

ESTRATÉGIAS PARA UM TRABALHO CONSCIENTE NO ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO

STRATEGIES FOR A CONSCIOUS WORK IN TEACHING OF THE CLASSICAL BALLET

Helena Thofern Lessa¹

Resumo

Este texto questiona a lógica dominante de pensamento no balé clássico, o qual tem como foco a forma do movimento, e incentiva a sensibilização dos alunos para a importância das sensações corporais durante o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo central do trabalho é discutir estratégias e compartilhar exemplos práticos que busquem valorizar o processo no ensino do balé clássico. Como aporte teórico utilizo, principalmente, os autores Vianna (2005) e Strazzacappa (2012). A utilização de imagens mentais associadas ao estudo da anatomia foi apontada como estratégia de ensino para o desenvolvimento da consciência corporal. As propostas sugeridas buscam incentivar professores a propor conteúdos de forma mais criativa aos alunos para sensibilizar o conhecimento sobre si.

Palavras-Chave: Consciência corporal. Anatomia. Dança.

Abstract

This article questions the dominant logic of thought in classical ballet, which has its focus on the movement's form, and encourages the students' awareness to the importance of bodily sensations during the teaching-learning process. The main objective of the work is to discuss strategies and share practical examples that seek to value the process in teaching of classical ballet. As theoretical contribution, I use predominantly the authors Vianna (2005) and Strazzacappa (2012). The use of mental images associated with the study of anatomy was pointed out as a teaching strategy for the development of body consciousness. The proposals suggested seek to encourage teachers to explore the disciplines in a more creative way, so students can increase their consciousness about themselves.

Keywords: Body consciousness. Anatomy. Dance.

ISSN: 1808.3129

¹ thofernlessa@gmail.com

INTRODUÇÃO

Como inverter a lógica dominante de pensamento no balé clássico, enfatizando a importância para as sensações corporais durante o processo de ensino-aprendizagem em vez do foco na forma do movimento? Como conscientizar os alunos de que o segundo aspecto depende do primeiro? Que estratégias o professor pode utilizar para sensibilizar isso no aluno? Com base nesses questionamentos, o presente artigo se propõe a discutir estratégias que busquem valorizar o processo durante a aprendizagem do balé clássico e compartilhar exemplos práticos de aplicação de tais estratégias.

Para iniciar tal discussão, se faz importante refletir sobre o lugar do balé clássico na contemporaneidade. Gonçalves (2014), ao dissertar sobre essa temática, propõe uma visita aos movimentos artísticos que foram modificando o modo de compreender a dança em seus processos artísticos e pedagógicos. As transformações que foram ocorrendo no mundo desde a codificação da técnica do balé clássico no século XVIII incentivaram o surgimento de novas formas de pensar a dança. O centro do palco como o lugar mais importante a ser ocupado foi deslocado para o centro do ser; questões do tempo vivido, com espaço para a pluralidade de corpos e ideias, se tornam interesses para a cena; a atenção antes voltada somente ao produto passa a ser dividida com o processo; o foco no treinamento e no desenvolvimento de habilidades motoras abre seu espaço também para a sensorialidade.

As novas relações discutidas no universo da dança trazem a necessidade de repensar a tradição do balé clássico, atravessada por uma formação baseada na imitação, repetição e reprodução de conhecimentos e resultados já estipulados e transferidos do professor ao aluno (GONÇALVES, 2014). Klauss Vianna é um exemplo de bailarino, professor e coreógrafo que revisitou os conceitos do balé clássico no Brasil, fugindo da repetição mecânica de formas e buscando a origem, a essência e a história dos gestos (VIANNA, 2005). Vianna (2005) propõe que as técnicas de dança nunca estão prontas – elas têm uma forma, mas no seu interior existe espaço para o movimento único e para as contribuições individuais que mudam com o tempo:

Taglioni e Pavlova não reconheceriam o balé clássico que se dança hoje em dia – que, na essência, é o mesmo balé clássico de outros tempos. O balé clássico não é dessa ou daquela forma: ele está em movimento e continuará existindo enquanto fizer parte do mundo em que vivemos. A evolução está em todo lugar e a dança não escapa dessa lei. (VIANNA, 2005, p.82)

Nesse sentido, não se trata de esquecer os ensinamentos pontuados na história, mas considerar as transformações que ocorreram na forma de entender e ensinar dança ao longo do tempo. Entende-se que os processos de ensino-aprendizagem devem estar permeados por essa historicidade e que a discussão sobre um balé clássico sem identidade fixa e com diferentes possibilidades de formação técnica se faz relevante.

Desenvolvendo a consciência corporal no processo de ensino do balé clássico

De forma geral, a demonstração do movimento é a estratégia de ensino mais utilizada pelo professor em aulas de balé clássico (KRASNOW; WILMERDING, 2015). Essa estratégia fornece informação visual por meio da aprendizagem observacional e desempenha importante papel no processo de aprendizagem. No entanto, acredita-se que esse processo não pode se dar apenas por imitação do movimento demonstrado pelo professor e entende-se que a utilização da demonstração de forma isolada não é suficiente para que o aluno trabalhe de forma consciente.

Spessato e Valentini (2013) apontam que, além da demonstração, as dicas verbais, a imagem mental e as repetições são pontos críticos para otimizar o aprendizado de movimentos da dança. As autoras salientam, ainda, que a eficiência dessas estratégias depende de alguns aspectos como o desenvolvimento cognitivo do aluno, as características sociais do modelo que está demonstrando o movimento e sua identificação pelos aprendizes, a motivação do aluno em reproduzir o movimento demonstrado e o processo de aprendizagem e metas estabelecidas.

Além de considerar tais aspectos no processo de ensino-aprendizagem, sugere-se que para o trabalho acontecer de forma consciente, transcendendo a aquisição de passos específicos do balé clássico, o aluno deve entender o caminho do movimento e o seu objetivo; trata-se de um exercício individual de análise do movimento:

O corpo humano permite uma variedade infinita de movimentos, que brotam de impulsos interiores e exteriorizam-se pelo gesto, compondo uma relação íntima com o ritmo, o espaço, o desenho das emoções, dos sentimentos e das intenções. Mas, se a dança é um modo de existir, cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado, e é a partir daí que essa dança e esse movimento evoluem para uma forma de expressão em que a busca da individualidade possa ser entendida pela coletividade humana. (VIANNA, 2005, p.105)

Partindo desse entendimento, é essencial que o aluno se conheça profundamente para que possa gerar consciência e perceber suas possibilidades de movimento por meio do reconhecimento da musculatura e das articulações, sentindo como elas trabalham, quais os movimentos que podem gerar e as diversas intenções que podem transmitir. Klauss Vianna (2005, p.30), ao apresentar sua visão sobre o ensino da dança no Brasil, destaca que “o problema é que professores e bailarinos repetem apenas a forma e isso não leva a nada. O processo deveria ser o oposto: a forma surgir como consequência do trabalho”. Strazzacappa (2012) acrescenta que a diferença entre o trabalho de Klauss Vianna e o trabalho desenvolvido em uma aula típica de balé clássico está na atenção dada à observação interna pelo(a) bailarino(a) durante o exercício, estimulando a reflexão sobre a informação sensorial que determinado movimento traz.

Ao estudar e buscar o desenvolvimento de estratégias para que isso seja pos-

sível, vem à tona a possibilidade de associar o uso da imagem mental com o entendimento anatômico de componentes fundamentais trabalhados no balé clássico. Pensa-se que dessa forma a demonstração e a repetição seriam realizadas de forma mais consciente pelos alunos, ultrapassando a reprodução de formas e qualificando a visão que os(as) alunos(as) têm de si.

