

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM DANÇA:

entre saberes e modos de fazer

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Eleonora Campos da Motta Santos
Rubiane Falkenberg Zancan (orgs.)


Editora
UFPel



PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM DANÇA: entre saberes e modos de fazer

Mônica Corrêa de Borba Barboza
Eleonora Campos da Motta Santos
Rubiane Falkenberg Zancan (**orgs.**)

Pelotas, 2024





**Editora
UFPel**

Filiada à ABEU

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto
Pelotas, RS - Brasil
Fone +55 (53)3284 1684
editora.ufpel@gmail.com

Dados de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Leda Lopes - CRB-10/2064

P371 Pedagogia universitária em dança [recurso eletrônico]:
entre saberes e modos de fazer / organização Mônica
Corrêa de Borba Barboza, Eleonora Campos da Motta
Santos e Rubiane Falkenberg – Pelotas : Ed. UFPel, 2024.
283 p.: il.

15,5 MB, eBook (PDF)
ISBN: 978-85-60696-47-5

1. Dança – formação. 2. Pedagogia. 3. Inclusão.
4. Acessibilidade. 5. Sexualidade. I. Barboza, Mônica
Corrêa de Borba, org. II. Santos, Eleonora Campos da
Motta, org. III. Falkenberg, Rubiane, org.

CDD 793.3

Seção de Pré-Produção

Isabel Cochrane

Administrativo

Suelen Aires Böettge

Administrativo

Seção de Produção

Preparação de originais

Eliana Peter Braz

Administrativo

Catologação

Madelon Schimmelpfennig Lopes

Administrativo

Revisão textual

Anelise Heidrich

Assistente de Revisão

Suelen Aires Böettge

Administrativo

Projeto gráfico e diagramação

Fernanda Figueredo Alves

Carolina Abukawa (Bolsista)

Coordenação de projeto

Ana da Rosa Bandeira

Seção de Pós-Produção

Marisa Helena Gonsalves de Moura

Administrativo

Eliana Peter Braz

Administrativo

Newton Nyamasege Marube

Administrativo

Projeto Gráfico & Capa

Carolina Abukawa

Revisão Textual

Bruno Cardozo Gonçalves (Estagiário)

Descrições das imagens

DiVerso: um programa de arte acessível

(programa de extensão do curso de Dança

Licenciatura da UFSM)

Composição coreográfica e formação em dança

Flavia Pilla do Valle

Introdução

Meus trabalhos em criação e educação sempre estiveram entrelaçados. Primeiramente, na minha formação em curso livre de dança, atuei como bailarina e professora. Nessa fase, como bailarina, questionava-me sobre como seria esse processo criativo e fazia-o intuitivamente, baseado em minhas vivências e observando o trabalho dos coreógrafos-docentes. Como professora, ainda bem jovem, aprendi gradualmente a criar minhas próprias coreografias, um pouco auxiliada pelos colegas da docência. A minha experiência, pode-se dizer, é bem similar a diversos outros profissionais, que, ao ter aulas de dança, aprendem informalmente a criar dança.

Em contextos profissionais de dança, incluindo treinamento vocacional, os dançarinos evidentemente aprenderam sobre coreografia, mesmo que não tenham tido a oportunidade de fazê-lo formalmente. A ‘osmose’ ocorre através da imersão diária em aulas de técnica, em ensaios com coreógrafos ou ensaiadores na qual a preocupação é com a realização de novas obras ou com a reconstrução da coreografia existente e com a realização regular de obras completas. [...] os dançarinos tendem a se tornar coreógrafos através do que é chamado de método de aprendizado, aproveitando experiências pessoais como dançarinos em relação aos coreógrafos ‘mestres’ (Butterworth, 2004, p. 52; tradução minha)⁶⁰.

60 No original em inglês: In professional dance contexts, including vocational dance training, dancers have evidently learned about choreography, even if they have not had the opportunity to do so formally. The ‘osmosis’ occurs through daily immersion in technique classes, in rehearsals with choreographers or répétiteurs where the concern is with the making of new works or with the reconstruction of existing choreography and through the regular performance of completed works. [...] dancers have tended to become choreographers through what is termed the apprentice method, drawing upon personal experiences as dancers in relation to the ‘master’ choreographers.

Ao passar por grupos profissionais, ainda nos anos de 1990, comecei a dar-me conta de que havia outros modos possíveis de criar e educar-se por meio da criação. No caso citado, percebi que o bailarino poderia ser mais ativo no processo criativo se o estilo do coreógrafo assim permitisse. Essa noção ampliou-se ainda mais com a minha especialização nos estudos de Rudolf Laban e seus colaboradores e no mestrado em dança, ambos realizados nos Estados Unidos.

