

# PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA DANÇA: ABORDAGEM PEDAGÓGICA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E FENOMENOLÓGICA<sup>1</sup>

MS. DANIELI ALVES PEREIRA MARQUES

Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos,  
Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)  
E-mail: edf.danieli@gmail.com

MS. AGUINALDO CÉSAR SURDI

Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos,  
Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)  
E-mail: aguinaldosurdi@yahoo.com.br

MS. ANDRIZE RAMIRES COSTA

Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos,  
Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis – Santa Catarina – Brasil)  
E-mail: andrizec@yahoo.com.br

DR. ELENOR KUNZ

Programa de Pós Graduação em Educação Física, Centro de Educação  
Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria  
(Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil)  
E-mail: elenkunz@terra.com.br

## RESUMO

*Este ensaio busca refletir sobre o ato de dançar e seus processos criativos no contexto educacional. Recorrendo a momentos históricos do universo desta manifestação artística, destacamos mudanças ocorridas nos seus processos de ensino e criação, e a partir desse contexto, procuramos pensar uma relação com o ensino da dança na educação, visando ampliar horizontes nos processos pedagógicos. Trata-se de expor a importância da criação e resignificação dos movimentos nas experiências dançantes, num processo em que as experiências vividas dos sujeitos podem dialogar de forma constante com o processo de criação em dança. Isso resulta uma experiência que reconhece um “ser” como centro do processo artístico.*

*PALAVRAS-CHAVE: Dança; mundo vivido; processos criativos; dança-improvisação.*

---

1. O presente trabalho contou com o apoio da CAPES (modalidade bolsa de mestrado).

## INTRODUÇÃO

Este ensaio trata do ato de dançar e seus processos criativos no contexto educacional. Almejamos, primeiramente, destacar a dança como forma de existência, de “ser-no-mundo”, para tal, acessamos reflexões presentes no campo fenomenológico de Merleau-Ponty (1999), especialmente sobre o “mundo vivido”, experiência humana que se configura fundamental para os processos criativos nas artes. Como poderemos observar as expressões artísticas, especialmente as modernas, trazem o mundo percebido e criado pelo artista na sua vivência (MATTHEWS, 2010), e no universo artístico da dança isso não se torna diferente.

Ao apresentarmos passagens históricas sobre os processos de ensino da dança clássica e contemporânea, buscaremos refletir sobre algumas mudanças nas formas de entender e “fazer arte”, ocorridas nessas manifestações. Com isso, veremos que no processo de transição histórica da dança, as composições coreográficas e seus processos criativos assumiram novas formas. Não apenas isso, observaremos também, que na contemporaneidade um novo entendimento de corpo aparecerá entrelaçado na arte contemporânea. Isso tudo, certamente, nos ajudará a pensarmos uma relação com os processos pedagógicos da dança na educação.

Nessa perspectiva, temos como objetivo ampliar horizontes nos processos pedagógicos, a partir de uma discussão que fale a respeito de um retorno ao sujeito da aprendizagem, às suas experiências vividas, as quais podem amparar todo o processo de construção artística. Trata-se de expor a importância dos processos de criação e resignificação dos movimentos nas experiências dançantes, num processo em que as experiências vividas dos sujeitos podem dialogar de forma constante com o processo de criação em dança, nesse momento, apontamos a dança-improvisação (SARAIVA-KUNZ, 2003) como um caminho possível.

## REFLEXÕES HISTÓRICAS: AMPLIANDO HORIZONTES SOBRE OS PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Recorrendo à fenomenologia observamos que, durante seu desenvolvimento enquanto movimento filosófico, sempre se anunciou um “retorno” às experiências vividas, experiências essas, que são reveladas na medida em que o “ser” se relaciona e se faz presença junto ao mundo. Merleau-Ponty (1999) na obra “Fenomenologia da percepção” ressalta que retornar às coisas próprias é retornar a este mundo anterior ao conhecimento do qual o conhecimento sempre *fala*. O autor, fazendo uma crítica ao modo de a ciência compreender os fenômenos, apresenta reflexões visando compreendê-los a partir da experiência direta com o mundo. Nesse

processo, o corpo humano, ou o corpo-próprio, como denominado pelo filósofo, assim como as expressões artísticas recebem grande destaque.

Isso porque, as linguagens artísticas não se caracterizam como uma representação impessoal do mundo, como pode qualquer outro fenômeno ser descrito pela ciência objetivista. A arte, especialmente a moderna, traz o mundo percebido e criado pelo artista na sua vivência (MATTHEWS, 2010). E, a partir dessa afirmação, pode-se observar a presença da vivência, da experiência corporal, que é aspecto fundamental tanto na fenomenologia, quanto na arte; o retorno ao vivido, ao percebido, que vem antes da reflexão, que carrega os sentidos e significados particulares, e que a arte apresenta com muita facilidade.

