

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM DANÇA: ARTE E RELACIONAMENTO CORPORIFICADO¹

Alba Pedreira Vieira

Professora Associada do Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Viçosa. Ph.D em Dança pela Temple University, E.U.A. Diretora e bailarina da Mosaico Cia. de Dança Contemporânea.
apvieira@ufv.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7622-1622>

Karen E. Bond

Professora Associada do Curso de Graduação e Pós-graduação em Dança, Temple University, E.U.A.
kbond003@temple.edu

RESUMO

Para compreender aspectos das interações entre professores de dança em nível superior e seus alunos, este estudo se orienta pela fenomenologia hermenêutica, pesquisa experiencial e o método interpretativo biográfico. A categoria de análise “Interações Corporificadas” apresenta descrições de intencionalidade relacional e trocas específicas – acerca de sentimentos e estados corporais – que dançam num contínuo cujos polos são forte conexão e ‘perda de conexão.’ Resultados apontam para a necessidade de se discutir todos os aspectos do fenômeno da interação entre docentes de arte e discentes, particularmente a educação de estados corporais e emoções, intrínsecos ao ensino da dança, fazendo dessa uma temática desafiadora para a educação em geral.

Palavras-chave: *Dança, Corporificação, Relacionamento.*

ABSTRACT

VIEIRA, Alba Pedreira; BOND, Karen E. **Experiências vividas em dança: arte e relacionamento corporificado.**

Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.7, n.14: nov.2017
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

To understand aspects of the interactions between higher education dance teachers and their students, this study is guided by hermeneutic phenomenology, experiential research and the biographical interpretative method. The category of analysis "Embodied Interactions" presents descriptions of relational intentionality and specific exchanges – about feelings and bodily states – that dance in a continuum whose poles are a strong connection and 'missing connection.' The results suggest there is a need to discuss all aspects of the phenomenon of the interaction between art teachers and students, particularly the education of body states and emotions, intrinsic to dance education, making this a challenging theme for education in general.

Keywords: *Dance, Embodiment, Relationship.*

MOVIMENTOS INICIAIS

Essa pesquisa explora a natureza pedagógica e como esta se revela em 35 histórias sobre memórias significativas do ensino da dança em nível superior. Apresentamos e, em seguida, discutimos os resultados da investigação em que a qualidade pedagógica do ensino da dança se revelou nas interações entre professores e alunos, como relatado pelos participantes.

Por décadas ensinamos dança em universidade e temos percebido uma lacuna na literatura que envolve pesquisas brasileiras em questões de interações entre docentes e discentes no ensino universitário de dança. Quais aspectos dessas interações permeiam o ensino desta área de conhecimento? Essa é uma pergunta que temos feito constantemente durante anos de ensino dessa linguagem artística em diferentes níveis educacionais.

Nossa experiência artística-educacional é marcada por uma vontade persistente em compreender as relações professor-aluno de Arte. Existem características que são peculiares a essas relações? Ao refletirmos sobre essa questão, percebemos que temos desejado compreender melhor esse fenômeno e acreditamos não estarmos sozinhas. Deve haver outros professores, de dança e de outras linguagens artísticas, e também na educação em geral, que, como nós, querem ser artistas-docentes da dança que mediam o dinâmico processo

artístico-educacional embasados em uma compreensão mais alargada e aprofundada sobre seus elementos. Na perspectiva do educador e filósofo canadense Max van Manen (1991), a pedagogia envolve a habilidade de distinguir ativamente e reflexivamente o que é mais apropriado do que é menos apropriado em nossas interações com os estudantes.

Com base na nossa experiência de ensino em nível superior, temos aprendido que pessoas que acreditam em mudanças podem querer perseverar em suas tentativas de se tornarem professores que não apenas seguem normas sobre como agir com seus estudantes, mas compreendem como responder diferentemente às nuances de cada situação e relação pedagógica. Nossa vontade por iluminar a relação professor-aluno de Arte nos levou a investigar com mais profundidade qualidades que permeiam esse fenômeno, focando na linguagem artística da dança.

O encontro com a fenomenologia hermenêutica (VAN MANEN 1997, 2002) mudou nossa perspectiva sobre pesquisa e vislumbramos o *nó* que estava faltando. Ao invés de procurar por elementos do relacionamento professor-aluno de dança em teoria abstrata, outra possibilidade seria compreender esse fenômeno através da sua exploração na experiência vivida. Da pesquisa experiencial de Bond (BOND; RICHARD, 2005) e da fenomenologia hermenêutica de van Manen (1997), vislumbramos o fortalecimento da relação entre conhecimento e ação ao se restabelecer experiência vivida como uma base válida para ambos, ação prática e teorização. Como pesquisadores em Educação e Arte, nós podemos descobrir e redescobrir novas fontes e caminhos que orientam nossas atividades investigativas. Como van Manen afirma, “as histórias que professores contam podem ser tratadas como recomendações para ações. Na nossa teorização, ao trazer vida ao discurso, estamos de certo modo recomendando maneiras de se estar no mundo” (1997, p. 170).² Portanto, nossa perspectiva é construir conhecimento artístico-educacional baseado em dados experienciais.