Rudolf Laban desenvolveu um aprofundado trabalho que “apresenta, desde suas origens, um fecundo pensamento sobre a arte dramática” (Andrade, 2008, p. 169). Seus estudos sobre o movimento são referência na dança e nas artes. Tais estudos foram, num primeiro momento, intitulados *Choreutics*⁶¹, e hoje em dia incorporam um sistema mais amplo, conhecido como LMA/BF (*Laban Movement Analysis / Bartenieff Fundamentals*).

Laban (1975) acreditava no dançarino como criador e intérprete. Ele enfatizou o domínio do movimento e da expressão pessoal, deu importância ao lúdico da dança, à improvisação e experimentação, e uma síntese desejada entre a compreensão da dança e a sua prática. Essas noções foram adaptadas para uso com jovens em sessões práticas de educação em dança na escola, mas também foram aplicadas à formação de professores em faculdades. É evidente que, para os resultados da dança da educação moderna – movimento composto individualmente e em interação de pequenos grupos com base nos temas de Laban –, os métodos de ensino apropriados envolvem orientação, facilitação e incentivo. Pode ser fornecida uma variedade de situações criativas de composição da dança que envolvem os alunos de maneira prática e cognitiva e exigem individualidade, imaginação e um elemento de propriedade (Butterworth, 2004, p. 52; tradução minha)⁶².

61 Este estudo teve uma publicação posterior à morte do autor, em 1966 na Grã-Bretanha, a partir dos manuscritos entregues a Lisa Ullman. Eles foram entregues primeiramente por Laban aos cuidados de Leonard e Dorothy Elmhirst, em 1940, quando o Departamento de Artes de Dartington Hall foi fechado por causa da guerra. Posteriormente, esse livro ganhou uma edição americana sob o nome *The Language of Movement: a guidebook to choreutics*.

62 No original em inglês: Laban (1975) believed in the dancer as a creator as well as interpreter. He emphasized mastery of movement and personal expression, placed importance on dance play, improvisation and experimentation, and a desired synthesis between understanding dance and practicing dance. These notions were adapted for use with young people in practical dance education sessions in school, but were also applied to the training of intending teachers in colleges of education. It is evident that for modern education outcomes – individually composed movement and small-group interaction based on Laban’s themes – appropriate teaching methods involve guidance, facilitation and encouragement. A range of creative dance-composition situations can be provided that engage students both practically and cognitively, and demand individuality, imagination and an element of ownership.

Nas graduações em dança nas quais atuei, nas últimas duas décadas, trabalhei no eixo criação-educação, no qual o sistema LMA/BF me auxiliou a ter maior clareza no vocabulário do movimento para orientar os discentes. Foi nessa linha que desenvolvi meu doutorado em educação e defendi a tese *Contraconduta da Criação: um estudo com alunos da graduação em dança* (Valle, 2012). O texto presente busca refletir sobre o processo de doutoramento com um maior distanciamento da pesquisadora (visto que alguns anos já se passaram da sua defesa) e inter-relacioná-lo à minha prática docente atual, na graduação.

Composição coreográfica

No currículo de graduação em dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual leciono atualmente, há duas disciplinas específicas sobre os saberes da coreografia, apesar de esse saber extrapolar esses dois espaços no próprio currículo. Leciono, hoje, a disciplina *Estudos em Composição Coreográfica I*, posicionada no terceiro dos oito semestres propostos pela organização curricular. Vejo que meus alunos chegam com diversas “bagagens” à disciplina: muito experientes e já com atuação sólida no campo, experiências que variam de bailarino *expert* e muito pouco de conhecimento coreográfico formal, até experiências não formais de dança, como aprendizados através da mídia. A partir desse cenário, devo provê-los com certo conhecimento adicional, auxiliada pelos colegas com mais experiência, e calco esses conhecimentos a partir dos feitos coreográficos históricos, dos escritos sobre o assunto e por minha experiência de criação. Resalto aqui alguns desses aspectos, desenvolvidos nesse componente curricular.

Uma composição coreográfica é composta por sequências de movimentos que são colocadas juntas, de forma fluente, de maneira que formem uma unidade, ou seja, um todo composto por partes que se relacionem entre si e que ditem certo ritmo coreográfico. O ritmo coreográfico aqui não é ligado necessariamente ao ritmo musical. O ritmo coreográfico é constituído pelas alterações e diversas nuances, no transcorrer do tempo da coreografia, que não deixam o espectador cansado, e sim captam sua atenção, alternando momentos de descanso e variações de intensidade na própria composição. O ritmo coreográfico é a introdução, o desenvolvimento e a culminância da coreografia, que envolve movimentos corpo-

rais mais lentos ou rápidos, mais impactantes ou simples, maior ou menor número de pessoas em cena, passos mais *virtuosos* ou comuns, clímax ou clímaxes, entre outras estratégias, como, inclusive, as variações de sonoridade, luz e figurino.