Na dança, talvez pudéssemos refletir de que forma, durante o decorrer da sua história, um retorno às experiências vividas tenha sido essencial para novas significações, fosse esse retorno aos fenômenos da natureza, ao cotidiano dos homens ou aos problemas sociais do século. Trata-se de assegurar que foram os fatos da vida humana, presentes no campo relacional, que acabaram impulsionando as criações artísticas na dança<sup>2</sup>. Ressaltamos que foge dos objetivos deste estudo traçar um panorama histórico sobre todos esses acontecimentos, embora consideremos pertinente trazer alguns desses fatos que podem despertar o entendimento da dança como existência humana.

Desse modo, em se tratando de ampliar horizontes nos processos pedagógicos com a dança, pretendemos levantar uma discussão que fale a respeito de um retorno ao sujeito da aprendizagem, às suas experiências vividas, as quais podem amparar todo o processo de construção artística.

Não é novidade, como já afirmado pela história da dança, que essa arte é fonte de cultura, simbolização do ato de viver (GARAUDY, 1980), podendo ser considerada como um sistema simbólico que é culturalmente construído, integrando a vida das sociedades desde os tempos arcaicos. Portanto, tal sistema pode expressar mensagens que contemplem diversos objetivos e preocupações, variando entre artístico, estético, religioso e militar, segundo Siqueira (2006). Assim, não se trata de negar nenhuma das tantas dimensões que a dança pode apresentar; entretanto, queremos apenas lembrar, conforme Siqueira (2006), que algumas danças populares como as danças folclóricas europeias, danças africanas e indígenas já marcavam presença, muito antes da construção de palcos para encenações, como antes também do surgimento do balé, da dança moderna e expressionista. Com isso, podemos

---

2. Aqui nos referimos às perspectivas de dançarinos e coreógrafos que a História nos aponta, entre os quais se pode falar de Isadora Duncan, Martha Graham e Mary Wigman que, conforme Garaudy (1980), buscaram dançar temas relacionados aos acontecimentos da vida humana.

dizer que a dança como “existência” é anterior a todas as suas denominações, teorias e sistematizações.

O que nos chama a atenção durante todo o processo de transformação da dança é que, num primeiro momento, conectada fortemente à vida humana, não estava submetida a técnicas com extrema codificação, ou melhor, não existia uma compreensão da técnica como algo essencialmente mecanicista. A experiência de dançar entrelaçava-se com a própria existência, as movimentações floresciam e as repetições dos movimentos se davam sem “um modelo ou um padrão ideal a ser alcançado”; existia o que podemos chamar de uma “intenção” de movimento, mas não uma cópia com um fim em si mesma.

Segundo Bourcier (2001), podemos conjecturar que a dança na Antiguidade, de forma geral, não se inscrevia em esquemas rígidos de movimentação. Neste sentido – tendo como exemplo as danças gregas – Bourcier observa que os autores que tratam de descrições das danças dessa época mantêm um “silêncio” quando o assunto é codificação de passos, pois como os passos poderiam ser codificados sem possuir uma nomenclatura específica? Dessa forma, os comentadores não deixaram nenhuma lista de passos, o que nos leva a pensar que

[...] A dança era bastante livre entre os gregos [...] As listas dos comentadores concernem, de fato, apenas gestos miméticos – *schemata* – e movimentos significativos – *phorai* –, considerados não a partir de sua execução muscular, mas catalogados como meios de expressão (BOURCIER, 2001, p.39).

Assim, segundo o mesmo autor, apesar da carência de registros e estudos sobre a rigidez dos esquemas de dança ao longo desse período, podemos imaginar que se convivia com esquemas mais livres, outros mais rígidos, mas todos sem uma codificação de passos específicos. Da mesma forma, Portinari (1989) afirma haver nas danças que nascem das manifestações populares uma maior liberdade na movimentação, quando, ao som de instrumentos rústicos, os movimentos eram livremente improvisados.