Uma das nossas intenções se baseia no comprometimento em iluminar o vasto mundo educacional da Dança, da Arte e, quem sabe, da educação em geral. Mas não pretendemos produzir prescrições dogmáticas para o ensino da arte da Dança, pois a fenomenologia hermenêutica meramente nos mostra várias gamas de experiências humanas possíveis, quais mundos as pessoas habitam, como essas experiências podem ser descritas e como a linguagem (se nós lhe damos seu valor integral) pode revelar os mundos nos quais residimos como pais, mães, professores, estudantes e assim por diante (VAN MANEN, 1997, p. 45).

Fundamentadas ainda em van Manen (1997), uma suposição que trazemos para esta pesquisa é que podemos tomar parte da (re)criação do mundo. Essa conjectura se relaciona com o propósito do estudo, compreender qualidades das interações entre professoras e alunas de dança na universidade. Acreditamos que o melhor entendimento deste fenômeno, por sua vez, pode ampliar as possibilidades dos professores de dança e de outras áreas artísticas se engajarem ativamente no mundo pedagógico ao exercitarem capacidades de fazerem escolhas conscientes que podem resultar em experiências de ensino mais enriquecedoras.

A vontade de aprofundar a compreensão dos significados acerca desta temática seria familiar para outros professores de dança? Concordamos com Clark Moustakas (1990) que, ao compreendermos as experiências, os sentimentos e os valores de outras pessoas, podemos também experimentar autoconscientização e autoconhecimento. Então, a descoberta e a reflexão fenomenológica de diferentes significados nas experiências de ensino dos participantes deste estudo podem nos trazer “possibilidades de autocompreensão individual e coletiva, bem como práxis reflexiva” (VAN MANEN, 1997, p. xi).

A esperança é que as reflexões derivadas deste estudo sejam úteis para o ensino da Dança, da Arte e da educação em geral. Esta pesquisa pode inspirar colegas docentes, pesquisadoras e artistas a enriquecerem seu conhecimento teórico-

prático e a compreensão do ensino da dança (quicá não somente em nível superior), o que pode ampliar a qualidade do ensino desta e outras linguagens e áreas nesse e, talvez, em outros níveis educacionais.

COREOGRAFIA METODOLÓGICA

Como sugerido por Susan Stinson (2006) e Valerie Janesick (2000), adotamos a metáfora de coreografia para desenvolver o estudo. Similarmente à estrutura pré-definida de um Minueto, fizemos uso de passos fixos enquanto planejávamos esta investigação tais como decidir o que seria estudado e com quem, bem como entrar em contato com possíveis participantes. Uma das delimitações, por exemplo, foi incluir como participantes somente professores de dança. A omissão da percepção do aluno neste processo investigativo se deu puramente pela decisão das pesquisadoras em desejar aprofundar a análise das vozes dos professores, desta vez, para que, em estudos futuros, pudéssemos ter uma fundamentação inicial sobre o que e como coletar dados dos discentes de dança em relação a esta temática de forma a ampliar o escopo dos resultados. Essas e outras decisões iniciais guiaram o processo de pesquisa. Mas também usamos uma estrutura flexível, como a improvisação, por nos permitir reavaliar continuamente decisões prévias e criar novos caminhos à medida que a forma dessa investigação se alterava.

O estudo de Bond e Stinson (2000/01) sobre a experiência de crianças e adolescentes em dança é uma forte referência que influenciou esta jornada. Nessa investigação, elas usaram e forneceram vários exemplos de maneiras não convencionais de conduzir e apresentar pesquisa qualitativa tais como a representação poética dos dados e reflexões finais individuais. O trabalho das pesquisadoras nos revela como temos liberdade para usar trajetórias e formas de representação alternativas ao conduzirmos pesquisa.

Ao ter identificado uma conexão forte entre nossos valores, necessidades e vontades investigativas e a estrutura metodológica que van Manen (1997) apresenta em *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*

(Pesquisando Experiência Viva: Ciências Humanas para uma Ação Pedagógica Sensitiva), este estudo é bastante norteado pela fenomenologia hermenêutica de van Manen. Essa metodologia é descritiva e interpretativa: descritiva (fenomenológica) porque questiona as possibilidades ontológicas de um fenômeno específico através do estudo descritivo de experiência viva; interpretativa (hermenêutica) porque estuda os textos a fim de extrair deles significados que lhe foram incorporados.

Também incluímos princípios da pesquisa experiencial de Bond. De acordo com Bond e Richard (2005), a pesquisa experiencial se afilia com a visão de Albert Einstein que afirmou que a melhor forma de se pesquisar é jogando, brincando e se abrindo ao acaso e aos desafios da jornada investigativa. A pesquisa experiencial se alia a desenvolvimentos recentes em pesquisa narrativa, autobiografia e outras propostas em pesquisas sobre formação de professores e currículo.

No processo deste estudo, é enfatizada a primacia da experiência a fim de compreender significados humanos em dança. Baseando-nos na abordagem da pesquisa experiencial, a intenção então foi capturar as vozes, emoções e ações dos participantes deste estudo tais como são representadas nas histórias de ensino de professores de dança. Bond (2003) se alinha com Merleau-Ponty e fenomenologistas existenciais ao enfatizar a importância de coletar memórias corporais, emoções e sentimentos. Este valor está intimamente relacionado com o pedido, na fase de coleta de dados, para que participantes escrevessem histórias significativas de ensino a partir de seus corpos, isto é, descrevendo sensações e estados corporais e, assim, revelando suas memórias e histórias pessoais. Esse tipo de escrita corporificada (STINSON, 2004) pode gerar uma pesquisa também corporificada.