É comum, para fins de exemplificação, que uma coreografia inicie com movimentos lentos ou com uma entrada simples em cena, ou mesmo que apenas algumas partes do corpo se movam em detrimento do corpo todo. Em geral, é comum – mas nunca uma regra – que uma coreografia apresente os seus elementos aos poucos. Já no desenvolvimento da coreografia, uma estratégia muito utilizada numa composição grupal é a divisão em duplas, trios e pequenos grupos. Um grande grupo, dançando de forma mais impactante, talvez anuncie um possível encaminhamento para o final (seria o clímax?). Há diversas possibilidades para o final: saída da cena, pose estática, uso de *blackout* ou outras formas de iluminação. Essas são estratégias comumente usadas, por exemplo, em coreografias para apresentações de final de ano de escolas não formais e mesmo em apresentações de escola básica. Relacionar o fazer coreográfico com a educação é importante, sobretudo em uma disciplina de licenciatura. Conforme mencionado anteriormente, não há uma regra específica, mas é perceptível o uso desses modos de fazer.

As partes da coreografia normalmente são intituladas durante os ensaios. Nem sempre ensaiamos a coreografia a partir do seu início, e sim de certa parte que pode ter uma terminologia específica ou ser informalmente chamada por termos como “da diagonal”, “grupão”, entre outros. Algumas vezes, as partes da coreografia podem ser pensadas – mas não necessariamente – em termos de formas coreográficas, quando então as partes recebem uma letra de identificação. As formas coreográficas são oriundas das formas musicais, mas ganham um “tempero especial” ao serem pensadas como dança. Por exemplo, a obra *A Mesa Verde* (1932)⁶³, de Kurt Jooss (1901-1989), é uma forma coreográfica que sugere ciclo e pode ser representada pelas letras ABA ou ABCBA. Nesse caso, a letra A representa os cavaleiros de preto, a letra B, o solo da personagem Morte, o C remete a todas as outras cenas (as despedidas, a batalha, os refugiados, o guerrilheiro, o bordel e as consequências), para um retorno à parte B – Morte – finalizando com a parte A – os cavaleiros de preto.

63 A *Mesa Verde* é uma célebre obra na tradição da dança moderna européia e pode ser acessada na íntegra na internet, em sítios como o YouTube.

Conhecer as formas coreográficas, que são diversas e abertas à invenção, é apropriar-se de um saber da dança. Outras estratégias, como o acaso, os movimentos em segundo plano, os cânones, são também importantes. Conforme já mencionado, o bailarino aprende muito sobre composição ao ser intérprete das obras ou mesmo como apreciador dessa cultura. Nessa disciplina, entretanto, nomeamos e discutimos esses saberes de forma mais explícita.

A composição coreográfica se imbrica de forma mais intrínseca ou complementar com outros elementos de composição, como o figurino (aqui se incluem maquiagem facial e corporal, máscaras e adereços), a sonoridade (mesmo que seja o silêncio), o cenário e seus elementos (incluindo o lugar escolhido para a performance em dança) e a iluminação.

A sonoridade é, sem dúvida, um aspecto bem presente na composição em dança. Em minha tese, observei que os acadêmicos-bailarinos, mesmo optando pelo não uso de música, tinham que verbalizar e escrever sobre isso. Isso porque sabemos que, na tradição da dança, é comum o uso de música na composição.

Ainda sobre a tese, registrei diversos modos de uso da sonoridade. Há a opção de não usar a música, conforme já mencionado. É corriqueiro usar a música em uma relação direta. Alguns usam o “oito” da música, outros recorrem a “deixas” da música – que podem ser uma palavra, a entrada de um instrumento ou talvez uma mudança mais abrupta. Há ainda os que interpretam a letra da música, tanto de maneira mais concreta (comum em coreografias de educação infantil) ou abstrata. Outros optam por usar a música como “trilha sonora”. Chamei dessa forma porque entendo que, nesse caso, a música é mais um acompanhamento e os bailarinos têm liberdade de tempo de execução em correlação ao estímulo musical. Ou seja, a música pode estar mais ou menos avançada, isso não deve interferir na execução da coreografia. Certamente, nessa forma de uso, alguns bailarinos casam alguns momentos movimento-música, mas isso é, às vezes, até obra do acaso.

