e movimento, se atualmente pratica alguma atividade física, se já dançou balé, qual é sua profissão, sua idade, indagações a fim de conhecer um pouco sobre a vida de cada aluna, uma avaliação diagnóstica dos caminhos traçados até então.

Na primeira aula proponho que a aluna experimente nossas práticas e oriento para que não se atenha as sequências de exercícios, mas sim que possa sentir elas no seu corpo, indico inclusive para que olhe e copie as colegas que estão ali a mais tempo. Também coloco que irei deixar que ela se sinta mais livre e não irei ficar dando mil explicações sobre a técnica, que isso aconteceria com o passar das aulas, e aos poucos iria absorvendo o código.

Desde o primeiro dia autorizo cada aluna a tomar a atitude que precise para que se sinta confortável em aula e na execução das atividades. Pontuo que em nossas aulas as alunas precisam ter autonomia sobre as decisões, bem como se sintam à vontade para contribuir no que julgar necessário. Para essa conduta, sempre discutimos a maneira mais adequada para essas intervenções, e ao longo das aulas, vai se estabelecendo momentos oportunos para essas intervenções. Isto vale para

todos os aspectos, referem-se aos limites de alongamento e mobilidade articular, habilidades de memorização, força e resistência, frequência nas aulas, grau de envolvimento na criação das coreografias, figurinos e ensaios, inclusive na escolha da roupa mais adequada para fazer aula.

Essa autonomia é incentivada, e atravessada de um pensamento crítico diante de cada tópico, e meu papel como educadora é expor preceitos que os compõem, seus prós e contras, possibilitando assim que as estudantes tomem suas decisões e assumam as consequências das mesmas.

Como cada aluna possui uma experiência muito particular e habilidades muito distintas, uma das indicações que faço em aula é referente a execução das sequências e a complexidade que elas possuem. Quando crio uma sequência exponho o motivo pelo qual a fiz, e sugiro que a aluna mantenha o foco ampliado neste aspecto, se é tranquilo pensar nele, proponho um segundo, e até uma terceira problemática.

Em algum momento de nossas aulas, propus um exercício no centro da sala para que as alunas pensassem na planta do pé e seu enraizamento, indiquei que se esta tarefa fosse fácil, elas também deveriam cuidar a organização dos braços, e em sequência, o posicionamento do esqueleto axial. Com essas instruções as alunas, a partir do seu diagnóstico referente ao seu grau de dificuldade naquela tarefa, poderiam decidir a respeito de quais habilidades seriam exercitadas numa mesma sequência.

Costumo brincar que cada sequência tem muitos graus de dificuldade, a exemplo: pense nos membros inferiores, agora some os superiores, depois coluna e cabeça, depois no tônus muscular, na dança e qualidade do movimento, e por fim respire e sorria.

Com base nas minhas observações diárias, sinto que o clima das aulas tem sido acolhedor, e essa postura generosa tem se estendido para todas que fazem parte da nossa rotina, as alunas entre elas se incentivam, se elogiam, apontam melhoras e também fragilidades, indicam outros treinos físicos, acompanhamentos nutricionais, dicas de roupa, etc. Atrevo-me a dizer que hoje as alunas é que fazem

campanha e promoção das aulas de balé, a recepção carinhosa a cada nova integrante, institui logo um clima de boas vindas.

Esse clima de compartilhamento e troca, dá-se pela horizontalidade e o envolvimento das partes intervenientes do processo educativo. As alunas estão constantemente envolvidas nas decisões e na planificação das atividades.

A construção do plano de trabalho é coletiva, isso não significa que não há uma proposta antecedente feita pelo educador, apenas expõe que há um plano construído para ser remodelado constantemente. Essa prática é evidente na criação da peça cênica que construímos nos meses finais do ano. A direção da escola propõe um tema, eu pesquiso ideias, exponho para as alunas, elas contribuem e também fazem pesquisas, começamos a projetar figurino, materiais cênicos, estudo e interesses dramaturgicos, etc. A medida que algumas decisões vão sendo tomadas pelo grupo repensamos nas escolhas que ainda temos a fazer.

Muitas alunas me enviam vídeos de exercícios, danças, e diversas práticas do universo do movimento, e relatam suas vontades em relação ao que vêem no universo virtual das informações e conteúdos. Tento coletar e compreender o que pode daquela informação se articular com nossas práticas, e como posso fazer relação com esse universo que elas consomem virtualmente. Essa lógica me coloca numa reflexão e avaliação permanente dos interesses das alunas, e também em contato com o universo de cada uma delas.

Para essa pedagogia não diretiva essas provocações devem ser mútuas e de ação contínua. O aluno possui suas responsabilidades neste processo, deve também propor, agir, pensar, praticar, compreender os limites e gerenciar seu corpo com responsabilidade.

Sendo assim, o plano das aprendizagens consiste em adequar o código e técnica do balé clássico bem como sua sequência curricular, às tarefas e aos interesses individuais e coletivos.

Para compreender as necessidades de aprendizagem é necessário um olhar para as habilidades e competências específicas de aprendizagem do aluno, e para isso é necessário que haja uma análise e percepção daquilo que se pretende atingir a nível de performance. E nesse instante, o estudante, na práxis, se reconhece como



corpo consciente de suas aptidões. Portanto, “a construção de um modelo de competências pelo aprendente com o auxílio do facilitador é um veículo de determinar as necessidades de aprendizagem do aluno” (NOGUEIRA, 2004, p. 9).

Em um processo contínuo, na práxis, o professor dispõem de ferramentas para auto-avaliação, assim, tem-se dados concretos acerca do nível de desenvolvimento das competências pretendidas. Essas ferramentas se caracterizam pelo próprio código do balé, e sua forma final. A pirueta é um exemplo fácil para compreender e ilustrar esse diagnóstico. Para que se alcance uma boa performance na *pirouette en dehors*, é necessário que muitas habilidades já tenham sido desenvolvidas. A aluna precisa estar consciente do volume do corpo, postura de braços e pernas, o eixo de gravidade, relação de equilíbrio do labirinto, etc. Embora praticamos educativos na barra, só se aprende a fazer uma *pirouette* fazendo uma *pirouette*, e nesse momento da práxis se tornam evidentes as habilidades.

Tenho como prática constante montar micro coreografias que unam habilidades já praticadas em aula. Nesse instante da “repetição” retomamos alguns saberes, e nos reconectamos com aspectos estudados anteriormente em uma ação cíclica e cumulativa. Associações são estabelecidas, e recorrentes *insights* ampliam a percepção sobre o código.

Posterior ao diagnóstico, algumas metas são traçadas coletivamente, bem como elencadas em ordem de prioridade do grupo. Analisamos em conjunto a possibilidade de execução e sua relevância, debatendo diversas possibilidades ou formas para atingir os objetivos pretendidos.

Deparo-me inúmeras vezes questionando as alunas sobre o que do universo do balé desejam praticar. Em um desses momentos as alunas expuseram seu desejo de fazer *grand écart*. Conversamos sobre como dentro de nosso formato de aulas poderíamos buscar esse objetivo, o que precisaríamos para isso, como a amplitude e limitações articulares operavam nesse treino, e qual seria o prognóstico para esse objetivo. Ao analisar esses aspectos decidimos comportamentos os quais teríamos que adotar, entre alguns deles foram: assiduidade nas aulas para que haja um trabalho contínuo sem interrupções, disciplina e comprometimento para executar o

exercício no tempo programado que estabelecemos juntas, consciência e qualidade na execução da partitura de movimento criada, e repetição da mesma.

Essas decisões selaram um acordo de responsabilidade do grupo, caso elas não fossem seguidas a rigor, nosso objetivo estaria sendo diretamente afetado e possivelmente sofreríamos consequências. O não cumprimento evidentemente causaria frustrações nos aprendentes e educador. Compartilho o quão positiva foi essa experiência, embora poucas alunas tenham atingido 180 graus de amplitude articular coxofemoral, muitas tiveram ganho de mobilidade aliado a resistência muscular.

Compreende-se então, que, por serem guiados pelos próprios aprendentes, torna-se claro a cambiante característica dos objetivos. Me coloco a pensar em mais uma evidência que baliza a flexibilidade do plano de trabalho.

#### 4.2 PLANO DE EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Discutimos até então que, as necessidades e os objetivos são evocadas pelo aprendente, me coloco a pensar qual é o papel do professor no processo de aprendizagem?

Para tal questionamento proponho pensar que o educador é um mediador e propositor de experiências, portanto, compreender o plano de trabalho numa perspectiva contemporânea de educação em dança é compreender a sua flexibilidade a partir de um pensar dialético claramente voltado para o estudante, particular a cada situação e ambiente didático.

Fortin (1999, p. 7), há alguns anos vem apontando para esse movimento de transformação do aprendente, que, “após vários anos de um ensino normalmente diretivo e autoritário, os estudantes devem efetuar uma transição no sentido de se encarregar pela sua aprendizagem uma vez que, numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência de cada indivíduo”. Logo, para a aprendizagem efetiva, é necessário que haja um pensamento recíproco entre educando e educador.

Ao encontro desse pensamento questiono a nomenclatura, plano de trabalho, e também, a sua perspectiva intuitiva de algo fixo elaborado por alguém que escolhe o

que alguém deve aprender. Em contraponto a esse pensamento, proponho uma nomenclatura talvez mais acolhedora, capaz de incluir continuamente as intervenções do aprendente. Por estar pautado nas vivências e nas inúmeras decorrências que elas possam gerar, considero mais fidedigno ao meu fazer, chamar de Plano de Experiências de Aprendizagem

Uma das alunas que frequenta as aulas de balé a três anos, depois de um ano de prática, sendo elas duas vezes por semana, manifestou sua vontade de usar sapatilha de ponta. Respondi a ela que para isso precisaria adotar alguns procedimentos. Primeiramente comprar uma sapatilha adequada, expliquei que as sapatilhas possuem especificidades de tamanho, rigidez e flexibilidade para cada tipo de pé. Depois, juntas, fizemos uma análise da anatomia do seu pé, analisando força, resistência e flexibilidade. Sabendo desses aspectos, expus de que maneiras ela poderia alcançar seu objetivo, e o que precisaria fazer, a partir disso ela estabeleceu um plano de trabalho.

A aluna comprou *thera band*<sup>4</sup>, e indiquei alguns exercícios para ela fazer em casa. Relatou também que pesquisou formas para melhorar suas condições físicas e aumentar sua performance. Ficou o ano todo numa turma de mulheres que estudam pontas experimentando exercícios, praticando a técnica, e fazendo algumas tarefas em casa. Ao final desse período o progresso notável da aluna é revelado na própria prática de pontas.