O interesse em trabalho biográfico ou exame de situações vividas tem aumentando à medida que os benefícios de uma maior consciência sobre as experiências de vida e memórias dos indivíduos estão sendo reconhecidas mais amplamente (STINSON, 2004). Esse tipo de pesquisa metodológica é também

relacionado com memórias corporais, as quais tentamos chamar de volta. Mas a busca por significados através de histórias e memórias não são tão simples como se pode pressupor, pois “histórias, assim como as vidas que elas contam, são sempre infinitas, inconclusivas e ambíguas, e sujeitas a múltiplas interpretações” (DENZIN, 1989, p. 81). Assim, o método interpretativo biográfico de Norman Denzin também nos guiou. Ele envolve a coleta e a análise de documentos de vida pessoais, histórias, relatos e narrativas. Essas expressões são as ‘janelas’ que nos permitem adentrar o interior de uma pessoa. O foco de interesse pelo método biográfico, então, é a experiência de vida. Coletamos histórias de experiências de ensino escritas pelos próprios participantes – professores de dança em nível superior. Essas histórias permitiram entender melhor como esses sujeitos deram significado subjetivo às suas experiências vividas.

Os participantes são 35 professores de dança em nível superior; dois do sexo masculino e 32 do feminino, cujas histórias de ensino aconteceram nos seguintes países: Brasil, Canadá, Jamaica, Estados Unidos, Portugal e Turquia. Suas idades são entre 22 e 72 anos, e etnia e nível econômico variáveis. Todos os participantes foram identificados com um pseudônimo (a letra P seguida de um número que foi designado aleatoriamente, por exemplo, P1, P2, P3) para proteger seu anonimato e confidencialidade.

Cada participante contribuiu com a pesquisa enviando por correio eletrônico duas histórias sobre experiências significativas de ensino em nível superior. Solicitamos que expressassem, além do que aconteceu, de forma descritiva, estados corporais, cheiros, cor, temperatura, sentimentos. A intenção foi facilitar a lembrança direta e descrição sensória e visceral dos participantes para gerar exemplos de texto fenomenológico rico e corporificado. A inclusão das instruções de van Manen (1997) para a escrita do protocolo (ou história, que estamos chamando de escrita corporificada) bem como referências literárias de trabalhos do autor buscaram auxiliar os participantes a escreverem as próprias histórias

como descrição de experiência vivida, as quais não são meros relatos factuais do que aconteceu. A escrita corporificada envolve, dentre outros, a descrição de sentimentos, sensações corporais, diálogos, percepções temporais e espaciais.

Os dados foram analisados para identificar primeiramente a categoria descritiva e posteriormente o tema experiencial. Uma vez determinados, categoria e tema se tornaram objeto de reflexão usando uma abordagem hermenêutica. Seguindo as sugestões de van Manen (1997), o esforço foi por interpretar possíveis significados à luz da questão investigativa. A interpretação do material qualitativo buscou ainda acomodar os “significados múltiplos, emergentes e conflitantes” (BOND; STINSON, 2000/01, p. 56) que podem ser intrínsecos ao fenômeno da pesquisa.

A fim de esteticamente alargar e amplificar o processo de produção de significados, também apresentamos os resultados por meio de representações poéticas (GLESNE, 1997) por nós criadas a partir das escritas dos participantes. Entendemos que resultados inesperados são parte do processo investigativo. Portanto, mantivemos a ideia da pesquisa emergente, uma que reconhece o esforço erudito como um processo criativo e artístico. Apresentamos a seguir a categoria *Interações Corporificadas*, a qual faz parte do tema *Entre corpos*.

INTERAÇÕES CORPORIFICADAS

Essa categoria descreve qualidades das experiências interpessoais dos participantes, incluindo suas descrições de intencionalidade relacional e trocas específicas – expressões orais sobre sentimentos, por exemplo – com os estudantes. Nas interações com seus alunos, os professores de dança descrevem experiências que dançam num contínuo cujos polos são ‘forte conexão’ e “perda de conexão” (P23). Nesta categoria, é interessante notar o fenômeno corporal vivenciado pelos participantes: interações com estudantes são expressas em termos de qualidades energéticas, por exemplo, ‘energizada’, ‘relaxada’ e ‘tranquila’.

Primeiramente, apresentamos a representação poética – de nossa autoria e a partir de falas dos participantes – que descreve as qualidades identificadas como pertencentes ao lado de forte conexão do contínuo.

Conectividade

*A energia na sala é como pipoca, estalando.
A atmosfera é tranquila, imóvel, energizada.
A energia é ótima, tranquila, poderosa, e receptiva.
A atmosfera é intensa, determinada.*

*Encontros...
Uma sensação de leveza em relação aos outros.
Pronta para abertura
Contato corporal*

*É bom dançarmos juntos
Nossos corpos movem lentamente... perto uns dos outros.
Nós dançamos em sincronia como uma unidade.
Sinto como se eu fosse movida pelos estudantes.*

*Intimidade...
Um sentimento de comunidade e apoio.
Eu me sinto no topo, não em termos de autoridade,
mas em relação à conexão com os estudantes.
Há muitos artistas nessa aula,
e nenhuma hierarquia.*

*Eu me integro com os estudantes,
nós nos completamos.
Novas possibilidades...
nós transpomos limitações.*

*Eu peço a contribuição dos alunos.
Eu levo a contribuição deles muito a sério.
Sinto-me incluída e respeitada.
Conectividade!*

Em um momento em que os estudantes estão compartilhando seus trabalhos de dança e comentários, P5 descreve, “Foi emocionante sentir um senso de conectividade entre eu e os estudantes.” P6 escreve, “A atmosfera na minha aula de jazz é intensa e determinada.” Há “um sentimento de comunidade e apoio. Como uma professora, sinto-me incluída e respeitada.”