Noutro trabalho de bailarino, citado em minha tese, este optou por ir contra a música, nesse caso, o bailarino alentava ao mesmo tempo que a música acelerava e vice-versa. Por fim, detectei aqueles que produzem música com o corpo, através de percussão corporal e sons corporais em geral, com ou sem uso de apetrechos, que, por vezes os auxiliavam, por exemplo, o som de uma cadeira ao ser arrastada no chão. A sonoridade, entre todos os elementos que compõem

a coreografia, parece ser o mais presente no cotidiano da criação dos bailarinos. Inclusive, muitos narram que a música é a primeira escolha na decisão de fazer uma coreografia.

Já em relação ao cenário, este não é mais um telão de fundo, como antigamente. É pensado de forma mais ampla, de modo a envolver toda a área de atuação. Passa da arte de adornar o teatro para “[...] a ciência e a arte da organização do palco e do espaço teatral” (Pavis, 2007, p. 45). Nesse sentido, o cenário deve ser funcional e incluir, ademais, o não-cenário como escolha, assim como diversas estratégias de iluminação para preencher esse espaço e o uso de elementos cênicos. O trabalho do Sistema LMA/BF sobre espaço pode ajudar a pensar a composição em dança, e destaco aqui o uso do que o sistema chama de espaço geral ou global. Qual o espaço da cena? Palco italiano? Arena? Ou seja, pessoas nos apreciando de todos os lados? Qual o ponto de vista do espectador?

Também vale pensar sobre os rastros imaginários que deixamos ao deslocarmos-nos pelo palco, isto é: que caminhos ou trajetórias serão escolhidos? Como nos posicionaremos em relação aos outros bailarinos e em relação aos possíveis objetos da cena? Onde os pontos de iluminação, aos quais precisarei atentar-me, estarão concentrados? Há a intenção de fazer uma formação clara como círculo, fileiras ou colunas? No caso de coreografia solo, utilizarei todas as partes do palco ou minha intenção é priorizar apenas uma área, como o centro do palco?

O figurino nos revela diversas pistas e faz parte do sentido coreográfico. Ele pode ser mais neutro ou nos dar informações sobre gênero, época e/ou personagem. As cores escolhidas podem nos passar algum tipo de mensagem. Essas cores, com a luz, permanecem inalteradas ou são transformadas? Com a iluminação, por exemplo, um branco pode se destacar na cena, refletindo a luz e puxando a atenção do espectador. Os figurinos pretos, outro exemplo, se não são do mesmo tecido ou tiragem, podem obter diversas tonalidades com a projeção da iluminação. Não obstante, a questão da movimentação não pode ser prejudicada pela modelagem do figurino. Assim como o figurino pode também ampliar os efeitos do movimento. Ter ciência dos prós e contras do figurino é parte do trabalho da composição.

A iluminação é uma criação a partir da luz. Envolve graus de claridade, paleta de cores, uso de sombras, entre outros recursos. A iluminação pode dar luz a uma ação, isolar um elemento da cena e mesmo criar uma atmosfera propícia

ao sentido da dança (Pavis, 2007). Ela contribui para o ritmo coreográfico, tal como citado anteriormente. Assim como ela pode ser um recurso a agir sobre a imaginação, sem distrair sua atenção, ela pode ser fonte de inspiração e o próprio tema da dança.

Os elementos do espetáculo mencionados até aqui não precisam, necessariamente, ficar ao encargo do coreógrafo. Há companhias que dispõem de profissionais que atuam em cada uma dessas funções (iluminador, figurinista, cenógrafo, etc.). Inclusive, Merce Cunningham⁶⁴ já decretou a total independência desses elementos entre si. Para a grande parte dos alunos da graduação, entretanto, a realidade é que normalmente eles acumulam essas e outras funções em seus trabalhos. E, mesmo quando há parcerias, acredito que despertar a curiosidade deles para essas inter-relações é parte importante na construção desse conhecimento.

O foco maior da disciplina *Estudos em Composição Coreográfica I* recai, sem dúvida, no estudo do movimento do corpo, que consiste em nosso principal material de construção. É fácil notarmos que, em geral, uma composição coreográfica emerge de uma sequência coreográfica de movimento que assume diferentes nomes, como matriz, partitura, motif ou motivo, frase, célula, matéria-prima, entre outros possíveis. Nesse caso, os usos dos elementos do movimento, decodificados pelo Sistema LMA/BF, podem obter relevância para gerar outras formas de executar a mesma sequência. O Princípio da Repetição e Variação, já sedimentado em uma tradição coreográfica ocidental, complementa isso: é possível fazer essa mesma sequência variando níveis? Ou mudando direções, adicionando pausas, ou contato físico, ou...ou...ou? A ideia desse princípio pode ser uma ferramenta valiosa para reforçar que “o menos é mais”. Recomendo que uma coreografia reforce a ideia do movimento por meio da repetição, mas sem entediar o espectador através da variação da mesma coisa. Além disso, a repetição/variação pode ser uma estratégia que confere unidade a uma composição.