Essa realidade começou a se modificar mais adiante, quando as danças populares foram levadas para os palácios, adaptadas e transformadas em danças da Corte, que futuramente se transformaram no balé clássico. Assim, os primeiros registros de ensinamentos formais na dança datam no período renascentista, quando as danças da Corte passaram a ser ensinadas por mestres que eram contratados especificamente para coreografar essas danças. Dessa forma, de acordo com Portinari (1989, p.56), “a espontaneidade inicial é substituída pelo floreio dos passos, pela postura estudada, pela movimentação codificada”, e é essa situação que determina a necessidade de mestres, profissionais que passam a estudar e a ensinar coreografias

para a nobreza. Portanto, aos mestres incumbia-se o papel de ensinar os passos e fazer uma marcação coreográfica em torno de um tema escolhido pelo senhor que o contratava e, assim, as danças obedeciam a figuras geométricas impregnadas de simbolismo e de rigor (PORTINARI, 1989).

Segundo os autores que pesquisam a história da dança, há entre eles uma comunhão nas ideias quando se trata do período em que a dança recebeu sua maior codificação. Não restam dúvidas de que isso ocorreu quando o balé clássico foi codificado, em 1700, por Pierre Beauchamp, professor da Academia de Luís XIV, que instituiu as cinco posições para essa dança, tendo como base a posição dos pés (*en dehors*) e dos braços (*port de brás*). Nesse sentido, o balé clássico, sem dúvida, foi uma das danças que mais contribuíram para que tenhamos uma compreensão da dança destinada a passos preestabelecidos. Bourcier (2001) salienta que, a partir da dança clássica, surgiu uma arte rigorosa, na qual o gesto em si tem mais importância que a emoção que o produz, havendo ruptura entre interioridade e exterioridade (BOURCIER, 2001).

Segundo Dantas (1999), o balé clássico surgiu em uma época em que a visão de mundo se pautava no conhecimento racional das coisas e dos homens, e essa técnica acabou sendo desenvolvida em harmonia com os princípios cartesianos, separação entre corpo e mente. Assim, apontamos a necessidade de se compreender em que contexto, não só o balé clássico, mas também outras manifestações artísticas nascem. E, então, assoma a importância de repensar o ensino da dança quando ocorrem mudanças no contexto. Por exemplo, hoje, em pleno século XXI, seria necessário que a técnica da dança clássica fosse trabalhada com todos os princípios rigorosos pensados naquela época?

O que queremos trazer com essas questões, não é desmerecer a dança clássica em benefício de outras, mas, enfatizar, especialmente, a importância de a dança – seja qual for – ser *ressignificada* quando se muda o contexto histórico/social/cultural, bem como que sejam levadas em consideração as possibilidades de cada corpo-próprio, que se distinguem nas “formas de ser e estar no mundo” (SARAIVA-KUNZ, 2003), principalmente quando estamos envolvidos com a dança numa perspectiva educativa. Mais ainda, seria necessário perceber o fluxo contínuo de transformação dessa arte, a necessidade do retorno ao vivido, pois se antes quem detinha o saber eram os mestres nas cortes, hoje, na dança contemporânea, tudo se inverte, temos os interpretes criadores, ou criadores interpretes, sujeitos que não assumem o papel apenas de simples executores de movimentos “prontos”, mas assumem, por vezes, o lugar do coreógrafo, pesquisando, investigando, experimentando e criando movimentos a partir de suas possibilidades corporais individuais.

Também já é fato que muitas companhias de dança contemporânea misturam, além de muitas técnicas específicas da dança, outras linguagens artísticas, como o teatro, a pintura, o circo e o vídeo, o que até dificulta uma definição exata para essa dança. Outras questões sobre a dança contemporânea, como sua desvinculação dos estereótipos de corpo, são apontadas por Xavier (2007, p. 17) quando ressalta que a convivência da diversidade é permitida nessa dança, na qual “baixos, altos, gordos, portadores de necessidades especiais, enfim, corpos diferentes podem dançar e se unem para dançar. Não há um único padrão corporal”.

Nesse sentido, como se pode verificar a partir da tradição ocidental, se por muitas vezes o corpo – da filosofia clássica à filosofia moderna – foi esquecido, desprezado, ou até mesmo relegado na construção do conhecimento, hoje, na contemporaneidade, esse quadro vem se modificando. Na tentativa de buscar novas compreensões da vida humana, as questões sobre o corpo voltam com toda a força, suscitando novas discussões. Não só no campo filosófico, mas também em outras áreas, como na história, na psicologia, na antropologia e, especialmente nas artes, o corpo passa a ser considerado expressivo, um ser engajado na construção do conhecimento, ou seja, nosso conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo está vinculado à nossa experiência corporal. Assim, as concepções se voltam à compreensão de um ser em sua totalidade, como bem pretende nos mostrar Merleau-Ponty (1999) quando nos apresenta o corpo-próprio. Para o filósofo o corpo é espaço sensível, perceptível, natural e cultural, pois nele se enraíza todo o conhecimento possível, portanto há a necessidade de crermos no corpo, não mais como simples objeto do mundo, mas sim, como meio de nossa comunicação com ele, e, ao afirmar o potencial expressivo do corpo, Merleau-Ponty (1999) diz que não é ao objeto físico que ele pode ser comparado, mas sim à obra de arte.