No início da sua aula de dança de salão, P17 descreve, “Meu corpo está pronto para uma interação aberta com os estudantes.” À medida que a aula se desenvolve, ela se relaciona com os estudantes ao dançar com eles: “Sinto-me bem dançando junto com eles. Dançamos em posições de proximidade com os umbigos e nossas faces colados. Nós nos conhecemos por dois anos e não nos importamos em ter contato corporal próximo. A energia é ótima.”

Durante o aquecimento de uma aula de dança moderna, P22 também dança junto com os estudantes. Ela fala sobre a relação de harmonia da sua aula:

A sincronia da aula foi espantosa. Eu contei para que os estudantes iniciassem o movimento e então não disse uma palavra até que precisei contar novamente para que eles iniciassem o próximo exercício. Dançar em sincronia com 30 pessoas parecia como se eu estivesse sendo movida por eles; nós nos movimentamos como uma unidade. A energia da sala, embora calma e quase relaxada, era tão poderosa. (VIEIRA, 2007, p. 121).

Duas professoras de dança, P23 e P3, perguntam aos estudantes quais são seus interesses e “contribuições” para a aula. P23 escreve, “com as contribuições dos estudantes, nós reestruturamos o restante das aulas do curso. Eu levei o que eles falaram muito a sério.” P3 nos conta:

Perguntei aos alunos [todos do sexo masculino] quais esportes eles gostam e quais movimentos observam nos esportes. Pedi-lhes contribuições individuais e eles me deram tantas ideias. Suguei sugestões do nosso diálogo o quanto eu podia. Incorporei nessa mesma aula de dança alguns dos movimentos sugeridos pelos estudantes para o aquecimento. (VIEIRA, 2007, p. 121).

P31 tem um estudante paraplégico na sua aula de dança moderna. Sua interação com esse estudante é percebida como “desafiadora” quando “durante o trabalho de centro, nós dançamos juntos. Senti que o estudante e eu nos integrávamos... nós nos complementamos... nós descobrimos novas possibilidades e transpusemos as limitações.”

Outros participantes narram suas relações com os estudantes em termos de energia, clima ou atmosfera na sala de aula ou estúdio. P2 relembra, “Meus alunos e eu estamos realizando uma estrutura de movimento que é repleta de configurações surpreendentes e encontros ao acaso enquanto caminhamos pelo espaço [giros, fazer uma fila, etc]... conexões... o senso proprioceptivo está acentuado; a atmosfera é tranquila ainda que completamente carregada.” P9 está lecionando improvisação na sua aula de dança moderna: “Nós continuamos a adicionar elementos aos jogos de movimento e desenvolvemos nossa improvisação. Risadas... a energia na sala é carregada e receptiva.” Perto do final do ano acadêmico, no curso de apreciação de dança de P20, “todo mundo está silencioso; estamos completamente engajados... há intimidade.”

P12 descreve um momento de “conectividade” na sua aula de história da dança:

Senti a mente dos estudantes zumbindo enquanto eles faziam novas conexões com o conteúdo, uns com os outros e comigo. Lembro-me apenas da energia na sala – como pipoca, estalando. Eu me sinto no topo, não em termos de autoridade, mas em relação à conexão com os estudantes... muitas questões sendo formuladas, uma logo após a outra. Conectividade! (VIEIRA, 2007, p. 122).

Ela amplifica sua narrativa com uma metáfora (P12):

Se eu tivesse que expressar esse momento usando cores, diria que havia tons de vermelho e laranja com momentos de roxo forte ou magenta. Uma imagem que me vem à mente é um grande quadro sendo pintado com múltiplas variações de vermelho, laranja, e roxo; múltiplos artistas e múltiplas pinceladas. Eu era um dos artistas. Não havia hierarquia. (VIEIRA, 2007, p. 122).

As interações com os estudantes, contudo, não são sempre positivas. A seguir apresentamos, em outra representação poética (da nossa autoria e criada a partir das falas dos participantes) os resultados que *dançam* no ou próximo ao terminal de ‘falta de conexão’ do contínuo.

Eu perco conexão

Nem ao menos um estudante reconhece minha presença na sala.

Estou confusa.

Eu os ignoro e não digo uma palavra.

Eu viro as costas para eles!!

Os estudantes criticam meu curso.

Um aluno me lança questões.

É um jogo de força.

Sinto-me intimidada e deixo os estudantes me ‘desfazerm.’

Quero me misturar com os alunos e quebrar o gelo.

Mas eles viram as costas para mim.

A atmosfera da aula é insuportável.

Uso da minha autoridade para controlar a situação.

Levanto minha voz.

As tensões são grandes e

meus comentários são apimentados com “você deveriam.”

Recuso-me a acomodar o desejo dos estudantes.

Estou quieta... incapaz de dizer qualquer coisa.

Eu perco conexão.