Lembro de uma frase do educador Ruben Alves em uma entrevista<sup>5</sup> para a Nova Escola: “\_O professor tem que ser um provocador de espantos, deve motivar o exercício do pensar, esse é o papel do professor no processo de aprendizagem”. Seguindo os conselhos de Ruben, desde meus quinze anos de idade, onde pude ler suas obras com muita motivação estimulada por minha mãe educadora, transformo constantemente meu modo de olhar para a educação e o mundo.

Para que eu possa relatar, refletir, organizar, pensar, repensar, e compartilhar meu plano de experiências de aprendizagem, convenciono uma divisão anual, a título

---

<sup>4</sup> Faixa elástica ou tubo resistente de látex usado em fisioterapia e exercícios de treinamento de força leves, são comumente usadas por atletas, especificamente dançarinos, para fortalecer e alongar os pés.

<sup>5</sup> <http://rede.novaescolaclub.org.br/files/rubem-alves-escola-ideal-o-papel-do-professor>

de análise, em três blocos: bloco 1 (março – abril), bloco 2 (maio – junho – julho – agosto), bloco 3 (setembro – outubro – novembro – dezembro). Para compreender esses blocos e sua intenção no discurso textual, crio os seguintes títulos: prólogo, práxis e epílogo. Esses nomes ilustram a atmosfera desses três períodos, trazendo a ideia de continuidade e movimento.

#### 4.2.1 Prólogo

O primeiro bloco é as boas vindas, o retorno, o “ola”, o muito prazer. Neste, fazemos os *pliés*, *tendus*, *jetés*, etc. Brinco com elas que são exercícios de março. Esse clima permanece por dois meses, é o período em que as alunas retornam de férias, e algumas experimentam a modalidade. Os exercícios nesse bloco são mais introdutórios, fracionados, simples, muitos executados na barra, lentos, sequências de curta duração, com pouco foco na amplitude articular, e de baixo nível de complexidade. Nessa ocasião, são realizados educativos para promoverem outros movimentos mais complexos que aparecerão no bloco dois.

A atenção nesse momento esta no conhecimento e reconhecimento dos estados do corpo, bem como da sua estrutura e constituição genética. O prólogo trata-se de um momento mais tranquilo, lento e investigativo, o espaço do sentir e explorar, o espaço em que a propriocepção e a escuta são protagonistas da aprendizagem.

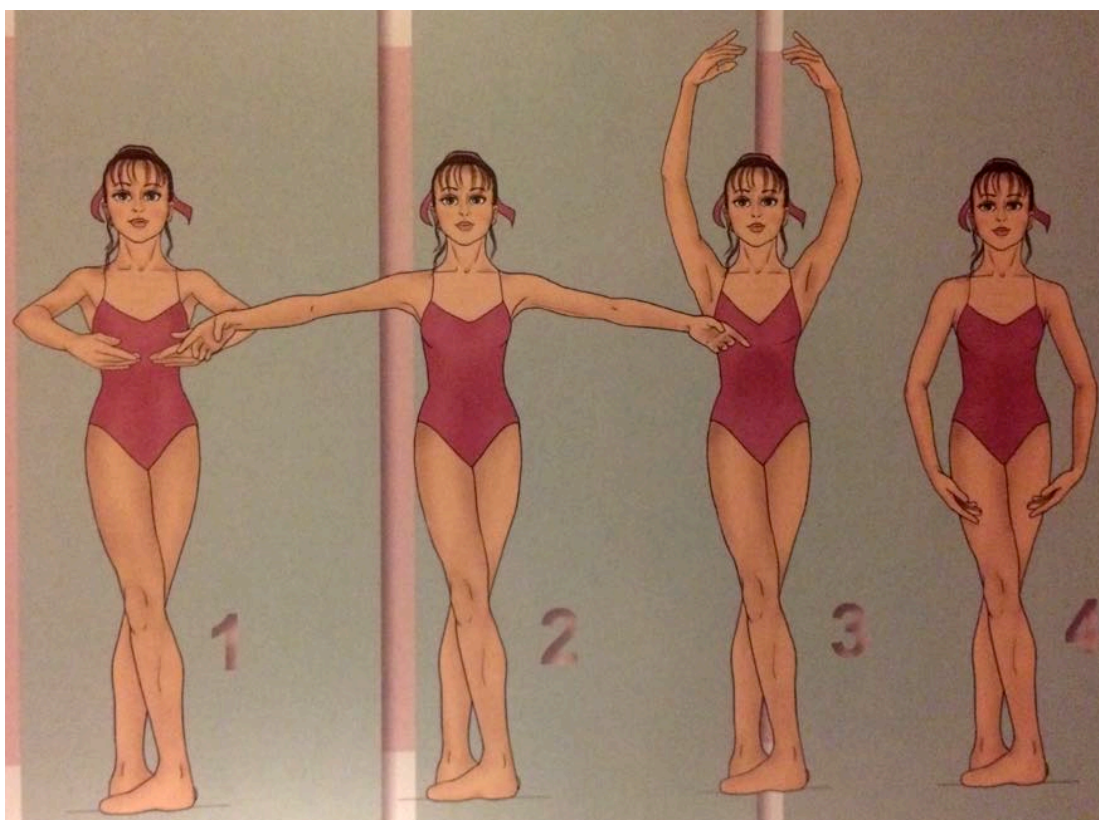
Para iniciarmos o ano, levo uma gama de exercícios do código do balé para elas experimentarem. Exercícios introdutórios como *pliés*, *tendus*, *jetés*, *rond de jambes*, posições de braços e pernas, e padrões posturais acabam tendo maior relevância.

Nesse momento vem-me a memória inúmeras situações para compartilhar. A título de organização dessas memórias crio três momentos para o prólogo: esqueleto apendicular na sua extremidade superior, esqueleto apendicular na sua extremidade inferior, e esqueleto axial.

#### 4.2.1.1 Esqueleto apendicular na sua extremidade superior

Deparo-me com situações recorrentes quando proponho um estudo sobre as combinações entre as quatro posições de braços (figura 1) do método russo, segundo Angripina Vaganova<sup>6</sup>.

**Figura 1** – Posições dos braços para o método russo segundo Agripina Vaganova



Fonte: KOTAKA, 2016, p.53.

Começo propondo de frente para o espelho uma “coreografia” em pé somente de braços, em uma música de *adage* de andamento regular e simples. Dou início a música e sem maiores explicações, apresento a sequência. Na medida que repetem comigo, elas se conectam com a plasticidade do movimento e as formas claras que o balé imprime. Em outro momento elas executam a coreografia caminhando pela sala, nesse instante são implicados também questões espaciais, como: a relação da frente

---

<sup>6</sup> Angripina Vaganova (1879-1951) bailarina e pedagoga russa que desenvolveu o método de ensino Vaganova.

da sala e a frente do corpo, sua cinesfera e a da colega, distribuição dos corpos no espaço, etc.

Posteriormente, a partir de uma abordagem somática, peço que as alunas deitem no chão para que compreendam o volume interno do corpo. O posicionamento das escápulas e como se organiza o esqueleto apendicular em sua porção superior. Por seguinte, elas executam a sequência deitadas em decúbito dorsal, logo, a visão deixa de ser protagonista e ativam-se outras relações sensoriais. Motivada pela técnica Klauss Vianna vou conduzindo as alunas a um olhar interno.

... direcionamos as escápulas para baixo e para os lados, aponto os acrômios e conquistando, dessa forma, a lateralidade dos ombros e a ampliação da cintura escapular. Nota-se uma abertura do espaço interno na região da caixa torácica, proporcionando o alívio das tensões depositadas no músculo do trapézio. (MILLER, 2007, p.83-84)

Nas diferentes relações do corpo no espaço, tanto deitado quanto em pé, indico a observação do corpo esquelético e muscular. Nas práticas de escuta, proponho que as alunas apliquem vetores de força no esqueleto apendicular superior, ativando a musculatura que envolve os ossos e articulações. Essas indicações facilitam a compreensão do posicionamento das estruturas anatômicas.

Uma prática que costumo fazer com as alunas é propor que fiquem em decúbito dorsal com os braços abertos como se estivessem abraçando uma grande bola, por algum tempo deixo a gravidade agir para que sintam o peso do próprio braço. Posteriormente vou até elas e empurro os braços em direção ao chão, e elas devem ao mesmo tempo fazer força no vetor oposto. Nesse instante, ativam-se musculaturas, como o grande dorsal, e consegue-se perceber como esse tônus irradia para os cotovelos possibilitando maior consciência da estrutura como um todo.

Jussara Miller propõem em seu livro sobre a sistematização da técnica Klauss Vianna, algumas indicações sobre o que ela chama de sexto vetor de força:

O sexto vetor consiste na direção lateral dos cotovelos, possibilitando ao úmero complementar a direção das escápulas, resultando na ampliação do espaço da articulação escapuloumeral e na conseqüente rotação do úmero para dentro. Esse direcionamento evita a sobrecarga da articulação umeroulnar e radioumeral, causada pela hiperextensão da articulação dos cotovelos. Com este vetor, acionamos a “musculatura da asa” e, por conseqüência, as escápulas se separam. (MILLER, 2007, p.85)

O mesmo ocorre para o metacarpo, indico que deve estar levemente supinado, ou seja, devem girar para fora, possibilitando a rotação externa do antebraço. Essa combinação entre escápula, cotovelos e punhos, permiti uma consciência do esqueleto apendicular superior interligada e interdependente, acarretando uma unidade durante o movimento.

A partir da propriocepção desses três centros motores: ombro, cotovelo, e punho; busca se estabelecer uma maior conexão entre as articulações e o engajamento do esqueleto apendicular superior. Essa ação consciente ocorre nas experiências estáticas e dinâmicas do movimento, possibilitando maior controle do tônus muscular.