Também refletimos, na proposta da disciplina, sobre o gesto a partir de diferentes autores. Para essa reflexão, trazemos a noção de pantomima, amplamente empregada pelo repertório do balé clássico. Novamente, trago minha formação em LMA/BF para contribuir com essa discussão, na qual Laban nos coloca que

64 Merce Cunningham (1919-2009) foi um bailarino e coreógrafo americano que estabeleceu as bases para a Dança Pós-Moderna. Sua parceria com o músico John Cage rompeu várias das estruturas estabelecidas. Utilizou o acaso no seu processo de criação e defendeu a independência dos elementos do espetáculo entre si.

“[...] os gestos são ações das extremidades, que não envolvem nem transferência nem suporte de peso” (Laban, 1978, p. 60). O sistema ainda nos elucida que há gestos funcionais, como servir um café, e gestos mais expressivos ou de ajuste. Sobre gesto, destaco Nirvana Marinho, que contribui quando diz:

O gesto tem a possibilidade de se expandir como um movimento no corpo que dança. Por suas características, dá a ele uma dimensão diferente do modo de organizar e padronizar o movimento de dança. Entende-se que as convenções criadas pelos gestos, inicialmente pertencentes ao cotidiano, podem ser alteradas no labirinto da criação. Do mesmo modo, o passo de dança altera seu sentido. É justamente nesse trânsito entre passo e gesto que algo novo pode emergir no corpo do dançarino. Um modo de compreender a investigação de novos vocabulários (Marinho, 2005, p. 96-97).

Ainda sobre a sequência coreográfica, podemos dizer que ela pode emergir do que chamo de Procedimento de Acumulação, inspirado na obra homônima de Trisha Brown⁶⁵. Procedimento de Acumulação é nada mais do que emendar um movimento em outro(s) movimento(s). Essa junção de movimentos, entretanto, deve fluir de modo que não se identifique mais necessariamente em que ponto um finaliza e outro movimento inicia.

Já o título da coreografia, apesar de não ser a obra em si, é bem relevante, pois já sinaliza certa direção de apreciação ao espectador. A ideia de pensar num título e escrever uma sinopse sobre a composição é igualmente exercitada nesse componente curricular.

A inspiração para uma coreografia é diversa e escapa de uma definição, entretanto cabe destacar uma ideia a partir do célebre livro de Doris Humphrey, intitulado *The Art of Making Dances*:

De onde vem as idéias para a dança? Vem de muitas fontes: experiência de vida, música, drama, lenda, história, psicologia, literatura, ritual, religião, folclore, condições sociais, fantasia; e de inspirações vagas como humores, impressões. E interesses especiais, como aspectos técnicos da teoria do movimento, ilustrações em estilos de danças ou outras artes, efeitos teatrais, ou até de fonte abstrata: linha, cor, forma, dinâmica, ritmo. É prová-

65 Trisha Brown é uma artista norte-americana e pioneira da Dança Pós-Moderna. Foi integrante do coletivo artístico Judson Church, em Nova Iorque. Compôs a obra *Accumulation*, em 1971.

vel que raramente um coreógrafo faça uma escolha deliberada de um tema por meios racionais. É mais provável que ele seja levado pelo entusiasmo que vem do subconsciente e urge por nascer (Humphrey, 1959, p. 32; tradução minha).

Tenho observado que a apreciação atenta de obras relevantes pode contribuir para a compreensão desse fazer coreográfico. Para isso, gosto de partir das motivações propostas por Sandra Minton (1997), que faz uma análise da natureza e intenção ou propósito da composição coreográfica. A autora identifica três motivações para uma dança: literal, não literal e que usa abstração.