Reformadores do movimento no século XX, os quais sistematizaram as técnicas corporais de educação somática¹ já apontavam o estudo da anatomia para o desenvolvimento da consciência corporal. Para muitos dos reformadores – entre os quais pode-se destacar Moshe Feldenkrais, Matthias Alexander, Mabel Todd, Lulu Sweigard, Irmgard Bartenieff, Gerda Alexander, Bainbridge Cohen e José Antonio Lima – a tomada de consciência só é possível por meio de sensações e, para isso, é necessário conhecimento aprofundado sobre o corpo e suas correlações (STRAZZACAPPA, 2012).

Quanto à imagem mental, diferentes tipos têm sido descritos na literatura (para uma revisão ver FRANKLIN, 2012), mas aqui o termo será empregado para se referir à “imagem disseminada”, sugerido por Franklin (2012, p.20) para “descrever as imagens iniciais que o professor fornece aos estudantes para ajudá-los a desenvolver sua própria imagem intuitiva no decorrer do treinamento”. Acredita-se que o uso de imagens disseminadas em associação ao estudo da anatomia auxiliará a desnudar o corpo, incentivando sensações que nada têm de abstratas como normalmente parecem:

A utilização de certas imagens metafóricas conduz à compreensão do funcionamento e da forma de certas partes do corpo. O indivíduo sente seu corpo pela percepção corporal, e sua consciência corporal é construída pela união entre as sensações vividas e as imagens trazidas pelos professores. As sensações são, assim, alimentadas e ao mesmo tempo estruturadas por essas imagens. (STRAZZACAPPA, 2012, p.128)

Strazzacappa (2012, p.129) aponta que, além da imagem, “deve-se oferecer ao indivíduo o objeto para a experiência. Esse objeto, uma vez tocado, visto e experimentado, começará a fazer parte do universo do indivíduo e poderá facilmente ser incorporado”. Se o(a) bailarino(a) consegue visualizar como se parece internamente – anatomicamente – pode relacionar melhor o que sente a esta estrutura e função.

A utilização de imagem mental parece ser indicada para diferentes faixas etárias e diferentes estágios de aprendizagem. Entretanto, destaca-se que a escolha das imagens mentais a serem utilizadas devem ser adequadas ao conhecimento e ao nível de compreensão dos alunos, bem como deve fazer parte de suas vivências não apenas motoras, mas também da vida cotidiana (STRAZZACAPPA, 2012; SPESSATO; VALENTINI, 2013).

Guss-West e Wulf (2016) realizaram uma pesquisa com bailarinos profissionais para verificar no que eles normalmente focavam enquanto realizavam determinados movimentos. As respostas mostraram alto grau de criatividade e diversidade em seus focos durante a execução dos movimentos: utilizando o equilíbrio no arabesque para

¹ A educação somática e, por sua vez as técnicas baseadas nela, “engloba uma diversidade de aproximações nas quais os domínios sensoriais, cognitivos, motores, afetivos e espirituais se tocam com ênfases diferentes” (FORTIN, 1999, p.40).

exemplificar, 28% relatou direcionar sua atenção a imagens externas ao corpo, utilizando metáforas como “energia expandindo em todas as direções”; 36,1% direciona sua atenção a imagens relacionadas ao corpo como “imagino os dois braços alongados, o maléolo apontando para o teto e a perna do arabesque se afastando do corpo”; e 36,1% utiliza combinações das duas formas citadas acima, como “sinto meu centro controlado sobre minha perna de apoio. O dedão do meu arabesque flutua para longe. Ambos empurram e elevam do chão conforme o movimento se expande”.