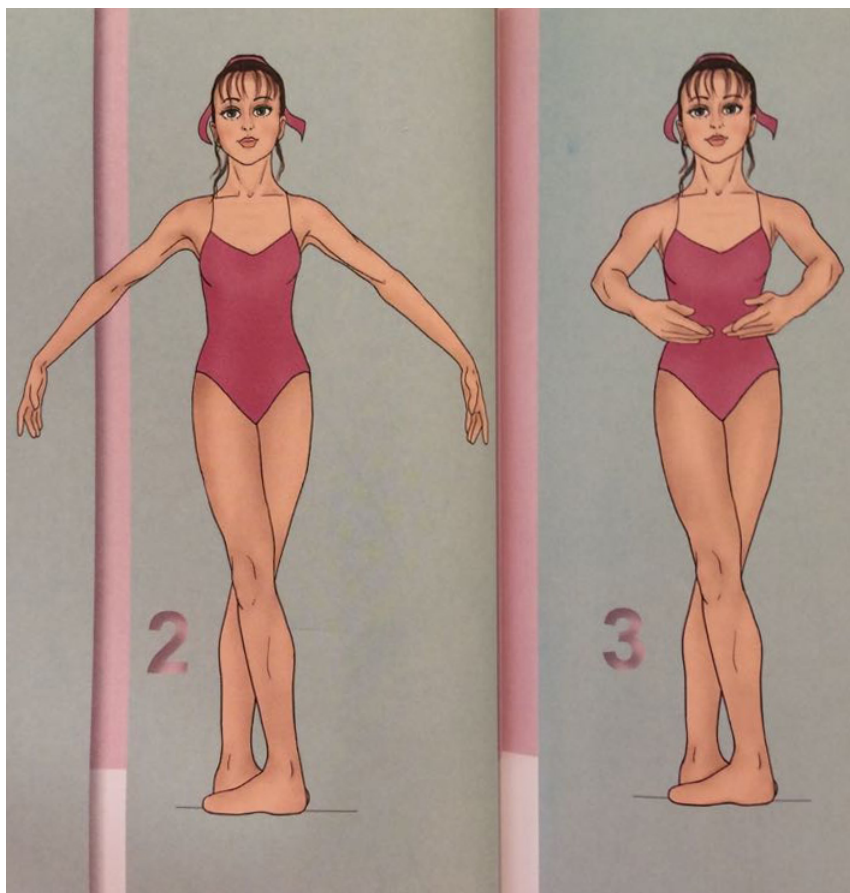
O tônus muscular adequado a cada situação é adquirido com base nas experiências vividas nas aulas, mediante a propriocepção: “Propriocepção é a percepção espacial do corpo em situações dinâmicas e estáticas. A regulação do tônus muscular é função do sistema proprioceptivo” (Tavares, 2003, p.62). Experimentamos, com esse estudo, a diferença entre hipotonia (tensão aquém da necessária) e hipertonia (tensão muscular além da necessária). [MILLER, 2007, p.68]

Diante dessas práticas algumas alunas relatam dores nas articulações do ombro. Muitas com lesões e/ou estresse articular. Para essas alunas, criamos adaptações para as posições codificadas. Posições como *demi-seconde* e *demi-bras* (figura 2) do método Royal<sup>7</sup>, são soluções para que elas consigam acompanhar a turma sem que sintam desconfortos. O limiar da dor articular acaba sendo o regulador desse posicionamento confortável dos braços. A medida que a musculatura vai ganhando tônus os braços vão se organizando na forma plástica de primeiras e segundas posições (figura 1) do *Vaganova*.

---

<sup>7</sup> Método inglês segundo Royal Academy of Dancing

**Figura 2** – Posição *demi-seconde* e *demi-bras* do método Royal



Fonte: KOTAKA, 2016, p.56-57.

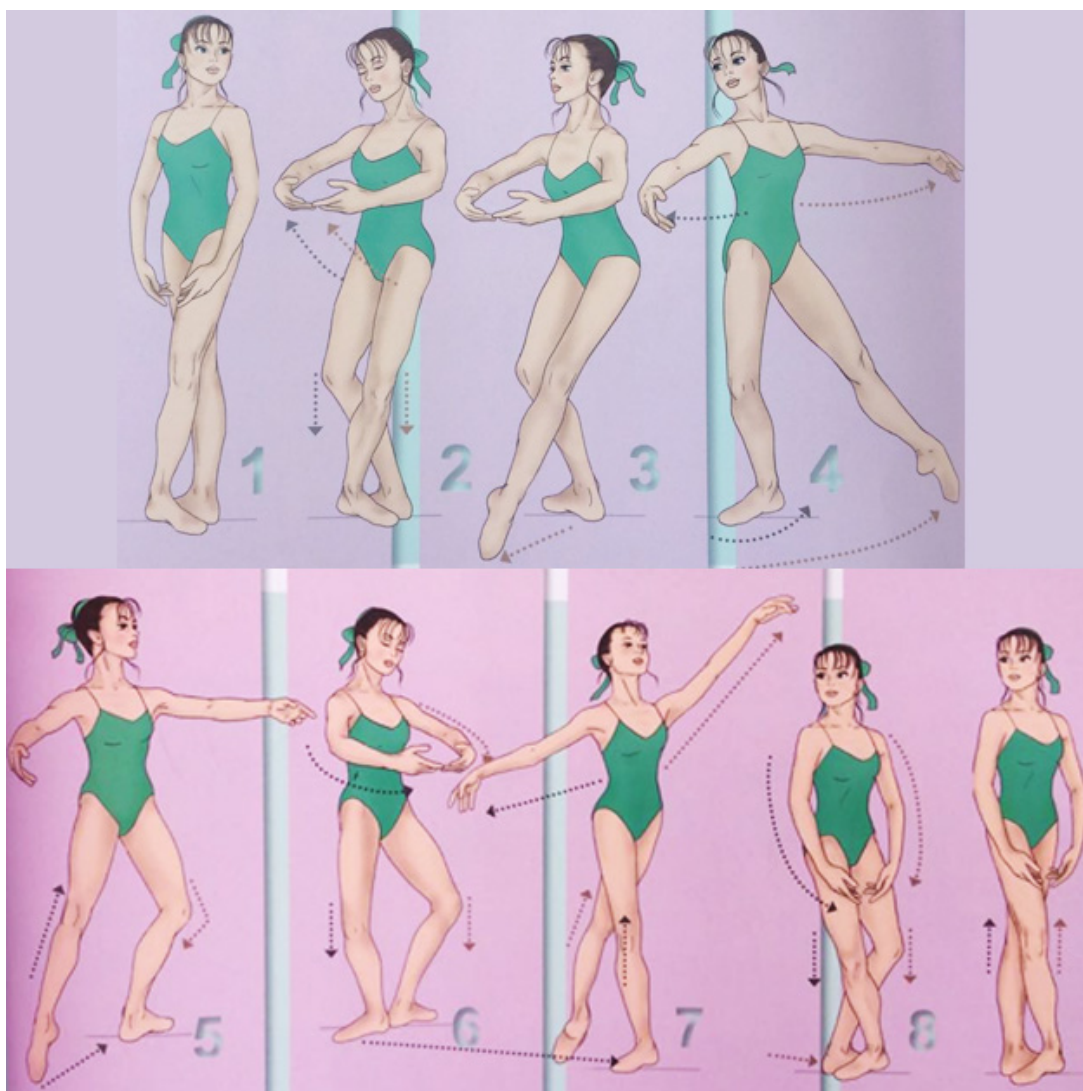
Aproveito para compartilhar que essa metodologia tem trazido resultados positivos, penso que, as alunas precisam estar conectadas com a forma dos movimentos que irão realizar. É necessário que elas saibam onde irão chegar com os educativos propostos. Diferente da pedagogia e do trabalho com crianças, onde elas estão ali, no agora, vivendo aquela “brincadeira” e não racionalizando sobre quais habilidades estão implicadas nas atividades.

Entendo que é preciso que o professor possibilite que o adulto compreenda onde irá chegar, independente se o resultado será alcançado ou não.

Outra prática recorrente, ocorre quando há um exercício de alta dificuldade e complexidade em relação a combinação de membros superiores e inferiores. Relato esse fato através da experiência quando propus um exercício de *pás de basque* (figura 3).



**Figura 3 – Pas de basque**



Fonte: KOTAKA, 2016, p.236-237.

A sequência consistia em uma variação de *bas de basque*, começando da direita para esquerda *devant*, da esquerda para direita *devant*, da esquerda para direita *derrière*, e da direita para esquerda *derrière*. Essa variação era complexa e a turma apresentava dificuldades para executá-la. Dessa mesma variação, fiz outras duas novas, uma somente de braços com um trajeto no espaço, compreendendo as transições espaciais e a troca de diagonais, e outra somente de pernas. Para isso, no início da aula, retomei alguns exercícios dissociados que compõem o *pás de basque*, como: *pliés*, *tendus*, *jetés*, *rond jambes*, *glissades*, e *coupé*. Durante seis aulas,

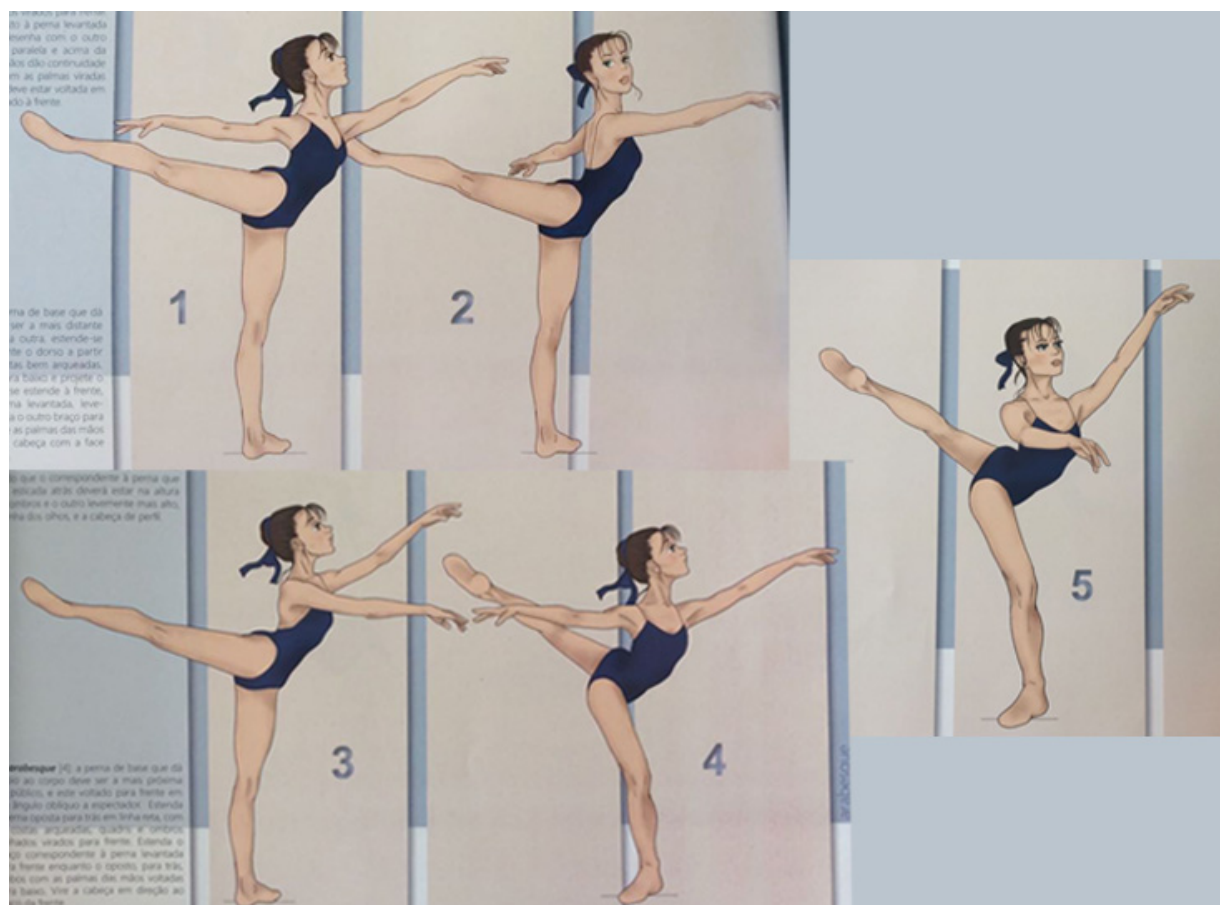
ficamos brincando de possíveis variações que essas três sequências poderiam resultar.