A coreografia literal consiste em danças que comunicam uma história e identifica-se com a estrutura da narrativa, como os diversos repertórios do balé clássico. Já a não-literal baseia-se em design e manipulação de elementos do movimento. Nesse caso, a importância está em experimentar com o movimento, e não contar uma história. A motivação está no próprio movimento, pelo prazer do movimento ou *movement for its own sake*⁶⁶. Já as coreografias que usam a abstração não contam uma história, mas são inspiradas na realidade. Extrai-se a essência das experiências de vida, de modo que as pessoas possam se identificar de alguma forma. Penso que um bom exemplo dessa motivação é o solo *Cry*, de Alvin Ailey⁶⁷, pois a solista representa todas as mulheres negras, retratando, na música A, as origens africanas, para, na música B, trazer as provocações e as tribulações que os negros sofreram, e, por fim, em C, a alegria e o triunfo das dificuldades. Nesse solo, não há uma narrativa de uma personagem específica, mas são feitas referências, gestuais e sonoras, entre outras, inspiradas em muitas histórias.

Uma composição coreográfica, na tradição cênica ocidental, pode ser criação de um autor ou mais. Se, antigamente, a composição de tradição cênica euro-americana era comumente obra de um coreógrafo que exercia sua função de forma vertical, hoje, é comum que esse processo seja mais colaborativo, entre coreógrafo e/ou diretor e seus intérpretes. Katz (2006, p. 13) formulou uma metáfora interessante, que compara o coreógrafo com o DJ, em que o coreógrafo atualmente é “[...] um misturador autoral de materiais preexistentes”.

66 A tradução literal poderia ser movimento pela sua própria sanidade. Essa ideia foi defendida pelo coreógrafo norte-americano Alwin Nikolais (1910-1993).

67 Alvin Ailey (1931-1989) foi um coreógrafo afro-americano que fundou a *Alvin Ailey Dance Theater* em Nova Iorque e deu visibilidade à dança jazz e moderna negra nos Estados Unidos.

Butterworth (2004) destaca que as funções de trabalho, nos processos coreográficos no Reino Unido, a partir dos anos de 1990, ficam cada vez mais complexas e difusas. Apesar disso, ela destaca cinco tendências: coreógrafo como um expert e o bailarino como um instrumento; coreógrafo como um autor e bailarino como um intérprete; coreógrafo como um piloto e bailarino como um contribuinte; coreógrafo como facilitador e bailarino como criador; por fim, coreógrafo como colaborador e bailarino como coproprietário. Tais tendências são exploradas em relação às habilidades corporais e técnicas necessárias para a execução de cada uma, assim como as diferenças na interação social, nos métodos de ensino e das abordagens de aprendizagem. Embora eu não entre em detalhes aqui sobre cada uma dessas tendências, é possível se ter uma noção dos diferentes papéis do grupo envolvido, tanto em contextos profissionais, amadores e mesmo educativos.

Por fim, a disciplina traz algumas relações básicas com a tecnologia, que, primeiramente, tinham um enfoque mais artístico, mas, com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido à pandemia de covid-19, tiveram sua importância ampliada no âmbito da educação.

Trago, assim, alguns tópicos que tenho tratado nessa disciplina de iniciação à coreografia, na ideia de construção de um conhecimento sobre criação. Certamente a criação reluta em ser cerceada por conhecimentos sedimentados e receitas prontas. É inegável, porém, que muito sobre criação já foi construído e aclamado por nossa cultura, e não conhecer esses saberes é ver-se privado de um conhecimento que é histórico e cultural.

A contraconduta da criação

Ao trabalhar numa graduação em dança em uma universidade privada, nos anos 2000, observei que, em geral, os alunos saíam diferentes do que quando ingressavam. Certamente, parte disso, dava-se devido a transformações da juventude, mas suas concepções sobre dança tendiam a ampliar-se. Havia também a minha percepção de que conhecia melhor meus alunos nas disciplinas que lidavam com processos criativos, isto é, a criação mostrava mais o jeito de ser de cada um, suas preferências, suas posturas, seus gostos e seus modos de pensar, em detrimento de outras disciplinas que ministrava na época, como a que ensinava uma técnica de dança codificada.

Dito isso, minha tese questiona: como se constituem sujeitos éticos no processo de formação superior contemporânea de dança? Ou ainda, dando maior especificidade: como se constitui o bailarino em um componente curricular de criação do ensino superior de dança? Assim, produzi dados para análise durante três semestres consecutivos, em uma disciplina chamada *Ateliê Coreográfico*, posicionada na sétima etapa de um curso composto por oito etapas. Meu público-alvo, portanto, eram alunos mais em final de curso e que já haviam passado por outra disciplina de composição e outros atravessamentos criativos de outras disciplinas.