A diversidade de imagens relatadas pelos bailarinos para os quatro movimentos solicitados (quinta posição de pés, pirueta en dehors, equilíbrio no arabesque e grand jeté) suscitou a reflexão da importância de o professor oportunizar diferentes formas de pensar e entender o movimento. Presumivelmente, ao longo dos anos de prática, os(as) bailarinos(as) foram despertando sensações e, através do desenvolvimento da consciência corporal, foram selecionando suas preferências. Nesse sentido, sensibilizar os(as) alunos(as) por meio de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem impulsionará um processo de forma mais singular e ações com maior autonomia, em que cada um perceberá suas sensações e criará sua própria trajetória de sentidos para os movimentos.

Disseminando imagens e experimentando sensações

Aqui a proposta é compartilhar estratégias de ensino-aprendizagem que associam imagens disseminadas com o estudo da anatomia, fornecendo exemplos práticos de sua utilização trabalhados em aula com alunos(as)² de uma escola de balé clássico na cidade de Pelotas-RS. O ponto de partida para o desenvolvimento das estratégias foi o método Vaganova, o qual considera a colocação firme do tronco a condição prévia mais importante para o livre comando do corpo na dança. “É necessário começar ‘do tronco’, porque a dança ‘do tronco’ assegura um aspecto sólido e um colorido artístico ao pas” (VAGANOVA, 2015, p.26).

Na prática do balé clássico é possível perceber, de fato, que a consciência acerca da estrutura e funcionamento do tronco – organização da cintura escapular, coluna e pelve – e seu entendimento enquanto centro de força, auxilia a organização corporal necessária para o balé, apontando possibilidades para o aluno se movimentar de forma mais fluida e estável. Assim como Agrippina Vaganova, reformadores do movimento como Moshe Feldenkrais e José Antonio Lima também destacaram a importância do tronco enquanto centro do movimento, além de atentar igualmente para o apoio dos pés (STRAZZACAPPA, 2012).

Cabe ressaltar que a ideia das estratégias utilizadas não foi excluir a tradição já reconhecida internacionalmente no universo do balé clássico, mas usá-la como potencial norteador para a valorização do processo e da consciência corporal, entendendo a forma do movimento como consequência do desenvolvimento das sensações. As aulas seguem a ordem de uma aula de balé clássico, sendo realizados exercícios na barra e no centro, mas a diferença está na forma de trabalhar os conteúdos. Vamos experimentar?

2 Os exercícios descritos a seguir foram realizados com crianças com faixa etária entre 7 e 9 anos em fase preparatória para o processo de formação do balé clássico e adultos em fase inicial (2º ano) e média (4º e 5º ano) de formação.

1) Escápulas refrescantes: Imaginar uma laranja entre as duas escápulas e manter a aproximação entre elas como se estivesse espremendo para fazer um suco. Imaginar que a coluna é o recipiente por onde o suco passa. Para isso, é preciso mantê-la estável sem oscilações anteroposteriores de forma que o suco possa passar livremente sem interrupções no caminho, o que obriga o trabalho da musculatura abdominal. É importante mostrar uma imagem de forma que o aluno possa entender mais facilmente a estrutura anatômica (Figura 1). Também é interessante trabalhar essa consciência com o aluno deitado no chão realizando diferentes port de bras buscando sentir a firmeza das escápulas contra o chão enquanto os braços se movem livremente para posteriormente agregar essa vivência aos exercícios na barra e centro.