O *pás de basque* se torna complexo por suas combinações de passos e variações espaciais. Escolho ele para expor uma metodologia que facilita a organização dos braços em relação ao espaço, o volume do corpo e sua relação com a frente da sala e diagonais. Dissociar tem funcionado, e poderia ser qualquer outro exercício, porém, antes é preciso que experimentem o todo, para depois fragmentar, e posteriormente, atribuir melhor performance na execução.

O estudo dos braços e suas combinações não são ensinados a partir da codificação e nomenclatura de alguma escola específica, como a *Vaganova*, ou *Royal*. Tive em minha formação inúmeras professoras que transitaram por diferentes escolas, e em minhas aulas acabo fazendo uma mistura do que acho que pode funcionar melhor naquele momento, sempre deixando isso claro para as alunas. A nomenclatura é apenas uma racionalização e uma forma de anunciar o exercício durante o movimento.

A exemplo disso utilizo o método italiano de *Enrico Cecchetti*, na proposição de variações de *arabesques*.

**Figura 4 – Arabesque método italiano (Enrico Cecchetti)**

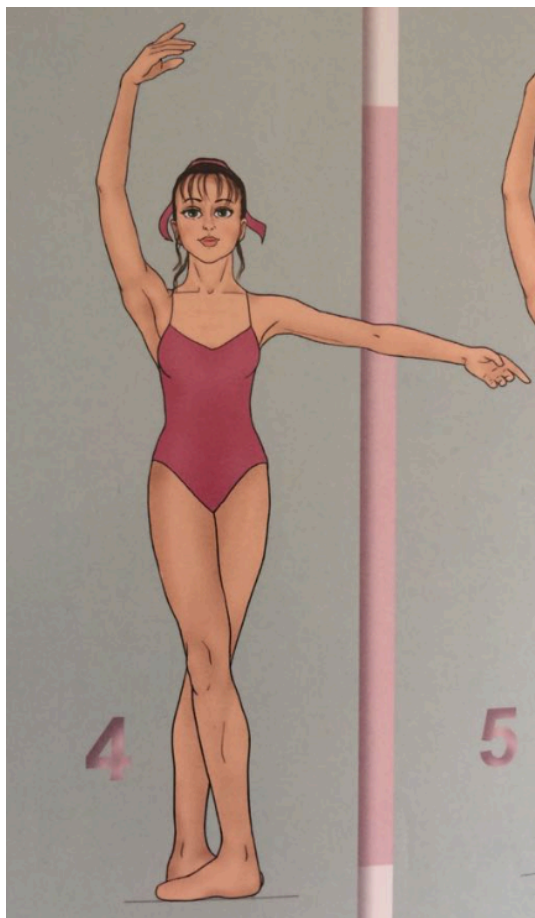


Fonte: KOTAKA, 2016, p.76-78.

As cinco possibilidades apresentadas pelo método italiano *Cecchetti*, propõem um diálogo mais claro em minhas aulas, principalmente por conter a posição 3, não apresentada nos outros métodos. Independente se as alunas decoram ou não a nomenclatura, e saibam diferenciar qual representa que posição, primeiramente, já lhes é apresentada uma gama de possibilidades e variações.

No entanto, não acontece o mesmo para as posições básicas de braços exposta na figura 1 anteriormente, a qual faço escolha pelo método mais simplificado. Essa escolha, me possibilita criar e propor variações que acabam resultando inúmeras combinações, até mesmo as posições codificadas pelos outros métodos. Logo, a quarta posição do método francês (figura 5) - segundo *L'École de L'Opera de Paris* - não é nada mais do que a combinação de uma segunda posição com uma terceira posição do método de *Agrippina Vaganova*.

**Figura 5** – Posição 4 de braços do método *L'Opera de Paris*



Fonte: KOTAKA, 2016, p.55

#### 4.2.1.2 Esqueleto apendicular na sua extremidade inferior

O mesmo ocorre no esqueleto apendicular na sua extremidade inferior, no prólogo, três principais grupos articulares são abordados: quadril, joelhos e pés.

Como o objetivo das aulas vai num fluxo inverso da bailarina profissional de alto rendimento, venho adotando algumas modificações em relação aos movimentos executados com rotação *en dehors*.

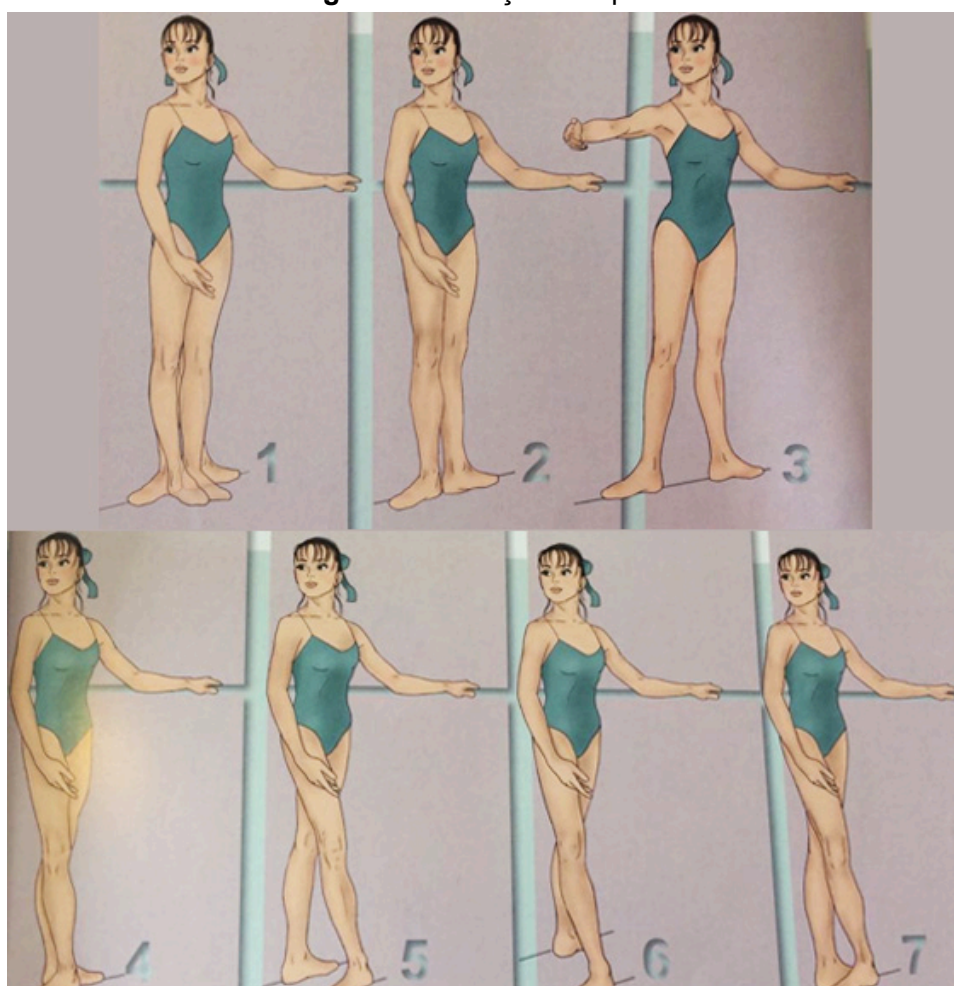
Para as posições de pés (figura 6), proponho que as alunas se posicionem de forma confortável de acordo com a mobilidade articular de cada uma. Nas primeiras aulas costumo fazer alguns movimentos para conhecer as alunas novas, exercícios que eu possa verificar o grau de mobilidade articular coxofemoral, o seu *en dehors*.

Posições em decúbito dorsal e ventral, com os joelhos flexionados em rotação externa facilitam a observação.

No grupo fazemos análises e observações da turma, discutimos sobre as diferenças e apontamos os prós e contras dos diagnósticos realizados. Com frequência surge o debate referente ao virtuosismo e a busca do ângulo de 180° na primeira posição dos pés. Essas questões são postas na roda por alunas consumidoras da técnica em espetáculos, redes sociais, fotos, práticas anteriores, etc.

Nas nossas aulas, costumo orientar para que as alunas não busquem a rotação de 180°, diferente do que a figura 5 indica para a primeira posição no desenho 2.

**Figura 6 – Posição dos pés**



Fonte: KOTAKA, 2016, p.48-49

... os bailarinos frequentemente mensuram seu *en dehors* observando a posição de seus pés no solo. É comum estudantes de *ballet* posicionarem seus pés a 180° de *en dehors* em primeira posição de pés com os joelhos e quadris flexionados e, então, forçam essas articulações na extensão. Isto resulta na excessiva rotação externa do quadril e da tibia... (BUCKOWSKI, 2012 p. 18)

No grupo fazemos análises e observações da turma, discutimos sobre as diferenças e apontamos as características de cada padrão corporal. Esse exercício reflete no fazer, permite reconhecer seus limites, e também identificar seu potencial.

Buckowski (2012), em sua pesquisa, ao analisar a força e a flexibilidade do quadril de bailarinas clássicas, delata que um número muito raro de praticantes consegue posicionar o *en dehors* à 180° sem nenhum estresse articular compensatório de quadril, lombar, joelhos, ou outras estruturas. Em aula, oriento que as alunas não busquem essa forma, como diria uma de minhas professoras: \_Seja generosa com o seu *en dehors*.

... Municio (1993), Gilbert, Gross e Klug (1998), e Alter (2011) afirmam que para adquirir a rotação externa ideal de 180° (90° por perna), exigida dos bailarinos profissionais, seriam necessários 60° a 70° de rotação externa na articulação coxofemoral e 20° a 30° repartidos entre joelhos e os pés. [BUCKOWSKI, 2012 p. 60]

Essa consciência do grau de rotação *en dehors* é exercitada quando proponho adaptações em *penchés, arabesques, attitudes, tendus e jettés à la second, grand battement*, etc.

Para o *penché, arabesque, grand battement, e attitude derrière*, e outros movimentos com elevação de uma das pernas atrás, eu proponho que as alunas façam a rotação externa do fêmur compartilhada com a perna de base para que não haja uma sobrecarga e pinçamento nos discos lombares, bem como, oriento que não há necessidade de estabelecer um ângulo de 90° em relação a perna de base para essa posição. Também costumo propor a flexão do joelho da perna de base para aumentar o grau de mobilidade e espaço articular. A conscientização do *en dehors*, permite que façamos um alongamento mais eficiente e cauteloso visando maior ganho de mobilidade.