O novo entendimento de corpo na contemporaneidade implicou, não apenas, a aceitação de diferentes imagens corporais presentes nas cenas da arte contemporânea, mas também contribuiu para significativas mudanças nas maneiras de se compreender e “fazer arte”, especialmente, quando se trata das suas construções e de seus processos criativos.

Com relação aos processos de criação na dança contemporânea, podemos dizer que, atualmente, esses vêm ultrapassando as formas convencionais de composição coreográfica, desvelando durante tal processo, outras formas de “ser-na-dança” e, ao rever paradigmas tradicionais, os trabalhos contemporâneos já se questionam sobre qual tipo de movimento pode constituir a dança, ou qual tipo de corpo pode constituir um dançarino (ALBRIGHT, 1997 apud FREIRE, 1999).

Lacince e Nóbrega (2010), ao realizarem entrevistas com três coreógrafos da atualidade - Mathilde Monnier, Philippe Decouflé e Julyen Hamilton<sup>3</sup> - abordam o processo de criação artística, enfatizando que a "coreografia contemporânea se apresenta, então, como uma sequência de metamorfoses, organizando possibilidades de ação que cada ser humano tem no espaço de existência" (p. 251). Segundo as autoras, noções ontológicas são visíveis nos atos coreográficos desses artistas contemporâneos, sendo que suas composições estabelecem novas

Conexões entre o ser e o mundo, a arte e a cultura, instalando outros movimentos em dança [...] para esses artistas, o corpo, ao atuar, reinterpreta, constantemente, procura outro lugar, cria novas referências para a dança, para o pensamento, para a vida (LACINCE; NÓBREGA, 2010, p. 256).

Voltando às questões das investigações e experimentações de movimentos, trazemos dois grandes exemplos de coreógrafos que acreditamos contribuir para uma compreensão da dança engajada ao mundo da experiência vivida<sup>4</sup>. São eles Pina Bausch (1940-2009), com a Dança-Teatro e Steve Paxton com o Contato-Improvisação, coreógrafos que, excepcionalmente, marcam a dança contemporânea pelas suas maneiras de pensar e fazer a "sua" dança.

Pina Bausch, dançarina alemã, foi diretora e coreógrafa do Tanztheater Wuppertal, que se destacou em suas propostas estéticas por meio da junção do teatro e da dança. Em suas cenas coreográficas, explorava amplamente o potencial criativo de seus bailarinos, amparada em suas experiências vividas particulares. Bausch utilizava o método da repetição através de gestos, palavras e experiências passadas de seus intérpretes criadores (FERNANDES, 2007); mas, nesse caso, vale salientar que não era qualquer repetição, existia todo um processo metodológico para se chegar à transformação desses acontecimentos em criações estéticas. Conforme explica Fernandes (2007), Pina Bausch não apenas utilizava a repetição como um artifício para coreografar, mas investigava a repetição como um tema a ser criticamente trabalhado, até que se chegasse ao inesperado, à diferença, à transformação. Assim,

---

3. Mathilde Monnier, bailarina, coreógrafa e diretora do Centre Chorégraphique National de Montpellier, Montpellier, França; Philippe Decouflé, bailarino e coreógrafo diretor da Crazy Horse, Paris, França; Julyen Hamilton, Diretor da Julyen Hamilton Compagny, Amsterdã, Holanda (LACINCE; NÓBREGA, 2010).

4. Outros exemplos de trabalhos que também se destacam e se diferenciam das formas convencionais de pensar e fazer dança, entre eles: O grupo inglês *DV8 Physical Theatre*, companhia criada em 1985, que trabalha com videodança, trazendo questões relevantes na sociedade contemporânea. Destacamos o videodança: "*The cost of living*" que mostra as possibilidades de "qualquer corpo-sujeito" dançar a partir de suas potencialidades. Por fim, uma experiência que ocorre mais próxima a nossa realidade, é o trabalho estético e artístico do *Potlach Grupo de Dança*, um Projeto de extensão da UFSC que é formado por dançarinos com e sem cegueira, coordenado pela professora Ida Mara Freire, a qual busca fazer um trabalho coreográfico a partir das experiências de vida dos participantes.