Numa aula de composição em dança, as estudantes de P8 a “desafiam”:

Quando entrei no estúdio, as alunas estavam sentadas e debruçadas umas sobre as outras conversando em um pequeno círculo; meu sentimento era que elas não tinham intenção alguma de fazer a aula. Elas não atentaram para a minha entrada na sala e foi extremamente difícil atrair o foco delas para mim. Ouvi algumas estudantes comentarem que não estavam gostando da minha disciplina. (VIEIRA, 2007, p. 123).

Ela escreve como a aula se desenrola: “Um grupo começou a trabalhar bem; o outro continuou sentado, ou deitado no chão, fazendo caretas e agindo como ‘corpos preguiçosos.’ Eu as ignorei. Estava irritada – um sentimento muito ruim. O clima não podia ser pior.” As alunas de P8, as “rebeldes,” aproximaram-se

dela “nervosas, com os dedos em riste, dizendo que elas tinham o direito de fazer a aula ... que elas estavam pagando pelo curso.” P8 responde, “Está bem, então façam o exercício.” Elas fizeram a atividade, mas “de novo debochando com seus corpos, sendo cínicas; ao término da aula elas não ouviram uma só palavra de mim.” A professora se sente “descorporificada” e “cansada.” Ela não se sente com “esperança, força e coragem para mudar a situação.” Seu corpo quer sair do encontro desconfortável com os corpos dos estudantes: “Eu queria parar tudo e apenas sair da sala de aula.” A professora quer desaparecer da situação que ela chama de “pesadelo.” A consciência de P8 do seu próprio corpo em relação ao corpos dos alunos embasa a sua auto avaliação de ser um “fracasso” como educadora nessa experiência.

P18 expõe uma experiência em que uma estudante a desafiou em uma aula de ballet: “Ela começou a lançar questões para testar meu conhecimento. Ela estava obviamente tentando descobrir se eu era boa ou não e que tipo de experiência e conhecimentos eu tinha. Senti como se fosse um jogo de forças.” P12 se sente “intimidada” por um estudante: “Ele estava bem próximo de mim, quase que me ameaçando. Deixei esse estudante e outros, os quais realmente necessitavam estar em uma aula mais avançada, me ‘desfazer.’”

Os comentários de P24 para os estudantes são “apimentados com ‘você deveriam.’” É o final do semestre do seu curso de dança moderna; “as tensões são altas e o foco é em aperfeiçoar o conteúdo aprendido para se conseguir boa nota.” P24 finaliza a aula “sentada num canto do estúdio.” À medida que o último grupo finaliza a apresentação da sua combinação de movimentos, “eles aplaudem o músico [que toca ao vivo na aula] com pouco entusiasmo, e ninguém reconhece minha presença no canto.”

P6 narra um clima “pesado” numa aula de jazz:

Eu lecionava uma técnica de jazz que é muito rígida e na qual fui meticulosamente treinada. Não notei que os alunos queriam dançar mais e gastar menos tempo em detalhes técnicos. A atmosfera na sala se tornou muito pesada até chegar ao ponto em que eu temia entrar na sala (VIEIRA, 2007, p. 124).

Como os estudantes responderam “negativamente” para P6, ela “sentiu que era problema deles” não dela e “reagiu” negativamente também. O curso “espiralou em um jogo de forças extremamente infeliz” à medida que a professora e alunos se recusavam a acomodar os desejos uns dos outros.

P17 descreve uma situação de ensino em sua aula de música e movimento na qual “a atmosfera tornou-se insuportável.” Um grupo de estudantes começou a criticar o seu jeito de ensinar. Ela relembra:

A pior parte é que o outro grupo ficou contaminado pelas garotas que fizeram as críticas e começaram a reclamar também. Tive que usar da minha autoridade como professora para controlar a situação. Levantei a minha voz a fim de que elas me ouvissem. Elas ficaram caladas, mas ainda estavam irritadas. Suas faces estavam vermelhas... respirando profundamente e com os olhos arregalados. (VIEIRA, 2007, p. 125).

Outros participantes escrevem sobre suas intenções e tentativas de aumentar interações com estudantes. P4, por exemplo, quer se misturar com os estudantes: “Durante o aquecimento, decidi me movimentar com eles. Imaginei que a gente poderia fazer os exercícios juntos, quebrando a distância entre professor e aluno.” Mas as reações dos estudantes são “bastante surpreendentes: Eles começaram a dar risadinhas, perderam a concentração e passaram a fazer o exercício de uma forma mole e preguiçosa.” Para P4, a reação dos alunos foi “exatamente o contrário” do que ela esperava inicialmente.

Na aula de dança moderna de P23, os estudantes não se “engajam com as ideias que apresento... de forma alguma. Eu continuo tentando estratégias diferentes, imagens, sentimentos, etc., mas não consigo atrair-lhes a atenção. Nós conversamos. Apesar de eu ter tentado trabalhar com o sentimento dos alunos, eles me dizem que não estão sendo ‘nutridos emocionalmente.’”

Em uma das aulas do curso de pedagogia da dança de P16, “o clima se torna pesado” enquanto ela sente dificuldades de explicar um assunto complexo:

Os estudantes se tornam passivos. Suas faces estão inexpressivas. Logo os questionamentos começam. Um após o outro, todos eles têm questões diferentes que eu tento responder da melhor maneira possível, mas não há uma conexão entre o que eu falo e o que está sendo questionado. Os alunos parecem estar confusos (VIEIRA, 2007, p. 125).