De acordo com Alter (2001) e Municio (1993) o movimento de rotação externa do quadril é limitado pela insuficiência contrátil, tensão passiva dos rotadores internos do quadril, tensão do ligamento iliofemoral e do

ligamento pubofemoral, ângulo de anteroversão femoral, elasticidade da cápsula articular em sua porção anterior e flexibilidade das unidades musculotendíneas que atravessam a articulação do quadril. Quando o quadril é flexionado, a amplitude de movimento para rotação externa é maior porque o ligamento iliofemoral está frouxo. [BUCKOWSKI, 2012 p. 27]

A fim de diminuir a tensão muscular e permitir o relaxamento dos membros inferiores, realizamos os alongamentos na barra ou no chão. Nos últimos dois anos criei duas sequências coreográficas para trabalharmos ADM (amplitude de movimento) aliado a resistência muscular. Firmamos um contrato na turma, para ser efetivo e trazer resultados, dedicaríamos disciplinarmente os quinze minutos finais da aula para esse momento.

Em muitas aulas, anterior ao alongamento final, dedicamos um momento para saltos e exercícios metabólicos de alta intensidade anaeróbica, essa prática acaba nos colocando diante uma exaustão muscular e liberando um alto nível de ácido láctico. Ao alongar na barra procuro fazer movimentos leves e suaves, a fim de alcançar um repouso dessas musculaturas que até então estavam sendo bastante solicitadas, principalmente os flexores do quadril. Alongamentos relaxados e passivos são executados nessa ocasião.

Uma das sequências realizadas é com a perna posicionada na barra a frente e posteriormente ao lado. Costumo dar um tempo com a perna relaxada sobre a barra para a musculatura repousar e aos poucos diminuindo a atividade de contração neuromuscular. Com movimentos lentos, suaves e contínuos, as alunas fazem *pliés* e flexão dos joelhos mobilizamos a região pélvica, e posteriormente deslizam a perna sobre a barra em *grand écart*.

Em outros momentos, proponho sequências de alongamento em dupla utilizando a técnica de FNP<sup>8</sup>. Observo que essa prática tem trazido resultados favoráveis, acredito que isso se caracteriza pelo fato de que as alunas adultas, por vezes, possuam alto nível de controle muscular.

O alongamento por FNP caracteriza-se pelo uso de contração muscular ativa com o objetivo de ocasionar inibição autogênica do músculo alongado. Quando aplicada, ocorre relaxamento muscular

---

<sup>8</sup> Facilitação neuromuscular proprioceptiva (FNP) é um método que promove e acelera a resposta dos mecanismos neuromusculares através da estimulação dos receptores do sistema nervoso.

reflexo que, associado com alongamento passivo, promove aumento no ganho de ADM. (SILVA e BADARÓ, 2007, p. 2)

Para *tendus*, *jettés*, e outros movimento que posicionam a perna à *la second*, proponho um leve ajuste para diagonal a fim de não haver compressão excessiva na cavidade acetabular da articulação coxofemoral.

A prática do balé clássico exige muito da articulação do quadril, uma vez que diversos dos seus passos realizam rotação externa excessiva dessa articulação. Na linguagem da dança clássica, esse movimento da articulação se denomina em *dehors*. Schafle (1996) aponta tal padrão como um dos mais nocivos para os bailarinos. Por isso, seus procedimentos didáticos devem ser minuciosamente elaborados para ser preservada a segurança da estrutura física dos corpos dos seus praticantes. O aprendizado inadequado de tal organização de movimento pode levar o bailarino a forçar o pé a rotar para fora em demasia, utilizando o atrito contra o solo e prejudicando a estrutura dos joelhos, quadris e costas, o que teria como resultado um grupo previsível de lesões, que podem incluir tendinites, irritações das facetas articulares, inflamações crônicas, estresse muscular e até fraturas. A força adequada dos rotadores externos para manter a rotação – em *dehors* – durante o movimento e o entendimento das possibilidades articulares dos quadris são, portanto, de importância primordial na prática dessa qualidade motora. [PEDONE, 2011, p. 63]

Brevemente cito Ana Claudia Pedone (2011) - instrutora de Axis Syllabus e minha professora de dança - em uma de suas revisões de literatura científica, no seu artigo Lesões Provenientes da Dança<sup>9</sup>, para manifestar meu posicionamento e preocupação na manutenção do corpo e o constante monitoramento à fim de prevenir lesões por estresse.

Depois de trazer o pensar do *en dehors*, compartilho práticas proprioceptivas de enraizamento dos pés e consciência das articulações envolvidas em exercícios como *tendus* e suas evoluções. Crio algumas sequências de frente para barra para que as alunas tomem consciência do “triângulo do pé” (primeiro metatarso, quinto metatarso, e calcâneo). Lembro de alguns momentos solicitar que elas executem variações de *tendus* de olhos fechados, para ampliar a percepção e compreender relações de transferência de peso, espalhamento dos ossos dos pés e sua pressão no solo, e o movimento fracionado do metatarso ao sair do chão.

---

<sup>9</sup> Mais informações ler em: “O Averso do avesso do corpo: educação somática como práxis”.



Outro alerta é para manutenção do arco do pé, gosto de como o método Klaus Vianna aborda essa escuta através do conceito de “apoio ativo”.

O primeiro vetor de força é ativado com o mesmo princípio que foi estudado no tópico “apoio ativo”, com a aplicação da pressão do metatarso em direção ao solo, empurrando o chão e, como força-reação ou consequência desse vetor, os três arcos que sustentam o pé evidenciam-se, ampliando-se em sentido oposto ao do chão, auxiliando tanto na locomoção e na impulsão, como no suporte de pesos que servem como amortecedores. (MILLER, 2007, p. 78)

O apoio ativo do calcâneo provoca uma pressão que reverbera para todo o corpo causando uma conexão maior com os ísquios. O entendimento desse apoio é imprescindível para que a posteriori se pratique os exercícios no centro. Ele ajuda para compreender a transferência do centro de gravidade e trocas de apoio na base do pé, em momentos como *élèves*, *relevés passé*, ou trabalho em pontas.

Outra prática introduzida nas aulas para a sensibilização e ativação da planta do pé, proposto pelo Universal Motor Principles Axis Syllabus (AS) (2011), consiste em colocar ambas as mãos na parte inferior do abdômen e permitir que ele e o assoalho pélvico relaxem, em seguida você deve ser capaz de sem esforço deslocar para frente e para trás sem auxílio da pélvis. Pequenas oscilações e pressões sobre a sola do pé sem envolver a ação de flexão dos joelhos também auxiliam na propriocepção.

Montei uma sequência de *adage* pensando em equilíbrios mais estáticos do que dinâmicos para pensar no pé e nesse apoio ativo. Ela consiste em ficar oito tempos de contagem parada com uma das pernas elevadas a 45° a frente em *attitude*, depois oito tempos com a mesma perna estendida, mais oito tempo com o pé em flexão, passa a perna para trás *en cloche*, fica mais oito tempos, sem repouso, a aluna faz um *promenade* em oito tempos, para depois descansar a perna de base e repetir tudo para o outro lado. Através da propriocepção, a aluna ao ficar quarenta contagens sobre o mesmo pé, trabalha toda musculatura necessária para o enraizamento e fortalecimento da base. Essa sequência foi mantida durante um ano e era executada ao final de cada aula.

#### 4.2.1.3 Esqueleto axial

Para esse bloco trago algumas proposições das práticas realizadas no sistema de movimento Axis Syllabus.

Imagino que, a coluna vertebral, junto com o sacro, cóccix e cabeça operam semelhante aquelas molas coloridas que brincávamos quando criança, onde puxávamos um lado e todas os outros anéis vinham arrastados pela energia provocada na base do brinquedo. Pertencente ao esqueleto axial, essa grande e maior massa motora do corpo humano é a principal movente e responsável pela conservação de energia cinética. Veremos fatores físicos no próximo item, a práxis.

Vou começar falando sobre o corpo estático verticalizado sobre a base dos pés, para depois falar sobre ele em deslocamento. Embora o equilíbrio corporal sempre seja dinâmico, porque para estar em pé diante da ação gravitacional é necessária uma força atuante constante das musculaturas, caso contrario estaria deitado, vou chamar essa situação de estática.

Nessa relação vertical indico que as alunas observem as quatro curvaturas da coluna, sendo duas lordoses e duas cifoses. Essa característica anatômica e a consciência dela, é essencial para que não haja flexão ou extensão concentrada em determinadas regiões da coluna, como acontece frequentemente na lombar, devido a indicação comumente falada do “encaixar o quadril”. Essas podem gerar retificações e pinçamentos nos discos vertebrais gerando um possível estresse articular.

Jussara Miller (2007), ao propor o terceiro e o quarto vetor de força do método Klauss Vianna, indica que o púbis deve ser orientado para cima acionando a musculatura abdominal, enquanto o sacro é direcionado para baixo acionando a musculatura posterior. Logo, a espinha ílaca ântero-superior recua, alongando o músculo reto femoral, esses vetores reverberam na tonicidade da musculatura dos glúteos e do assoalho pélvico.

Com a bacia encaixada, há o alinhamento do púbis com o esterno e, conseqüentemente, a coluna vertebral amplia-se pela ação da musculatura abdominal. Assim, observamos a importância da posição da bacia como centro de sustentação, para a harmonia do tronco. Nesse momento do trabalho, fazemos a conexão da cintura pélvica com a cintura escapular. (MILLER, 2007, p. 81)

Essa ação libera as pressões dos discos intervertebrais da região lombar, resultando no alongamento da mesma, bem como se amplia o espaço de mobilidade articular. Com uma indicação imagética, proponho que as alunas pensem numa lâmina elástica envolta da coluna mantendo essas curvaturas. Essa reflexão busca se conectar com musculaturas de camada profunda a fim de promover maior estabilidade dessas inúmeras articulações vertebrais.

Para pensar nesse envelopamento das vértebras trago o conceito de tensegridade<sup>10</sup> abordado no AS, que se caracteriza pelo entendimento proprioceptivo do tônus muscular necessário para realizar um determinado movimento e ou estabilidade articular. Penso que, a tensegridade opera em co-contracção muscular agindo na estabilidade compartilhada dessas articulações. Assim, o corpo se torna mais disponível e eficiente ao mover-me no espaço, sem tensões localizadas em pequenos centros de massa.