Através da repetição, Bausch não apenas expõe a natureza da dança-teatro, mas também explora o mapa corporal adquirido através da repetição desde a infância. Seus dançarinos frequentemente repetem em cena momentos daquela fase de suas vidas, mostrando como incorporam padrões sociais (FERNANDES, 2007, p. 30).

Dessa forma, a repetição torna-se um instrumento criativo e os dançarinos, a partir de cada repetição, reconstróem novas significações, novas experiências com base em suas próprias histórias.

Steve Paxton (1939), bailarino e coreógrafo americano, pertenceu à Merce Cunningham Dance Company e ao Judson Dance Theater, elaborou a técnica Contato-Improvisação que, atualmente, é referência para muitos trabalhos de dança contemporânea. O Contato-Improvisação, segundo Gil (2004), pode ser considerado um sistema de respostas e perguntas entre dois corpos. Tal experiência consiste em uma espécie de diálogo em que o movimento de cada um dos pares é “improvisado a partir das ‘perguntas’ postas pelo contato do outro; ‘resposta’ improvisada, mas que decorre do tipo de percepção que cada um tem do peso, do movimento e da energia do outro” (GIL, 2004, p. 110). Assim, conforme o autor, se engendra uma experiência em que os corpos conectados deslizam uns pelos outros, enrolam-se, lançam-se, em movimentos únicos. Essa experiência, segundo Paxton, “é inteiramente pessoal no que se refere ao tato. Comporta as impressões sensoriais, e os sentimentos sobre essas impressões. O que pode compreender a história pessoal de cada um, sentimentos sobre essa história, fantasias, etc.” (GIL, 2004, p. 111).

Na prática educativa com a dança, temos muito a rever a partir desses momentos históricos, pois podemos dizer que, enquanto a dança contemporânea vem buscando alternativas para virar a página, permitindo outras formas de dançar, focalizada nos sujeitos/interpretes criadores, na educação escolar, muitas vezes insistem em evocar os “mestres da corte”, professores detentores do saber, ensinando coreografias com passos preestabelecidos, incluindo *apenas* repetições de movimentos.

## O “SER” COMO CENTRO DO ACONTECIMENTO ARTÍSTICO

As reflexões já apresentadas deixam em evidência que, as novas discussões em torno do corpo e da composição artística na contemporaneidade, impulsionaram o surgimento de outras formas de criar na dança contemporânea, isso implica pensarmos as possibilidades de fazermos uma ponte com relação ao ensino da dança no contexto da educação, especialmente da educação física escolar. Procuramos, então, trazer alguns apontamentos acerca do ensino da dança na escola sob o viés dos pressupostos fenomenológicos. Nesse sentido, discutiremos sobre as

possibilidades das experiências dançantes serem permeadas pelas experiências vividas dos sujeitos, num contexto em que, o “o mundo de movimentos” dos envolvidos dialogue com o processo de criação em dança.

Antes de tudo é preciso dizer que, lançar um olhar fenomenológico sobre a dança é reconhecer que ela nunca deixou de evoluir – permanecendo em estado nascente – e dessa forma também não deveria deixar de se transformar nas experiências educativas; nisso, estaremos sempre exercendo uma tentativa de reaprender a vê-la, implicando novas formas de experiências corporais.

O desafio da escola, enquanto propulsora de trocas de relações significativas e construção do conhecimento, é criar condições favoráveis para que a dança seja vivenciada de forma criativa-iterativa. Isso, como será apresentado no desenvolvimento desse ensaio, não exclui as formas de aprendizagem que trazem consigo elementos das técnicas específicas da dança, mas ao contrário, intenta alternativas para a construção de estratégias pedagógicas que permitam seu desenvolvimento, numa aprendizagem dialógica, que respeite as individualidades da corporeidade humana.

Assim, enfatizamos a importância da exploração dos movimentos próprios dos sujeitos, permitindo que eles sejam eles mesmos nas suas construções artísticas. Essas práticas estariam essencialmente voltadas para o “fazer”, pesquisar, experimentar, improvisar, estimulando a sensibilidade, o prazer, o desejo de sentir novas sensações corporais. Essa educação estética alia-se ao compromisso de não aceitar que apenas as reproduções de modelos de danças expostas pela mídia, ou padrões de movimentos específicos das técnicas se façam presentes no contexto escolar. Nessas condições, podemos contribuir para uma educação mais consciente, voltada para a construção da educação, construção da cultura e construção de novas e significativas relações humanas, lembrando que a dança é parte do universo cultural e que pode e deve ser construída e ressignificada nas experiências pessoais de cada ser.