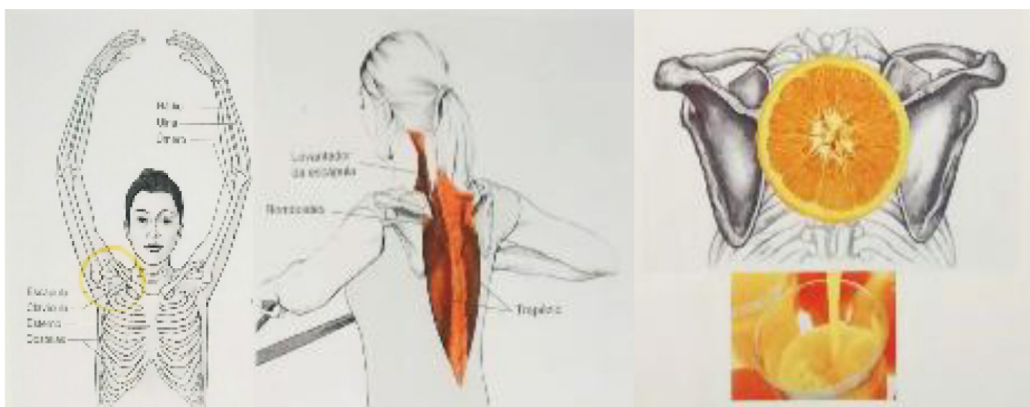


Figura 1: Imagens para sensibilizar o aluno em relação ao movimento e musculatura da região escapular.

Fonte: Hass (2011) com adaptações de Helena Thofehr Lessa.

2) Roupa dançante: Em geral é relatada dificuldade dos alunos em conseguir trabalhar o tronco e os braços de forma seletiva em relação às qualidades de movimento: manter o tronco firme e os braços leves enquanto dançam, sem tensão nos ombros. Para conscientizar essa seletividade de tônus muscular pode-se usar a memória de um cabide de roupas como imagem. A ideia é imaginar os ombros como cabides de roupa e os braços como roupas leves sobre o cabide enquanto os movimentos de membros superiores são realizados.

3) Pelve alada: Imaginar a pelve como uma borboleta e pensar que, para mantê-la organizada, as asas da borboleta não podem se mover. As asas estão sempre abertas, buscando equilíbrio entre as cristas ilíacas e os ísquios aproximados. É importante que o(a) aluno(a) experimente as diferentes possibilidades de movimento da pelve e sua relação com a articulação do quadril. Trabalhar essa imagem no exercício de demi plié e grand plié ajudará a conscientizar a sensação de pelve neutra.

4) Arabesque estrelado: Para entender a relação de forças no arabesque e auxiliar a estabilidade, imaginar que o topo da cabeça, as duas mãos e os dois pés formam as cinco pontas de uma estrela que trabalham em direções opostas. Pensar no calca-

nhar como o ponto fixo que empurra o chão e cada ponta da estrela puxando para a sua direção. Antes de fazer o movimento de arabesque no ar, sugere-se a realização do movimento no chão até o aluno conscientizar a oposição de forças. Essa prática incentiva o pensamento do centro de força a partir do tronco e também atenta para o apoio do pé no chão como base estável para a realização de movimentos que exigem sustentação.

5) Estica e puxa: Para auxiliar na conscientização da força de oposição do tronco em relação aos membros inferiores, focando principalmente na musculatura abdominal e no músculo iliopsoas, imaginar um elástico cruzando a pelve da perna de apoio (Figura 2). O elástico deve se manter esticado, incentivando a ativação da musculatura do abdômen e do assoalho pélvico e o alongamento do músculo iliopsoas, podendo ser aplicado em qualquer exercício.

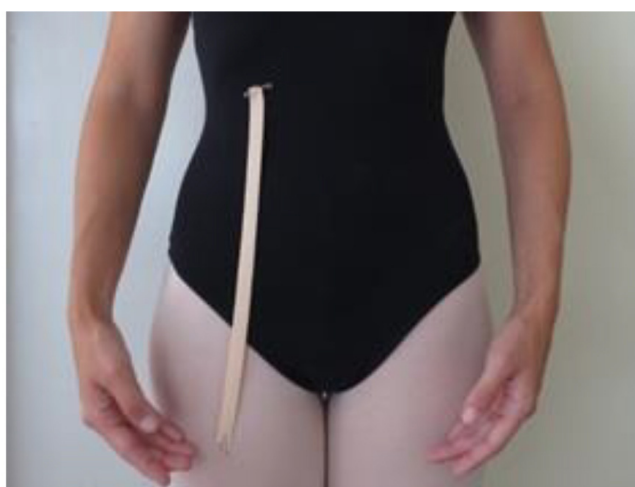


Figura 2: Ilustração da estratégia "Estica e puxa". Fonte: Helena Thofehrn Lessa.