Quando P16 também se torna confusa, assim como seus estudantes, ela os libera da aula “imediatamente.”

Na sua aula de dança e educação, P1 fica irritada quando os alunos deixam de se aquecer individualmente como eles estavam acostumados a fazer. Irritada, ela perde a conexão com eles, incluindo a sua incapacidade de dialogar. Ela escreve,

Fiz um comentário sobre a falta de responsabilidade deles e os dirigi firmemente em um aquecimento. Eles sabiam que eu estava irritada; mais tarde, enquanto eles praticavam suas danças que seriam apresentadas para mim, que os avaliaria, sentei-me silenciosamente ao lado da filmadora. Os alunos também estavam silenciosos durante o seu período de ensaio. Fui incapaz de dizer alguma coisa (VIEIRA, 2007, p. 126).

O ensino não existe sem as interações com os estudantes. Porém, como elucidado acima por meio da voz dos próprios participantes, interações entre professores e alunos dançam em um espaço entre conexão e falta de conexão. Essas histórias também ilustram a centralidade do corpo no ensino da dança. As interações com os alunos são acompanhadas por sentimentos e reações corporais específicas. Interações negativas, por exemplo, podem incluir virar as costas para os alunos e se recusar, ou não, a falar com eles ou olhar para eles.

As narrativas de vários participantes descrevem como as interações no ensino da dança são influenciadas por respostas corporais dos professores e dos alunos. Nas trocas dessas respostas, ou na sua circulação (BRENNAN, 2004), a dimensão energética da aula se constrói. Ambos, professor e aluno se influenciam; suas percepções, ações, pensamentos, decisões circulam e constroem o ambiente ou

atmosfera educacional. Cada aula ou encontro pode ser visto então como uma performance com um desfecho imprevisível. Diante dessa complexidade de interações, será que simplesmente criar normas para os comportamentos de professores e alunos em salas de aula ou estúdios garantiriam um desfecho favorável nas relações entre esses sujeitos?

No momento do encontro e da interação com os alunos, há também uma grande interação dos professores consigo mesmos. A intensidade dessas duas conexões, com a vida externa e interna, se traduz na corporificação do momento e da interação pedagógica. Sentimentos e emoções são assim tão íntimos e secretos, pertencentes somente ao mundo interior, e impermeáveis ao que nos acontece no mundo exterior?

A habilidade dos professores de dança para se lembrarem prontamente de estados corporais e emoções durante episódios significativos de interações com estudantes é um aspecto único desse modo pedagógico de se ensinar dança, em que o corpo se faz tão ativamente movente? Ou será que o corpo, as emoções, os estados corporais e as trocas energéticas são essenciais a qualquer área? Professores de arte, no geral, e de dança, em particular, apenas têm mais facilidade em articular tais experiências?

Os trechos das histórias dos participantes apresentados nesse artigo, em forma de anedotas, ilustram a consciência proveniente do corpo holístico como um constituinte essencial dentre as qualidades pedagógicas que permeiam o ensino da dança. Isso pode parecer uma tautologia; contudo, referimo-nos à troca intersubjetiva de mensagens não verbais que estão além do conteúdo de uma disciplina. Embora interações possam variar em significado (por exemplo, forte conexão à falta de conexão), esta consciência é um denominador comum. Muitos participantes descrevem seu alto grau de percepção corporal (proveniente do e sobre o corpo) mesmo quando seus pensamentos cerebrais estão confusos. O que nos diz este outro tipo de pensamento que está em constante ebulição e nos coloca em efervescência?

EXPANDINDO DIÁLOGOS

Como um corpo de literatura, as histórias dos participantes revelam maneiras latentes de conhecimento pedagógico. Este inclui o corporal, em relação à comunicação verbal e não-verbal entre professores e alunos. Este fenômeno está além do conteúdo de disciplinas acadêmicas e de estilos estéticos, adentrando também o campo ético.

Discorrendo sobre a interação professor/aluno, Freire (1993) afirma que no ensino emancipatório há uma relação de diálogo ou co-intencionalidade entre professores e alunos. O autor explica o diálogo como um encontro entre homens (e mulheres) que estão tentando, juntos, aprender mais do que eles já sabem. Neste estudo, os resultados sobre 'interações' revelam a importância de um relacionamento baseado no diálogo no dia-a-dia de ensino dos professores de dança em nível superior. O diálogo esteve geralmente presente nas experiências de ensino em que os participantes qualificaram como efetivas. Mas diálogo corporal e afetivo se mostrou tão importante como o diálogo oral no processo cooperativo entre professores e estudantes. Nesse sentido, Parini (2005) observa que o diálogo vai além da mera 'conversa,' pois uma boa parte do que é ensinado e aprendido é transmitido quase que inconscientemente nas trocas corporificadas entre professores e estudantes.

Polk (2006), um educador da área de música, discute a relação entre as habilidades comunicativas de professores e o ensino competente: "Quando a clareza oral e escrita [do professor] são emparelhadas, elas podem auxiliar o aumento do aprendizado do estudante" (p.25). O foco do autor na comunicação oral e escrita entre professores e alunos baseia-se no fato que essas formas comunicativas têm recebido maior atenção de pesquisadores, pelo menos em educação musical, do que outras formas não-verbais. Juntamente com formas de comunicação oral e escrita existe uma outra dicotomia em comunicação: verbal e não-verbal. Há estudos em comunicação não-verbal nas aulas de música, como o de Hamann, Lineburgh e Paul (apud POLK, 2006, p. 25), em que a habilidade em comuni-

cação não-verbal dos professores de música com seus estudantes se relacionaram com um aumento na competência de ensino. Porém, geralmente, as pesquisas focam as habilidades de comunicação verbal dos professores de música (SCHOCKLEY apud POLK, 2006, p. 25).