Em se tratando dessa perspectiva pedagógica na área educativa da dança, encontramos subsídios para sua efetivação pela dança-improvisação que, como conteúdo e método, pode ser explorada de forma ampla nesse contexto. Essa proposta possui influências da perspectiva fenomenológica na medida em que se centra no potencial de movimento de cada ser, priorizando as experiências vividas, bem como o processo criativo durante o processo pedagógico.

Na educação escolar esta proposta teve início com o trabalho da autora Saraiva-Kunz (1994) “Ensinando a dança através da improvisação” e, ao longo dos anos, foi sendo enriquecida, redirecionada pela autora – com contribuições de outros autores – a partir de reflexões acerca da ressignificação da prática da dança nesta perspectiva<sup>5</sup>.

---

5. Importante ressaltar que reflexões publicadas nessa perspectiva da dança-improvisação quase sempre envolveram um desenvolvimento prático na experiência com a dança, sendo o mundo vivido base que fundamenta as discussões. Portanto, não é apenas mais um método na teoria pedagógica da dança, mas sim uma possibilidade concreta.

Segundo a autora “[...] a improvisação desvia-se dos rígidos processos de aprendizagem, puramente técnicos que a dança, tal qual o esporte, comporta” (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 167). Nesse contexto, evidencia-se que, muitas vezes, como nos esportes, em grande parte a dança vem assumindo uma forte tendência à desportivização; sua prática vem se fragmentando e os movimentos frequentemente assumem um sentido comparativo, sendo padronizados com um único fim – a “competição” (KUNZ, 1994). Durante esse processo, a dança acaba se limitando a formas de execuções fechadas, às quais impõem um modelo padrão a ser alcançado.

Lange (1999) aponta que, no ensino de dança fora da escola, o entendimento dominante está voltado para o aprender “formas de movimentos” que são específicas de uma direção de ensino, tratando-se muitas vezes de dominar os movimentos e o corpo, aprender a se exercitar, aumentando o nível de competência. Essa dança está, constantemente, relacionada com um entendimento estético que se centra na beleza dos movimentos, visando a um desempenho para impressionar o espectador, ou poderíamos acrescentar, um desempenho voltado às competições. Nesse contexto, caberia aqui – como indica a autora – um “filtro pedagógico crítico”, impedindo que, na educação escolar, fosse dominante a utilização irrefletida dessas formas de movimento que apenas seguem um modelo.

Como alternativa no contexto escolar, a dança na perspectiva da dança-improvisação, enquanto conteúdo e método pedagógico, torna-se um foco relevante para ultrapassarmos essas condições, pois, conforme Saraiva-Kunz (1994, p. 167/168), a dança-improvisação

Permitirá, no mínimo, que os indivíduos CRIEM FORMAS DE SE MOVIMENTAR (na verdade, novas combinações) ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. Nesse sentido, a improvisação propicia o descondicionamento dos movimentos (as formas padronizadas e estereotipadas que a Educação Física – e o esporte – têm fornecido) repassados através de formas tradicionais de trabalho, em que os indivíduos condicionam movimentos.

A autora salienta que a improvisação na dança difere da improvisação no “sentido genérico” como a realização de algo não planejado, pois esse não seria o sentido da dança-improvisação. Ao contrário, improvisar na dança significa “dar forma espontânea aos movimentos, a partir de condições específicas, antecipadas para esse fim, ou decorrentes de um momento anterior da aula e/ou da ação” (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 169). Nesse caso, o ensino da dança-improvisação não pode ser confundido com uma “educação espontaneísta”, pois existem estratégias pedagógicas para que as vivências não ocorram nessa condição.

Isso se aproxima do que Langer (1980) salienta, quando diferencia o gesto estético na dança de gestos auto-expressivos; então, dessa forma não é qualquer movimento que pode ser considerado dança, pois, para vir a ser dança é preciso passar por intenções, são os gestos reais que podem ser transformados em gestos virtuais e/ou movimentos espontâneos virtuais – ou seja, em dança – sendo eles misturados de maneira complexa, “[...] um comportamento ao mesmo tempo espontâneo e planejado, uma atividade brotando de paixões pessoais, mas de alguma maneira tomando a forma de uma obra artística [...]” (LANGER, 1980, p. 186).