O suporte adequado da coluna vertebral é baseado no preceito de que o esqueleto é nosso fundamento. Em situações estáticas e dinâmicas, se colocarmos o nosso peso primeiro através do esqueleto e suportar o seu principal papel de peso com a musculatura circundante, poderemos usar nossa força de forma mais eficiente, tornando a tarefa mais prazerosa. Mais especificamente, quando digo: "use o esqueleto primeiro" para suporte, quero dizer: colocar todos os pontos de articulação disponíveis juntos e manter a maior parte das superfícies disponíveis articulando os pontos de contato em todos os possíveis momentos. Isso significa que para cada um dos segmentos da coluna vertebral (duas vértebras), ambas as articulações vertebrais, o disco e os corpos vertebrais estarão juntos de forma uniforme quando aterrizarem de um passo ou salto. [FAUST, 2011, p. 139, tradução nossa].

Podemos analisar essa situação na execução de um *grand plié*, na sua estabilidade, e na manutenção do *en dehors* durante sua execução. Esse movimento poderia simplesmente buscar a forma plástica e visual de uma flexão coxofemoral combinada com joelhos e tornozelos em rotação externa, sem que haja ativação de musculaturas de camadas mais profundas. Isso resultaria, possivelmente, numa maior

---

<sup>10</sup> Esse conceito é um composto da palavra tensão e integridade. O termo batizado pelo famoso arquiteto Buckminster Fuller, é utilizado para descrever o equilíbrio de elementos mais rígidos e elásticos (ou seja, ossos, fásia), que permite maior eficiência no transporte e suspensão dinâmica das estruturas orgânicas [FAUST, 2011, p. 138, tradução nossa].

instabilidade articular, permitindo que haja maiores oscilações entre articulações do quadril e coluna.

Essas musculaturas profundas, localizadas próximas aos ossos aparentemente possuem maior relação com esse envelopamento circundante proposto pela tensegridade. A exemplo, cito alguns rotadores externos descritos no trabalho de pesquisa de BUCKOWSKI (2012), quando se refere aos músculos responsáveis pela rotação externa do quadril, sendo eles: pelvitrocantérianos, o piramidal da pelve, o obturador interno, o obturador externo, quadrado da coxa, pectíneo, glúteo mínimo, etc. Envoltos à coluna temos como exemplo: o interespinhal, intertransversal, rotadores e os levantadores das costelas.

No prólogo, que possui um tempo menos acelerado, é dedicado à escuta do corpo e a observar essa ativação da musculatura de camada profunda. A atenção para o volume interno do corpo nesse período deve ser máxima para que haja entendimento dessas estruturas.

Recordo-me de uma aula feita com Shamel Pitts instrutor do método Gaga<sup>11</sup>, quando se referia as musculaturas do assoalho pélvico, uma de suas indicações para a ativação da “pica” (centro de força localizado entre o sexo e o anus), era dar um “beijo” ou fazer um “beicinho” nesse lugar. Tenho utilizado bastante essa imagem para indicar a co-contracção durante a execução de *pliés*, além de boas risadas, identifiquei resultados positivos com maior controle na execução dos movimentos.

#### 4.2.2 Práxis

Primeiramente gostaria de compartilhar o quão difícil foi encontrar um nome para esse momento. Quanto à escolha dos nomes, prólogo e epílogo, soava-me além de poético, didático, e sugeria uma ação de continuidade, algo que vinha depois e antes, que dependia do todo para sua existência. A pergunta era: sobre o que se tratava esse meio do caminho?

---

<sup>11</sup> Gaga é um tipo de linguagem de movimento desenvolvida e criada por Ohad Naharin. Esta técnica é baseada na compreensão e pesquisa de movimento, através da conexão entre corpo e mente.

Durante uma aula de filosofia e estética da arte, quando falávamos de Adolfo Sánchez Vázquez, e sobre seu livro *Filosofia da Práxis*<sup>12</sup>, recordo-me de algo que o professor disse, e que fez sentido para eu pensar esse momento, era algo como: “\_A filosofia da práxis estuda o modo do ser, a unidade entre teoria e prática interminável, a teoria que se dá na interação com o outro, o homem livre”. Essas foram as anotações que fiz na minha apostila.

Procurando um nome que coloque sentido nesse espaço intermédio ao prólogo e epílogo, surge-me a práxis. Isso não significa que não aja práxis no prólogo e no epílogo, mas sim que essa ação dialética de ação-reflexão-ação é o ponto chave para esse momento. Na práxis, os alunos exercitam quase como uma ação repetitiva, inúmeras práticas do balé clássico.

Em primeira instância, o conceito de práxis é, conforme afirma Sánchez Vázquez, uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transmuta uma matéria ou uma situação. Segundo suas etimologias gregas, explícitas em Aristóteles, práxis no fenômeno que se esgota em si mesmo; se engendra uma obra, é *poiesis*, ou criação. Tal distinção é abandonada por nosso autor, porque o uso de *poiesis* restringiu-se ao artístico, enquanto que no termo “práxis” cabem todos os campos ou áreas culturais e as obras, porque é “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada” (Sánchez Vázquez, 1980: 245). Seu significado não se restringe, pois, nem ao material e nem ao espiritual, e unicamente entranha um trabalho criador. [MAYORAL, 2007, p. 3]

A práxis é mais que prática, ou sua unidade com a teoria, é uma prática capaz de ampliar os horizontes teóricos, um exercício de descobrimento das forças produtivas que caem sob controle do intelecto. Segundo Vasquez, a práxis é definitivamente, teórico-prática.

É certo que existem diferenças específicas ou autonomia entre teoria e prática. Não são idênticas: não sempre a segunda torna-se teórica; tampouco a primazia da prática dissolve a teoria: às vezes a teoria adianta-se à prática, e existem teorias ainda não elaboradas como práticas. O que diz que a prática não obedece direta e imediatamente as exigências da teoria, mas sim suas próprias contradições, e que somente em última instância, depois de um desenvolvimento histórico, a teoria responde à práticas e é fonte destas. (MAYORAL, 2007, p. 7)

---

<sup>12</sup> Para saber mais, ler VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

Porém não cabe nesse momento dissertar sobre a filosofia da práxis, mas sim entender como ela se relaciona com o meu fazer. Assim, para esse processo interminável, tanto para o marxismo revolucionário, quanto para o entendimento da educação em dança, penso na filosofia da práxis como um entendimento que se trata de transformar o mundo.

A fim de transformar o mundo, proponho um olhar para as pequenas mudanças internas do corpo em movimento. Por possuir uma característica dinâmica, na práxis, somada ao entendimento postural do prólogo, abordamos princípios físicos e movimentos mais complexos.

Inspirada nas propriedades físicas que o Axis Syllabus pesquisa, crio inúmeras combinações coreográficas de deslocamentos, saltos e giros, alguns passos utilizados são: *chassé, coupé, glissade, échappé, flic-flac, pas de basque, pas de bourré, pas de cheval, pas de chat, pas couru, pas de valse, piqué, cabriole, renversé, temps lié, temps levé, grand jeté, jeté coupe, assemblé, pirouette, e chaînés*. Nesse momento, o trabalho na barra é reduzido para que o corpo ocupe amplamente o espaço físico da sala.

O *glissade* é um dos primeiros passos a ser trabalhado na práxis, o entendimento dele contribui para que seja introduzido outros mais complexos. Também praticamos em aula as diferentes dinâmicas propostas a cada passo. Por exemplo, entre o *temps lié* e *grand jeté*, onde, um deles pisa para saltar e o outro salta para pisar - como costume dizer em aula. Acabo colocando eles separados, e depois uno numa só sequência para causar esse estranhamento e comparação.

Para essas sequências proponho uma investigação a cerca do que o AS chama de impulso/energia.

**Tabela 3 – Energia/Impulso**

<b>Energia/Impulso</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>EC: Energia cinética:</b> a energia em massas móveis</li> <li>• <b>Energia Potencial Gravitacional:</b> a energia armazenada em um objeto levantado</li> <li>• <b>PC: Potencial cinético:</b> energia potencial armazenada em massas elevadas, contração de músculos ou tecido conjuntivo tenso</li> </ul>

- **MA: Momento Angular:** a velocidade angular vezes o momento inercial de um objeto que se move ao longo de uma via circular
- **MT: Momento Translacional:** a velocidade vezes a massa de um objeto movendo-se ao longo do plano transversal
- **Entropia:** a tendência à desordem ou a transmissão de energia organizada em formas inutilizáveis através de forças de intervenção

Fonte: FAUST, 2011, p. 75. (tradução nossa)

Antes de realizar qualquer um daqueles saltos tradicionais de balé na diagonal, como: *grand jetés*, *temps levé*, *chassés*, *pas de bourré*, etc; proponho um estudo isolado da habilidade de saltar para que possamos pensar nesses fatores de energia e impulso, e o que a eles implica. Sem uma forma clara, antes de encontramos os ajustes do código vou colocando tarefas no deslocamento.

Primeiro estabeleço um trajeto, que não costuma ser na diagonal, faço de uma lateral a outra da sala no maior comprimento do espaço, essa decisão distancia a aluna do espelho e da relação plástica com a forma, colocando ela em contato com as suas percepções corporais. Inspirada em uma sequência de movimentos praticada em uma das aulas de AS com a instrutora Ana Claudia Pedone, proponho: saltar com a perna direita depois um passo com a esquerda, duas vezes deslocando para o lado direito no espaço, como se fosse uma grande caminhada, ao final um contrapasso para trocar a direção do espaço, repete tudo isso para esquerda.

Quanto as tarefas, a cada repetição proponho uma, não há uma ordem cronológica de comandos, durante a observação vou pontuando qual propriedade física é mais urgente para ser pensada naquela situação. Para esse caso, alguns fatores acabo apontando com maior frequência.

A energia cinética e o potencial cinético costumam ser os primeiros a serem lembrados. Costumo pegar a mão das alunas e correr ao lado delas enquanto fazem a tarefa, na ocasião, acabo sendo reguladora para que as alunas não parem, assim acabam acumulando a energia durante o percurso. A energia cinética no final será muito maior do que a inicial. Logo poderão ter maior tempo de vôo e posteriormente organizar melhor o corpo no ar. Nesse caso podemos pensar em duas equações

físicas, a segunda lei de Newton, que é  $F=m.a$ , e a grandeza que mede a variação da quantidade de movimento de um objeto, o impulso, que corresponde a  $I=F.\Delta t$ .

A energia potencial gravitacional também é discutida para pensarmos nas quedas e retomadas a cada salto, quase como uma ação pendular, em que a massa fica sujeita a uma força restauradora causada e conservada pela gravidade. Esse acúmulo de energia cinética também pode ser pensado nas trocas da tarefa entre direita e esquerda, onde há um contrapasso que possibilita uma trajetória curva e uma rotação do corpo, caracterizando a grandeza de momento angular.

Exponho esses fatores na tabela 4, a qual o AS chama de Força e/ou Vetores do movimento.