Ao contrário da situação exposta anteriormente, de construção de um saber sobre coreografia, meu interesse no Ateliê era a desconstrução desses modos de fazer. Para isso, desenvolvi um conceito operatório, que chamei de *contraconduta da criação*. Visava, portanto, analisar os percursos criativos dos alunos de graduação em dança a partir do conceito operacional de *contraconduta*, com o objetivo de visualizar a trama por intermédio da qual os discursos sobre a dança assumiam forma nos corpos em formação. Para pensar esse percurso, utilizei-me de vários autores, mas fiz um mergulho no trabalho do pensador francês Michel Foucault (1987; 2006; 2007; 2008).

Para uma formação ética, detalhei a importância de envolver-se em certas práticas que visavam a transformação de si, que envolviam tanto estar atento ao que se pensa quanto ao que se passa no pensamento. A ética, na perspectiva foucaultiana, é sempre uma relação consigo e com os outros em busca de se tornar melhor. E, uma vez fazendo o bem para os outros e para a *cidade*, isso retorna ao sujeito, sendo assim uma relação também política.

Na disciplina *Ateliê Coreográfico* procurei envolver os alunos no sentido de perceberem os próprios modos de fazer e seus atravessamentos poéticos, estéticos e éticos. A partir disso, cabia aos estudantes escrever duplamente: escrever no seu diário/memorial descritivo e *escrever* sua coreografia. Nesse aspecto, o termo coreografia, que é, na sua etimologia, escrita ou notação da dança, é deslocado para o entendimento do termo como a dança em si (Paixão, 2003). Entretanto, havia um desafio aos sujeitos da pesquisa: ao reconhecer seus modos de fazer, eles eram instigados a fazer diferente do que estavam habituados, a tal *contraconduta*, o que gerava certo desconforto. Esse processo de desacomodação interessava mais do que o produto coreográfico em si para a disciplina.

Assim sendo, a contraconduta da criação busca escapar da conduta dos outros, resistindo a uma experiência criativa, que é culturalmente inscrita e controlada, isto é, entendo que fazemos constantes empréstimos de outras culturas e outras pessoas quando criamos e muitas vezes não nos damos conta, pelo contrário, exaltamos nossa autodescoberta. A ideia é atentar-se a esse ponto, reconhecer nossas filiações, para que não sejamos sujeitados ingenuamente pelo saber-poder. Na contraconduta da criação, há também que se resistir ao que o corpo docilizado tende a fazer. Isso envolve reconhecer os benefícios que um treinamento corporal traz, pois ele torna esse corpo mais útil e eficaz ao potencializar sua mecânica, mas também dar-se conta que a técnica tende a colocar a nossa motricidade num molde, desenvolvendo hábitos, estratégias, vícios e preferências de movimento. Há assim um paradoxo do treinamento corporal: a mesma técnica que liberta também aprisiona. A contraconduta da criação tem por objetivo, portanto, outra conduta, por meio de outros procedimentos e outros métodos. A contraconduta provoca crise, pois quer romper com algo já consolidado. Há que se ter disponibilidade para ela, para deixar-se envolver nesse processo incerto. Só a inquietude oferece potencial para a transformação. E, portanto, a contraconduta é uma relação ética, pois não é um exercício de solidão, e sim um trabalho que nos coloca em relação a um grupo e com uma cultura.

É importante ressaltar que a contraconduta da criação não foi apenas um meio de disparar um procedimento pedagógico-artístico no grupo de alunos. A contraconduta, como conceito operacional na tese, foi utilizada também para pensar rupturas históricas em termos de criação e pensamento em dança e, outrossim, para análise do material produzido. Quanto a esse último aspecto, recorreu-se à contraconduta a partir da ideia foucaultiana de pensar o impensável, pensar na contramão e em constante problematização.

Há também que se mencionar a questão da identidade coreográfica do coreógrafo, isto é, seu modo de fazer: sua assinatura. Mesmo assim, Gomes (2003, p. 110) revela, em sua pesquisa com bailarinos-coreógrafos contemporâneos do Rio de Janeiro, que há nos seus discursos tanto “[...] a busca de uma linguagem mais autoral e o desejo latente de transformação” (Gomes, 2003, p. 110).

Como resultado, minha tese traz enunciações dos alunos que atentam a noções de dança, como a ideia de *balé como um lugar de formação legítima e verdadeira, o novo corpo legítimo da dança contemporânea, a figura do professor de dança como um*

modelo artístico, o jogo do bonito e feio, a dança ainda como um espaço do feminino, entre outras questões que foram problematizadas. O texto discute também algumas estratégias utilizadas pelos alunos para realizar a contraconduta da criação.