Embora os resultados em interações corporais e afetivas entre professores e estudantes possam parecer específicos da área de dança, Polk cita outro estudo em educação musical no qual a comunicação não-verbal provocou uma diferença no ensino.

Mans (2004), que também é um educador musical, discute as capacidades de comunicação internas e externas do corpo humano ao afirmar que o corpo é “uma importante fonte de conhecimento de nós mesmos e de outras pessoas, e uma forma pela qual nós nos fazemos conhecidos” (p. 90). Embora sejam de áreas diferentes, ambos Shusterman (2004), um filósofo, e Markula (2004), um sociologista do esporte, também veem o corpo como essencial no processo comunicativo.

Bond e Etwaroo (2005) discorrem sobre o ensino corporificado de dança em nível superior. Ao relatar e refletir sobre a experiência de uma disciplina por elas ministrada, as autoras escrevem: “Seria fácil sugerir que [nossa disciplina] alcança os critérios de ensino efetivo como sugerido por teorias contemporâneas de aprendizagem e deixar por isso mesmo” (p. 96). Mas elas então sugerem o que consideram ter sido central para o sucesso da disciplina:

Desde os primeiros momentos, os alunos têm oportunidades de apresentar seus trabalhos de dança e observar a apresentação dos colegas; eles ‘realmente veem’ uns aos outros e são vistos. A observação ocorre através de outros sentidos além do visual. Desde a primeira introdução, que é feita num círculo, até o projeto final do grupo, os estudantes praticam empatia cinestésica e consciência intra e intersubjetiva (BOND; ETWAROO, 2005, p. 97).

O texto das autoras é repleto de descrições de experiência vivida em relação à corporificação da identidade, diferença e comunidade através da dança. Elas enfatizam elementos de empatia cinestésica que também são mencionados por vários participantes deste estudo. As autoras usam a expressão “realmente ver” (inspiradas pelo poeta persó Rumi, 2004), que é a mesma expressão usada por P28 quando ela descreve como se estivesse vendo seus alunos pela primeira vez em um momento em que sentiu grande conexão com eles. Bond e Etwaroo também ressaltam a importância da “energia e comprometimento necessários para observar os colegas de uma forma aberta e apoiadora” (p. 97). Essas qualidades aparecem em muitas das histórias dessa pesquisa.

Ao refletir sobre as interações entre professores e alunos, Herman e Mandell (2004) propõem uma mudança no ensino em nível superior: de lecionar para mentorear uma interação de confiança entre professor e alunos. Dois dos participantes deste estudo usaram uma palavra similar ao ato de mentorear, “orientação,” para descrever seus papéis. De acordo com Herman e Mandell (2004), ao corporificar o ato de mentorear nós nos deslocamos para a promoção da compreensão dos estudantes adultos de suas próprias necessidades pessoais, profissionais e acadêmicas. Essa mudança busca profundas transformações tais como os alunos se tornarem pesquisadores colaborativos juntamente com seus professores da construção do conhecimento. Os autores exploram o ato de mentorear como ambos, um encontro pessoal e um processo de transformação; a determinação da sua efetividade se configura na avaliação reflexiva por parte de todos que se encontram engajados no processo. Os autores descrevem a jornada – uma palavra usada por P23 para descrever o ensino de dança – transformativa que o professor pode percorrer: “À medida que nós deslocamos da perspectiva de lecionar para mentorear, examinamos nossos princípios implícitos e práticas habituais; temos de continuar a questionar a nós mesmos o que ainda fazemos a fim de viver o tipo de vida que amamos — ‘a melhor coisa que podemos fazer’” (Herman & Mandell, 2004, p. 221). Ao incluir emoções e questões existenciais no ensino, os autores transcendem uma noção superficial de educação assim como um entendimento fragmentado de conhecimento. Ontologia e etimologia

coexistem. Eles ainda sugerem que professores universitários e estudantes se ofereçam um ao outro e aguardem pela abertura. Neste encontro, “eles experimentam a jornada como uma investigação compartilhada que busca uma vida melhor e abraça, coerentemente, a diversidade do desconhecido; mentor e estudante descobrem a beleza” (p. 139). Os autores escrevem sobre uma interação entre professor e aluno baseada em compartilhamento, o que indica troca – palavra usada por P8 para descrever suas interações com os estudantes. Todos os participantes deste estudo descrevem, implícita ou explicitamente, suas trocas com os alunos. Tal conceito é onipresente nas histórias de ensino desta pesquisa. Essas trocas implicam que os professores e alunos estão dando e recebendo, similarmente ao que sugerem Herman e Mandell’s (2004). Trocas cognitivas, emocionais, enfim, corporais entre professores e alunos. Reciprocidade...

CODA³

Não podemos, não desejamos, nem pretendemos falar pelos participantes deste estudo, mas acreditamos que eles poderiam concordar conosco que há uma necessidade de se aprofundar discussões sobre todos os aspectos que abarcam o fenômeno da interação entre professores e alunos. Isso poderia, em particular, embasar um melhor entendimento de estados corporais e emoções que parecem ser intrínsecos ao ensino da dança. Poderíamos fazer dessa uma temática pedagógica desafiadora para a educação em geral?