Assim, “a improvisação pode atender aos objetivos de aprendizagem da dança como arte, na medida em que acontece a reelaboração estética das experiências vividas no processo expressivo, através de meios apresentativos” (SARAIVA, 2009, p. 161). Nessa condição, a dança como intenção significativa e criadora não se reporta em simples reprodução de movimentos sistematizados. As vivências em dança nesse propósito possibilitam momentos de criação e expressão que são próprias de cada sujeito.

Nessa perspectiva, segundo Fiamoncini (2002/2003, p.67), a improvisação pode ser de suma importância e o caminho mais recomendável para quem “se propõe a ensinar a dançar, um caminho que favorece a criatividade, a experimentação, a superação dos modelos (tanto de movimento quanto de pensar, de sentir)”. Assim, ao ultrapassar esses modelos, os movimentos se transformam, surgem novas combinações, que dão origem ao novo com significado pessoal (FIAMONCINI, 2003).

Dessa maneira, num sentido educacional, tem-se um método estimulador de práticas criativas, críticas e conscientes, que favorecem a autonomia nas construções tanto individuais, quanto coletivas. Devemos lembrar que não se trata de dizer aos alunos “agora vamos dançar livremente”, mas, sim, de propor uma estratégia pedagógica, para que, durante as aulas, sejam criadas condições para os alunos exercitarem suas capacidades imaginativas, criativas, interpretativas, entre outras. Isso, contudo, deve estar sempre vinculado a um momento específico, seja a reelaboração de uma sequência coreográfica incluindo novos movimentos, seja a criação a partir de uma temática, seja a ressignificação de uma técnica específica a partir do que foi aprendido durante a aula. Como bem indica Saraiva-Kunz (1994) essas situações ocorrem a partir de condições específicas, antecipadas para esse fim.

Podemos observar, acompanhando Saraiva (2003, 2009), que os processos criativos devem ser enfatizados na iniciação com a dança, porque tanto auxiliam a despertar os sentidos, quanto aguçam a percepção dos sujeitos, e se forem proporcionados a partir da perspectiva dialógica do se-movimentar (KUNZ, 1994) – visando à relação do ser com o mundo – “proporcionam uma experiência que tanto libera emoções e sentimentos quanto envolve intenção e promove reflexão,

que faz emergir intuição e subjetividade, como recursos legítimos na construção do saber” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 371).

Portanto, nessas perspectivas, poderemos privilegiar um planejamento que abarque tanto o ensino de elementos das técnicas específicas da dança, quanto o desenvolvimento de atividades que envolvam a pesquisa e a investigação de novos movimentos. Lembrando que trabalhar com as técnicas específicas da dança, não significa trabalhar com repetição de movimento em si, pode haver uma abertura durante o processo de aprendizagem, no qual os alunos possam encontrar seu estilo na experimentação, além de serem possibilitados a reelaborar as movimentações aprendidas (MARQUES, 2012).

Dentro de uma abordagem fenomenológica, que considere o corpo-próprio, como na visão de Merleau-Ponty, o movimento humano vivido na dança torna-se fenômeno relacional de “ser humano-mundo” que se realiza como uma espécie de diálogo, atualizando sempre novas formas de significações. A partir dessa perspectiva, um “se-movimentar” “[...] nunca é neutro, ele sempre é dirigido a algo, mostra algo, realiza algo, etc. O movimento, assim, não é objeto, mas sim meio e pré-condição para experiências humanas mais ricas e variadas” (KUNZ, 2006, p. 20).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que, ao longo da História, a dança percorreu vários caminhos, passando de formas mais livres de expressão para movimentos mais elaborados com exigências de codificações técnicas e, na sequência, volta a necessidade de questionar tal realidade, buscando ir além dos modelos que costumavam seguir. Lembramos, também, que a fenomenologia busca superar “verdades” e, para isso, Merleau-Ponty (2004) sempre vê saída na arte, sendo ela uma maneira de recuperar o contato originário e significativo com o mundo, passível de nos fazer redescobrir o mundo da experiência vivida, mundo revelado pelos sentidos, que somos sempre tentados a esquecer.

O desafio que propomos na educação contemporânea, com o ensino da dança, é realizar um retorno à experiência humana, ao mundo que é vivido e percebido pelo sujeito, a fim de que possamos buscar elementos para novas produções, permitindo novos encontros, com outras possibilidades corporais. Para isso, é preciso que nos questionemos mais, enquanto educadores, sobre a finalidade de apresentar apenas determinadas sequências de movimentos – provindos das técnicas específicas – a nossos alunos, assim como é preciso refletir em que contexto essas mesmas técnicas foram criadas. É preciso compreender a dança como expressão criativa, aberta a significações e à intencionalidade do sujeito que dança,

ao mesmo tempo em que é preciso também compreender o corpo como corpo-próprio, consciência-corpórea aberta ao mundo, para percebê-lo, interpretá-lo e transformá-lo infinitamente.