Com isso, minha tese defende que a criação, como contraconduta, é uma ferramenta para constituir eticamente o sujeito de dança, pois amplia seus modos de pensar. Tal qual um registro de um aluno produzido no segundo semestre de 2009:

O contraditório dessa desconstrução, é que já me sinto confortável com esse trabalho e o estranho é que não parece mais tão estranho assim, ou tão feio quanto deveria ser. Assim percebo que o tempo se adapta às formas e nos conforta, fazendo da prática de algum trabalho, seja ele qual for, construir nossos pontos de vista.

Assim como a desconstrução por meio da composição coreográfica pode desencadear um processo ético de autoconhecimento e de experimentação, defendi que o ensino superior pode ser um lugar privilegiado para isso acontecer.

Atuação docente hoje

Este texto traz considerações sobre a construção de um saber coreográfico para alunos de graduação em dança, apontando, para esse desenvolvimento, questões práticas, exemplos, culturas e fatos históricos. Não se quer que esse conhecimento seja lido como uma receita, e sim como caminhos a serem experimentados, rompidos, contrapostos, questionados e demais atitudes que forem pertinentes. Esse conhecimento foi pensado para uma disciplina inicial de composição e está longe de atender às demandas de espetáculos inteiros ou mesmo contextos de grupos profissionais. Procuro, apenas, atender aos pequenos anseios do coreógrafo iniciante. Por outro lado, a contraconduta da criação é tão somente outra possibilidade para um processo de transformação em busca de uma possível assinatura coreográfica e mesmo uma atualização dessa identidade.

A pandemia de covid-19, no período entre 2020 e 2021, desacomodou hábitos e formas de fazer em todas as áreas, seja no trabalho, nas relações afetivas ou no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. Todos tivemos que nos adaptar a uma

situação inesperada. No trabalho docente de dança, já não foi possível atuar a partir dos modos familiares (Valle; Ivanoff, 2021).

No ensino superior, foram múltiplas as dificuldades, sendo a maior, do meu ponto de vista, a falta de acesso de certos alunos aos recursos digitais e de rede. Circunstancialidade perante a qual pouco pude atuar, ante o imenso problema para transformar a situação. Já no caso específico da dança, nosso trabalho é muitas vezes um trabalho corporal e a ser realizado prioritariamente de forma presencial. Mas como ficar parado em face à incerteza a nós apresentada? Como não ficar paralisado?

Percebi que a contraconduta é um conceito que pode ser pensado também para esses momentos difíceis, como quando a pandemia se instalou e precisamos agir. Nossas disciplinas de dança e movimento do corpo não podem ter mais a mesma conduta de professor e alunos. Há que se pensar em outros procedimentos e métodos, que, nesse caso, dependem essencialmente da mediação das tecnologias.

Com isso, minha atuação docente, como deve ter sido o caso de muitas colegas, mesmo em disciplinas prioritariamente práticas, aconteceu em meio a um intrincado processo de reflexão, invenção, erros e acertos. Devo salientar, por fim, que a disponibilidade, a crise, a inquietude e a relação ética – partes intrínsecas da contraconduta da criação – foram fundamentais para transpor esse período inusitado das nossas vidas.

Referências

ANDRADE, Milton. *Ação dramática, movimento funcional e teoria do esforço: origens do pensamento teatral na obra de Rudolf Laban*. Revista Urdimento, Florianópolis, v. 2, n. 11, p. 169-176, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102112008169/8885>. Acesso em: 3 out. 2018.

BUTTERWORTH, Jo. *Teaching choreography in higher education: a process continuum model*. Research in Dance Education, v. 5, n. 1, p. 45-67, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes: 1987.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GOMES, Simone. *A dança e a mobilidade contemporânea*. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHOS, Jacyan; GOMES, Simone (coord.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003. p.109-120.

HUMPHREY, Doris. *The art of making dances*. New Jersey: Princeton Book Company, 1959.

KATZ, Helena. *O coreógrafo como DJ*. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (coord.). *Lições de dança 1*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006. p. 11-24.

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

MARINHO, Nirvana. *O gesto na dança contemporânea: que papel cumpre?* In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto (org.). *Lições de Dança 5*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2005. p. 91-105.

MINTON, Sandra C. *Choreography: a basic approach using improvisation*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1997.

PAIXÃO, Paulo. *Coreografia: gramática da dança*. Idança, On-line, 1 jul. 2003. Disponível em: <http://beta.idanca.net/coreografia-gramatica-da-danca/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

VALLE, Flavia P. *Contraconduta da criação: um estudo com alunos da graduação em Dança*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VALLE, Flavia Pilla; IVANOFF, Vanessa de. *Dança, educação e tecnologia: a docência em tempos de pandemia*. Revista da Fundarte, Montenegro, ano 21, n. 44, p. 01-15, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/866>. Acesso em: 11 jun. 2021.