Não há soluções ‘fáceis’ e simplistas para os desafios e dilemas enfrentados por professores de dança deste estudo. Mas, pela ‘lupa’ dos próprios participantes, seria uma qualidade fundamental associada ao ensino a habilidade de se lançar aos desafios imprevisíveis e às novas oportunidades que surgem nas interações com os estudantes?

Como últimas reflexões, deixamos ainda mais duas perguntas que cruzam diferentes aspectos deste estudo, mas que nos parecem pertinentes para dar continuidade ao, felizmente, inesgotável mundo investigativo:

Coletar e compartilhar histórias de relacionamento corporificado, como fizemos neste texto, poderia ser uma estratégia para nos auxiliar a compreender melhor a diversidade e riqueza desses relacionamentos?

Poderia o estudo da subjetividade, algo tão valorizado em Arte, ser feito a partir do entendimento das práticas relacionais - como sugerido por Labanyi (2011) - ao invés de se focar somente no mundo interior de cada sujeito?

REFERÊNCIAS

- BOND, K. E.; ETWAROO, I. "If I really see you...": Experiences of identity and difference in a higher education setting. In: POWELL, M. C.; MARCOW-SPEISER, V. (Eds.), *The arts, education and social change: Little signs of hope*. New York: Peter Lang, 2005. p. 87-99.
- BOND, K. E.; RICHARD, B. "Ladies and gentlemen: What do you see? What do you feel?" A story of connected curriculum in a third grade dance education setting. In: OVERBY, L. Y.; LEPCZYK, B. (Orgs.). *Dance Current Selected Research*. Brooklyn, New York: AMS Press, 2005. v. 5, p. 85-133.
- BOND, K. E.; STINSON, S. W. "I feel like I'm going to take off!": Young people's experiences of the superordinary in dance. *Dance Research Journal*, v. 32, n. 2, p. 52-87, 2000/01.
- BOND, K.. Introduction to Experiential Inquiry. Slides and Lecture, Course Meaning in Dance. Philadelphia, Temple University, 2003.
- BRENNAN, T.. *The Transmission of Affect*. Itaca: Cornell University, 2004.
- DENZIN, N. K. *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. 20th ed. New York: Continuum, 1993.
- GLESNE, C. That rare feeling: Re-presenting research through poetic transcription." *Qualitative Inquiry*, v. 2, n. 3, p. 202-221, 1997.
- HERMAN, L.; MANDELL, A. *From teaching to mentoring: principle and practice, dialogue and life in adult education*. New York: Routledge, 2004.
- JANESICK, V. J. The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 379-400.
- LABANYI, J. Doing Things: Emotion, Affect and Materiality. *Journal of Spanish Cultural Studies*. v. 11, n. 3-4, p. 223-233, 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/toc/cjsc20/11/3-4>>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- MANS, M. The Changing Body in Southern Africa: a Perspective from Ethnomusicology. In: BRESLER, L. (Org.). *Moving minds: Towards embodied teaching and Learning*. London: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 77-96.
- MARKULA, P. Tuning into One's Self: Foucault's Technologies of the Self and Mindful Fitness. *Sociology of Sport Journal*, v. 3 n. 21, p. 302-321, 2004.
- MOUSTAKAS, C. *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1990.
- PARINI, J. *The art of teaching*. New York: Oxford University Press, 2005.

POLK, J. A. Traits of effective teachers. Arts Education Policy Review, v. 4 n.107, p. 23-29, 2006.

RUMI, J. al-Din. The Masnavi, book one. New York: Oxford University Press, 2004.

SHUSTERMAN, R. Somaesthetics and education: Exploring the terrain. In: BRESLER, L. (Org.). Moving minds: Towards embodied teaching and Learning. London: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 51-60.

STINSON, S. W. Research as choreography. Research in Dance Education v. 2 n. 7, p. 201-209, 2006.

_____. My body/my self. In: BRESLER, L. (Org.)., Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning London: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 153-167.

VIEIRA, A. P. The nature of pedagogical quality in higher dance education. 2007. 300 f. Tese (PhD. em Dança) - [Temple University Philadelphia](https://www.temple.edu/philadelphia). Philadelphia, 2007. Disponível em: <<https://ufv.academia.edu/AVieira>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

VAN MANEN, M. The tone of teaching. Ontario: Althouse Press, 2002.

_____. Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2nd ed). Toronto: Transcontinental Printing Inc., 1997.

_____. The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness. Ontario: Althouse Press, 1991.

NOTAS

1 Um resumo expandido desse estudo foi publicado nos anais do V Congresso da ABRACE. Este artigo é parte de uma ampla pesquisa realizada com apoio da FAPEMIG e CAPES.

2 Neste artigo, a primeira autora realizou a tradução do inglês para o português dessa e demais citações e, também, dos trechos das histórias (anedotas) escritas originalmente em inglês.

3 Coda é a seção com que se termina uma [música](#). Nesta seção, o compositor ou arranjador opta por usar ou não ideias, poéticas, propostas musicais já apresentadas ao longo da [composição](#). Utilizamos esse termo como uma metáfora nesta seção do texto.

Artigo submetido em: 10 de Junho de 2017
Aceito para publicação em: 16 de Agosto de 2017