**Tabela 4 – Forças/Vetores**

<b>Forças/Vetores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Força:</b> a força é aquilo que funciona. O trabalho é feito quando um objeto se move, a menos que uma força equivalente seja aplicada ao objeto na direção oposta.</li> <li>• <b>Vetor:</b> a direção do impulso ou força.</li> </ul>
Forças gravitacionais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CF: Força centrífuga:</b> força que move um objeto em um caminho curvo ao redor e longe do seu centro.</li> <li>• <b>CP: Força centrípeta:</b> força que move um objeto ao redor envolta do seu centro.</li> <li>• <b>FR: Força radial:</b> força que move um objeto diretamente do centro da rotação atual.</li> <li>• <b>FG: Força gravitacional:</b> força que move um objeto para o centro do planeta.</li> </ul>
Forças Mecânicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Torção:</b> a força que torce duas massas conectadas em direções opostas. Além disso, é a carga em uma parte do corpo causada por duas massas de torção que estão girando em oposição uma a outra.</li> <li>• <b>Compressão:</b> força criada pela pressão de duas ou mais massas pressionando-se uma contra a outra.</li> <li>• <b>Cisalhar:</b> força perpendicular ao eixo vertical interno de um objeto.</li> <li>• <b>Atrito:</b> a força que resiste ao movimento relativo das superfícies deslizantes uma contra a outra.</li> <li>• <b>Torque:</b> força de rotação ou torção que inicia, para ou durante o movimento das</li> </ul>



massas.

- **Impulso:** força que reside em um objeto em movimento, devido à sua massa e velocidade. Impulso é calculado multiplicando a massa de um corpo pela sua velocidade.

Fonte: FAUST, 2011, p. 75. (tradução nossa)

Para realizar a trajetória costume questionar os vetores de deslocamento, tornando compreensível para onde a área da base (pé) deve aplicar a força. Trazendo vida para os pés, indico que as alunas promovam um giro através do atrito da sola, provocando uma energia centrípeta na base que irá empurrar o esqueleto apendicular inferior em contra-rotação com o esqueleto apendicular superior. Essa alavanca promovida pela força mecânica da torção, torque e atrito com o chão, é capaz de facilitar o trabalho corporal a fim de levar o corpo para cima com maior eficiência.

O recuo elástico também é potente para compreender a conservação de energia cinética e o potencial de energia gravitacional. Ao elevar meu corpo, no instante em que atinjo o pico, o momento mais distante do solo, eu expando, aumentando a área ocupada pelo corpo no espaço. Posterior a essa suspensão, eu recolho meu esqueleto apendicular, aproximando do meu centro de gravidade promovendo maior aceleração na queda. Esse potencial funciona através de pequenas variações entre alongamentos rápidos e encurtamentos dos tecidos elásticos. Segue abaixo o quadro das propriedades do objeto em que o elemento recuo elástico aparece.

**Tabela 5 – Propriedades do Objeto**

<b>Propriedades do Objeto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Condução e retardamento:</b> um efeito da força aplicada que cria um atraso entre o movimento causado pela aplicação da força em um objeto e o movimento de um objeto conectado.</li> <li>• <b>Recuo elástico:</b> armazenamento e conversão de energia potencial em energia cinética através de alongamento rápido e encurtamento do tecido viscoelástico: fáscia, músculo, nervos, vasos sanguíneos, órgãos e pele.</li> <li>• <b>Inércia:</b> a tendência de um objeto permanecer imóvel quando já está em repouso ou</li> </ul>

mover-se quando já está em movimento.

- **IM: Inércia móvel:** a tendência de um objeto resistir à mudança de direção ou permanecer em movimento quando já está em movimento; relacionado ao impulso.
- **IS: Inércia estática:** a tendência de um objeto à resistir a rotação ou permanecer imóvel quando já está em repouso.

Fonte: FAUST, 2011, p. 75. (tradução nossa)

Ao realizar giros, não pensamos distantes de todas as observações aqui já feitas, reitero aqui as propriedades do momento angular. Nas *pirouettes*, observamos a velocidade de rotação do próprio corpo em torno do respectivo centro de massa, nesse instante há conservação da quantidade de movimento angular. Ao girar o corpo, enquanto mantivermos os braços abertos, observa-se a velocidade constante, e ao fechar os braços, há um aumento considerável na velocidade de rotação. Isto ocorre por que o momento de inércia é maior com os braços abertos, pois a distribuição de massa do corpo está mais longe do eixo.

Para cada uma das tabelas expostas traduzidas, poderia citar outras inúmeras sequências já criadas com as alunas. Entendo que expor e organizar elas num relato sobre minha metodologia de ensino em dança para adulto, já é um serviço, também como, um registro de material para criação de novas tarefas. Escolhi então, aqui, algumas atividades que se relacionam com essas propriedades citadas à cima nas tabelas.

### 4.2.3 Epílogo

O terceiro e último período acolhe o trabalho artístico coreográfico. Nele criamos, a partir de uma ideia dramaturgica, uma composição que reúne os movimentos aprendidos ao longo do ano. Nesse bloco o nível de complexidade aumenta significativamente, temos o elemento código de dança e sequência coreográfica, o contexto artístico da obra, e as composições espaciais executadas no coletivo. É neste que organizamos e agrupamos aprendizagens, é a conclusão, o fechamento do ciclo.

Sou uma defensora do trabalho coreográfico, e a cada ano, proponho um desafio diferente. Falo do lugar de uma educadora que está ao lado de alunas que em 2017 completaram seu quarto epílogo. Alunas, que passaram por esse momento de retomada, do resumo, da recapitulação, do desfecho, e do resultado de um ano de trabalho.

Em 2014, o primeiro epílogo, o menos experiente, surgiu por iniciativa das alunas. Elas me questionaram se as adultas dançavam no espetáculo da escola. Não havia pensado nessa possibilidade, imaginava que as alunas não fariam esse investimento emocional, físico, financeiro, e de tempo. Porém quando me questionaram eu joguei de volta perguntando: \_Vocês querem dançar? E para minha surpresa, muitas disseram sim.

Começamos a pensar um plano para essa decisão, como muitas alunas não tinham esse desejo, precisávamos organizar um horário para ensaiar que conseguíssemos reunir o grupo todo, pensar em concepção, figurino, música, etc. Como já havia um tema para o espetáculo da escola, sentei com a direção para pensar como encaixaríamos o balé adulto. Sempre com a preocupação de buscar um tema adulto e amplo para investigarmos possibilidades coreográficas distintas.

No primeiro ano a coreografia era construída em aula com todas as alunas. Embora algumas tenham escolhido não se apresentar, também praticavam essa retomada de aprendizagem do ano, reuníamos passos e explorávamos possibilidades que se articulavam com a temática coreográfica.

Quando começávamos a decidir posicionamentos, pautas coreográficas, deslocamentos espaciais, figurino, música, a coreografia o trabalho ganhava corpo e vida, e as alunas que não planejavam dançar acabavam se desestimulando e se sentindo fora do contexto. Nos anos seguintes, a partir de julho, criamos horários específicos para as alunas interessadas no processo de composição coreográfica. E para quem não dança na apresentação, o epílogo possui uma característica muito semelhante, que é a retomada do ano.

Em 2017 o tema do espetáculo era “Belas Artes”, e o quadro escolhido foi Mona Lisa de Leonardo da Vinci. Juntas começamos a pensar como seria ser uma Mona Lisa naquela época, e como seria uma Mona Lisa hoje. Mais ainda, o que será

que Leonardo da Vinci sentia/pensava quando pintava essa obra? Será mesmo um auto-retrato? Todas essas questões e o que elas significavam começaram a invadir nosso imaginário coletivo e dar vida a cena. Brinco com elas que essa dança é o *revival* da Mona Lisa. Na coreografia revelamos o que cada mulher é por trás de um lenço que cobre, e de uma moldura que esconde.

Depois de ser “Rosas”, foram “Leoas”, “Damas da Corte”, e “Mona Lisa”. Penso que a dramaturgia tem que fazer sentido para a intérprete, provocar um sentimento, ter energia vital, mesmo que seja um desejo individual. O momento do palco é muito único, é o fechamento do ano e do trabalho com emoção, com calor, ansiedade, expectativa, nervosismo, é o momento de celebrar no coletivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na elaboração do contrato de aprendizagem as aprendentes são desafiadas a pensar o que as leva a aprender algo. Qual é a sua busca e quais são as suas pretensões? Diante desses questionamentos, as alunas individualmente são convidadas a fazer a gestão de sua própria trajetória. Alguns exemplos já foram citados acima, como o contrato feito com a turma sobre o desejo de ganho de flexibilidade, ou até mesmo aqueles bastante particulares como é o caso da aluna da sapatilha de ponta, quando manifestou a vontade de dançar de sapatilhas de ponta, citado do item 4.5.

Já vimos que este estudo não se refere a um método tradicional diretivo de ensino, e sim do olhar docente sobre a condução das experiências de aprendizagem. Para isso, defendo a utilização de métodos adequados à heterogeneidade dos adultos, e o apelo a técnicas que promovam experiências, e não técnicas transmissivas.

Técnicas como discussões em grupo, reflexão após o término ou bateria de exercícios antes que aja uma nova repetição, exercícios de simulação e encenação cênica, exercícios de prática-observação, consumir dança em outros ambientes e por outros fazedores, etc. Logo, o aluno e professor, juntos, devem ser capazes de criar um sentido e aplicabilidade dessas aprendizagens em suas vidas diárias.

A auto-avaliação e o re-diagnóstico evidenciam novamente essa ação cíclica de educação permanente proposta pelo modelo andragógico. Para essa ação não há um momento específico pré-determinado, ela se caracteriza pelo olhar contínuo sobre os projetos educativos individuais e coletivos.

Paralela a essa ação continua, firmamos alguns contratos os quais traçamos metas dentro de períodos que devem ser avaliados. Os resultados dessa avaliação são discutidos coletivamente, bem como questionados sua eficiência, se dificultaram ou facilitaram a aprendizagem. Para os resultados positivos potencializamos as práticas, e para os negativos repensamos novas estratégias.

Ilustrando, compartilho uma das metas contratadas neste ano já citadas anteriormente, o ganho de flexibilidade/mobilidade para alcançar um *grand écart*. A

algumas semanas antecedentes a este momento de escrita que aqui estou, em coletivo avaliamos o projeto que traçamos juntas, avaliamos o método, disciplina, individualidades e possíveis avanços, entre outros. Essa retomada foi feita em uma das aulas numa conversa de grupo. Todas expuseram que houve ganho de mobilidade, inclusive apontaram o quanto era sofrido deixar a perna repousar em cima da barra. No início elas tinham que flexionar a perna de base, muitas nem alcançavam as mãos no pé com o joelho estendido. No último mês chegamos até a praticar o *grand écart* à frente no chão, esta organização havia se tornada mais fácil devido ao ganho de mobilidade coxo-femoral e proximidade do quadril ao solo com as pernas estendidas, pois os braços já não eram tão solicitados como antes.