6) Se eu tivesse um canudinho: Para conscientizar a ideia de ganhar espaço entre as vértebras da coluna, imaginar que nossa coluna é um canudo daqueles que nos permite aumentar seu tamanho e depois dobrá-lo. A mesma ação deve acontecer em nosso corpo: para fazer flexões e extensões do tronco, inicialmente devemos aumentar o espaço entre vértebras e depois realizar o movimento.

7) Tronco e/ou retângulo: Enquanto realizamos movimentos com os dois pés no chão é mais fácil mantermos a organização do tronco. No entanto, quando trabalhamos sobre um pé de apoio é normal desorganizar o tronco porque tentamos compensar a força necessária para o movimento. Precisamos, na verdade, pensar no tronco como o centro que irradia força para as demais regiões. A dica é pensar no tronco como um retângulo que precisa manter seus quatro lados intactos durante o movimento dos membros inferiores (battement tendu, battement tendu jeté, battement frappé, grand battement jeté e etc). Se pensarmos que os lados não podem encurtar, estaremos mantendo a simetria entre os ombros e entre as cristas ilíacas.

Considerações

Espera-se que a discussão sobre estratégias de ensino-aprendizagem no balé clássico e os exemplos práticos sugeridos possam incentivar professores a propor conteúdos de forma mais criativa aos alunos para sensibilizar o conhecimento sobre si através das imagens e do estudo da anatomia. Nesse processo, é importante que as imagens sejam simples e sem instruções excessivas para não sobrecarregar o aluno. Sugere-se a introdução de imagens, com o estudo simultâneo da anatomia, de acordo com a demanda sentida pelo(a) professor(a) nas aulas e ao apresentar novos conteúdos em que a consciência sobre determinadas estruturas corporais seja importante para o desenvolvimento do trabalho em questão.

É importante ressaltar que a imagem mental, aqui especificamente a “imagem disseminada”, não substitui a prática do movimento, mas é a sua combinação que potencializa a percepção corporal e a aprendizagem em dança. Salienta-se, ainda, que o desenvolvimento da consciência corporal é um processo bastante particular e deve ser estimulado por meio de diferentes estratégias, necessitando de sensibilidade por parte do(a) professor(a) de forma a acessar a diversidade encontrada nas aulas. Nesse sentido, as propostas sugeridas no presente texto são pontos de partida para a exploração de muitas outras possibilidades de trabalho.

Referências

FORTIN, S. Educação Somática: novo ingrediente na formação prática em dança. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n.2, p.40-55, 1999.

GONÇALVES, T. Dança clássica no mundo contemporâneo? Paradoxos, dobras, extensões e invenções. In: Instituto Festival de dança de Joinville. A dança clássica: dobras e extensões. Joinville: Nova Letra, 2014, p.53-61.

GUSS-WEST, C.; WULF, G. Attentional focus in classical ballet: a survey of professional dancers. Journal of Dance Medicine & Science, v.20, n.1, p.23-29, 2016.

HASS, J. G. Anatomia da dança. Barueri, SP: Manole, 2011.

KRASNOW, D. H.; WILMERDING, M. V. Motor Learning and Control for Dance: Principles and Practices for Performers and Teachers. Champaign, IL: Human Kinetics, 2015.

SPESSATO, B. C.; VALENTINI, N. C. Estratégias de ensino nas aulas de dança: demonstração, dicas verbais e imagem mental. Revista da Educação Física/UEM, v.24, n.3, p.475-487, 2013.

STRAZZACAPPA, M. Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VAGANOVA, A. I. Fundamentos da dança clássica. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

VIANNA, K. A dança. São Paulo: Summus, 2005.