Nesse sentido, constatamos que o entrelaçamento da concepção do corpo-próprio (MERLEAU-PONTY, 1999) à dança-improvisação (SARAIVA-KUNZ, 2003), ao propiciar a aprendizagem da dança permitindo a reelaboração estética das experiências vividas, torna-se uma alternativa para propostas conscientes, criativas e críticas na educação. A partir dessas abordagens, podemos ter um direcionamento pedagógico ao sujeito que se movimenta, e as possibilidades corporais se abrem para o “eu posso”, pois as experiências afirmam possibilidades de um maior envolvimento, participação e criação dos sujeitos que exploram diferentes formas de “ser-no-mundo”.

### Creation Processes in the Dance: a Pedagogical Approach from a Historical and Phenomenological Perspective

*ABSTRACT: This essay aims at reflecting about the act of dancing and its creative processes in the educational context. Taking into consideration universal historical moments of that artistic manifestation, we point out the changes which took place in the process of teaching and creation. Based on that context, we make an attempt to think of a connection with the dance teaching in education, aiming at enlarging the horizons of the pedagogical processes. It deals about exposing the importance of creation and re-signification of movements in the dancing experiences, by a process through which the subjects' living experiences can speak on a steady way with the creation process in the dance. It will result in an experience which recognizes a “being” as the center of the artistic process.*

*KEYWORDS: Dance; living world; creative processes; dance improvisation.*

### Procesos de creación en la danza: enfoque pedagógico a partir de una perspectiva histórica y fenomenológica

*RESUMEN: Este ensayo busca reflexionar sobre el acto de bailar y sus procesos creativos en el contexto educacional. Recurriendo a momentos históricos del universo de esta manifestación artística, destacamos mudanzas ocurridas en sus procesos de enseñanza y creación, y a partir de ese contexto, procuramos pensar una relación con la enseñanza de la danza en la educación, visando ampliar horizontes en los procesos pedagógicos. Se trata de exponer la importancia de la creación y re-significación de los movimientos en las experiencias danzantes, en un proceso en que las experiencias vividas de los sujetos pueden dialogar de forma constante con el proceso de creación en danza. Esto resulta una experiencia que reconoce un “ser” como centro del proceso artístico.*

*PALABRAS CLAVES: Danza; mundo vivido; procesos creativos; danza improvisación.*

## REFERÊNCIAS

- BOURCIER, P. *História da Dança no Ocidente*. 2. ed. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DANTAS, M. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- FERNANDES, C. *Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2007.
- FIAMONCINI, L. *Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética*. 2003. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- FIAMONCINI, L. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, v.6, p. 59-72, Jul./Jun. 2002-2003.
- FREIRE, I. M. Compasso ou descompasso: a pessoa diferente no mundo da dança. *Revista Ponto de Vista*, v.1, p. 81-84, Jul./dez. 1999.
- GARAUDY, R. *Dançar a vida*. 7 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, J. *Movimento Total: o corpo e a dança*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- KUNZ, E. Pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação Física. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Org.). *Educação Física Crítico-Emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 11-22.
- LACINCE, N; NÓBREGA, T. P. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 241-258, jul./set. 2010.
- LANGE, H. Gymnastik und Tanz in Kontext ästhetischer Erziehung. In: GÜNZEL, W.; LAGING, R. (Hgs.). *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts II. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1999. p. 268-291.
- LANGER, S. K. *Sentimento e Forma*. Tradução de Ana Maria Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MARQUES, D. A. P. O "se-movimentar" na dança: uma abertura para novas significações – diálogos na educação. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- MATTHEWS, E. *Compreender Merleau-Ponty*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos A. R. Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Conversas*, 1948. Tradução de Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PORTINARI, M. *História da Dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

SARAIVA, M. C. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio. 2009.

SARAIVA-KUNZ, M. C. Ensinando dança através da improvisação. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 5, 6, 7, p. 166-169, dez. 1994.

\_\_\_\_\_. *Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética*. 2003. 451f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana – Dança). Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SIQUEIRA, D. C. O. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Campinas: Autores Associados, 2006.

XAVIER, J. Dança contemporânea: um corpo de idéias. In: LAMAS, N. C. (Org.) *Arte Contemporânea em questão*. Joinville: Univille/ Instituto Schwanke, 2007. p. 9-19.

Recebido em: 7 abr. 2013

Aprovado em: 7 ago. 2013