Nessas conversas de final de ano, durante as aulas, também avaliamos recursos e materiais, como: a sapatilha mais adequada; música utilizada; piso; a eficiência de matérias como colchonetes, espaldar e *thera bands*; roupas; etc.

No processo coreográfico procuramos no coletivo melhorar a cada ano, apontar o que funcionou e o que não funcionou. O figurino é um bom exemplo, no primeiro ano ficou lindo, vestiu bem, não ficou desconfortável para dançar, correspondia com a dramaturgia, etc. No ano seguinte tentamos criar outro para que as alunas que praticavam duas modalidades não precisassem comprar dois figurinos, porém a proposta não funcionou, não conseguimos contemplar nenhuma das duas turmas. No terceiro houve um excesso de informação na roupa, e as cores não foram fiéis ao personagem criado no nosso imaginário. No quarto ano pegamos esse apanhado de experiências e projetamos uma roupa com tudo o que deu certo e ainda com o toque de Mona Lisa, ficou lindo, e correspondeu a expectativa de todas no grupo.

A escolha da música passou por um processo semelhante. Sempre apresento para turma uma pré-seleção, consciente, em um dos anos, optamos por uma música complexa, foi desafiador, mas gerou um estresse coletivo desnecessário para o grupo. No ano seguinte encontramos um meio termo que contemplou o grupo em todos os sentidos.

Essas avaliações e re-diagnósticos são necessários para projetos educativos futuros, para que possamos estabelecer novas metas, e encontrarmos um novo sentido para continuar as aulas. Recordo-me de uma aluna de nove anos que um dia

me disse que havia parado a natação depois de quatro anos praticando, perguntei a ela o por que havia parado, ela rapidamente respondeu que estava fazendo aulas para aprender a nadar, e agora já havia aprendido. Esse foi o dia em que Angeline me ensinou que precisamos de objetivos para continuarmos motivados em uma determinada prática/aula.

A cada final de ano retomo o questionamento de por que as alunas retornam no ano seguinte, retomo então um assunto inicial dessa discussão “o personagem balé”. Não desmereço o código e a técnica aqui relatada, mas digo que é personagem porque há outros motivos muito maiores por trás da permanência dessas alunas ao passar dos anos. Não sei se tenho todas as respostas para essa questão, talvez seria um outro estudo a ser realizado, mas há evidências claras ao longo desses capítulos de que a dança possibilita o auto-conhecimento e o cuidado consigo, esses agentes são autores responsáveis por uma educação vital permanente em constante investigação sobre corpo, mente e alma.

## 6 GLOSSÁRIO

ADAGE [adaʒ] – Devagar ou com descanso. A palavra francesa ‘adage’ é derivada do termo musical italiano, Adágio. No balé Adágio significa um série de movimentos e poses executados em ritmo lento com combinações de linhas e poses.

ARABESQUE [arabɛsk] – Arabesco. Referente a uma das poses básicas do balé.

ASSEMBLÉ [asãble] – Reunido, junto. Salto feito de um para dois pés. Podendo ser executado: *sur place*: sobre o mesmo lugar; *porté* ou *élançé*: com deslocamento ou viajando; *en tournant*: girando

ATTITUDE [atityd] – Atitude. Referente a uma das poses básicas do balé.

BATTEMENT [batmã] – Batida, golpe. Constitui um dos exercícios base da dança clássica, sendo um elemento que entra na combinação de um grande número de passos complexos e que propicia o ganho de flexibilidade da articulação do quadril e fortalecimento do *en dehors*. Consiste em uma ação sem deslocamento da perna de base, de batida ou golpe de perna livre esticada ou dobrada.

CABRIOLE [kabrijol] – Salto ágil, cabriola. Salto de bateria de um pé para o mesmo pé.

CHAÎNÉS [ʃɛn] – Cadeia, elos. Cair ao longo de uma encosta, rolando como uma bola. Uma série de voltas, nas pontas ou meia ponta com transferência de peso, por deslizamento sobre o solo, de um pé para o outro.

CHANGEMENT [ʃãʒmã] – Mudança.

CHASSÉ [ʃase] – Caçado, perseguido.



CLOCHE, EN [klɔʃ], [ã] – Sino. Termo aplicado para o *Grand Battement en Cloche*, movimento que lembra o badalo do sino, onde a perna de ação transita continuamente para frente e para trás passando pela primeira posição.

COUPÉ [kupe] – Cortado, cortando.

COURU [kury] – Corrido, correndo. Deslocar-se rapidamente por um movimento sucessivo e acelerado das pernas ou pés apoiados no chão.

DEHORS, EN [dɔʁ], [ã] – Para fora. De dentro para fora do corpo.

DEMI [dəmi] – Meio, metade.

DERRIÈRE [dɛrjɛr] – Atrás. Refere-se a movimentos executados por trás do corpo.

DEVANT [dəvã] – Em frente. Movimentos executados em frente do corpo.

ÉCART, GRAND [ekar], [grã] – Grande afastamento, separação. Abertura das pernas.

ÉCHAPPÉ [eʃape] – Escapar, fugir.

ÉLEVÉ [ɛlve] – Elevar, aumentar, suspender. Elevação para a meia ponta sem *demi-plié*.

FLIC-FLAC [flik-flak] – Chicotear, o som do chicote.

GLISSADE [glisad] – Deslizamento. Usado normalmente como passo de ligação.

GRAND [grã] – Grande.

JAMBE [jáb] – Perna.

JETÉ [ʒɛtɛ] – Jogado, atirado, lançado.

PAS [pa] – Passo, passada, pisada. Movimento que compreende uma troca de equilíbrio, transferência de peso. Termo também usado como sentido de dança. Ex *Pás de quatre* (dança para quatro).

PASSÉ – Passado, transferido.

PAS DE BASQUÉ [pa] [də] [bask] – Passo de Basco. Encontrado frequentemente em danças tradicionais, foi introduzido na dança clássica por Maria Camargo.

PAS BOURRÉ [pa] [də] [bure] – É um passo composto por pequenos movimentos e que podem ser executados de várias maneiras.

PAS DE CHAT [pa] [də] [ʃa] – Passo de gato. Leva esse nome por sua semelhança com um salto de gato.

PAS DE CHEVAL [pa] [də] [ʃeval] – Passo de cavalo. Termo originado devido a sua semelhança com o movimento do cavalo ao escavar a terra com a pata dianteira.

PAS DE VALSE [pa] [də] [vals] – Passo de valsa.

PENCHÉ [pãʃe] – Inclinado.

PIQUÉ [pike] – Estacar, picar, perfurar com objeto pontiagudo.

PIROUETTE [pirwɛt] – Pirueta. Rodopiar ou girar sobre um pé.

PLIÉ [plije] – Dobrar, flexionar os joelhos.

PORT DE BRAS [pɔʁ] [dø] [bra] – Levar os braços. Movimento ou série de movimentos dos braços, onde os mesmos transitam pelas variações de suas posições.

PROMENADE, EN [pʁɔmnad], [ã] – Em passeio.

RELEVÉ [rəlvɛ] – Elevado, levantado. O termo se refere ao impulso do pé ou dos pés para levantar o corpo para cima da meia ponta ou ponta, partindo do *demi-plié*.

RENVERSÉ [rãvɛʁsɛ] – Entornado, tombado. Inclinação do corpo por meio de uma flexão da cintura e pescoço sem perder o equilíbrio.

ROND [rɔ̃] – Círculo, redondo.

SECONDE, À LA [sɛgɔ̃d] [a la] – Ao lado.

TEMPS LIÉ [tã lje] – Tempo ligado, movimento unido. É uma combinação de movimentos de pernas e braços baseada em três das posições fundamentais dos pés.

TEMPS LEVÉ [tã ləvɛ] – Tempo de elevação, salto.

TENDU [tady] – Esticado.

## 7 REFERÊNCIAS

BECK, Caio. **#61 - O Ciclo Gnosiológico (Paulo Freire) |Andragogia Brasil|**. Disponível em: <<https://pt.linkedin.com/pulse/o-ciclo-gnosiológico-paulo-freire-andragogia-brasil-caio-beck->>. Acesso em: 12 maio 2017.

BUCKOWSKI, Mariana. **Análise da Força e da Flexibilidade do quadril em diferentes posicionamentos pélvicos utilizados por bailarinas clássicas para aquisição do *en dehors***. 2012. 75 f. - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CADERNOS DO GIPE-CIT, 1999, Salvador. **Estudos do Corpo**. GIPE-CIT, 1999. 58 p.

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. **Programa de Ensino de Ballet: Uma Proposição**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM DANÇA - ANDA, 2., 2012, São Paulo. **O ensino do balé clássico através da educação somática**. São Paulo, 2012. 13 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Palas Athenas, 2012.

FAUST, Frey. **The Axis Syllabus: Human Movement Analysis and Training Method**. 3. ed. São Francisco: Sebastian Grubb, 2011.

FAUST, Frey. **The Axis Syllabus: Universal Motor Principles** <sup>TM</sup>. França: Paul Lorenger e Tawny Andersen, 1998.

FORTIN, Sylvie. **Educação somática**: novo ingrediente da formação prática em dança. Cadernos do GIPE-CIT. Estudos do Corpo. Salvador, Editora da UFBA, n.2, fevereiro, 1999.

FORTIN, Sylvie. **Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula de técnica de dança**. *Pro-Posições*. Campinas : Editora da UNICAMP, v. 9, n. 2 (26), 79-96, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GURGEL, Luiz Henrique. **Relato de prática: o que escrever? como escrever?** Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/orientacao-para-relatos/artigo/660/relato-de-pratica-o-que-escrever-como-escrever>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. **The Modern Practice of Adult Education**: From Pedagogy to Andragogy: Cambridge Book Co. 1988.

KOTAKA, Regina Coeli. **Balés Ilustrados**: Uma Enciclopédia para Dança Clássica. Curitiba: Regina Kotaka, 2016.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?**: Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

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

NOGUEIRA, Sónia Mairós. A ANDRAGOGIA: que contributos para a prática educativa?. **Linhas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p.1-23, ago. 2004.

PALAZÓN MAYORAL, MARIA ROSA. **A filosofia da práxis Segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. *En publicacion: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas* Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007 ISBN 978987118367-8. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.13.doc>

SILVA, Aline Huber da; BADARÓ, Ana Fátima Viero. INFLUÊNCIA DO ALONGAMENTO POR FACILITAÇÃO NEUROMUSCULAR PROPRIOCEPTIVA (FNP) NA FLEXIBILIDADE EM BAILARINAS. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 4, n. 20, p.1-8, out. 2007.

VALE, Flávia Pilla do. **Análise do Movimento Corporal**. Canoas: ULBRA, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Klauss; em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.