

QUE APRENDIZAGEM?

- PROBLEMAS E PERSPECTIVAS¹ -

Elisabete Robalo²

Sem qualquer falta de elegância para com a organização do presente seminário, começaria a minha intervenção por **questionar a concepção** que presidiu à temática escolhida e, especificamente, quanto ao título eleito, isto é, **“A coreografia no ensino da Dança”**.

A ambiguidade que estrategicamente transporta, coloca porém algumas dificuldades pelas questões que suscita e, talvez a principal, seja a dúvida entre ser um **seminário sobre coreografia ou sobre o ensino (?)**

Mas outra serie de questões se revelam também pertinentes, nomeadamente:

- Que coreografia no ensino da Dança?
- Existem conceitos de distintos de “coreografia” para contextos diferenciados e, especificamente no âmbito educativo?
- Mas de que ensino se trata?
- Que papel para o aluno... Interprete? Criador? Crítico? Participante ou Espectador?
- Que conhecimentos, competências, atitudes e valores estão implicados?
- Deve a coreografia dar o seu contributo ao ensino, como uma realidade autónoma e distinta ou, por outro lado, coreografia e ensino são componentes da mesma realidade, isto é, a Dança?
- É a Dança diferente mediante o contexto em que está inserida?
- Exclui a “coreografia no ensino” a problemática do ensino da coreografia? Mas ensina-se a coreografar? que indicadores de sucesso?

Disposta a pôr termo às dúvidas que um simples título de seminário despoletou, decidi por isso ultrapassar esta questão, adoptando a interpretação

¹ IV Seminário Internacional “Coreografia na Dança em Educação” – Lisboa, Maio 1997.

² Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

que melhor serve ao que poderei designar como **a mensagem que gostaria de vos deixar.**

A coreografia constitui, quanto a mim, o culminar da Dança como disciplina autónoma. De forma provocatória poderia mesmo afirmar que **a coreografia é a razão de ser da Dança**, numa visão integradora e abarcante da abordagem de natureza artística que defendo, assim como das preocupações prospectivas que a actualidade exige e o futuro toma urgente.

Por outro lado e, pela importância declarada, importa não tanto reflectir sobre a coreografia ou mesmo o ensino em si, mas **mudar a direcção, o foco de interesse e o ponto de partida** de uma reflexão desta índole.

Refiro-me ao **conceito de aprendizagem**, porque penso ser o **aluno a componente crítica** daquele processo, no fundo, o fundamento da nossa intervenção pedagógica.

Outro aspecto que também penso valer a pena reflectir sobre, prende-se com a relação quase imediata que se estabelece quando o conceito de coreografia é evocado: sublinha-se a concepção, a construção, ou mesmo o produto finalizado, ou seja, destaca-se essencialmente o papel do coreógrafo.

Vulgarmente e, mesmo que de forma tácita, é ainda evidenciado o papel desempenhado pela criatividade, entendida por vezes equivocadamente, como se de uma destreza se tratasse e não da capacidade que de facto é. Diria mesmo que a capacidade criativa não tem sido entendida como uma certa forma de inteligência!

Tem sido aliás a criatividade acima evocada, o alvo preferencial dos argumentos abonatórios para a inclusão da dança em contexto educativo, gerando sentimentos contraditórios quanto aos objectivos a que de facto se propõe.

Que repercussões então para a presente reflexão, o considerar a aprendizagem como ponto de partida, como atrás referi?

Essencialmente porque permite afirmar ser tanto o aluno e/ou bailarino, como o potencial coreógrafo, ou mesmo o crítico e esperemos que o assíduo espectador, o **“Protagonista” principal a formar, a “educar”** para o “devir”.

Concomitantemente, somos então obrigados a questionar: **que conhecimentos, destrezas, habilidades, competências, capacidades e atitudes** pretendemos que aquele protagonista, que queremos multifacetado tenha acesso ou antes, que evidencie?

E esta penso ser a questão fulcral ainda não respondida, adiando não só um conjunto de procedimentos, de propostas e de hipotéticas soluções inerentes ao desempenho do papel do professor, como protelando uma desejável eficácia na intervenção pedagógica, pela qual é responsável.

Que **transformação implica** então esta perspectiva? Talvez e, principalmente, a reformulação dos **objectivos** (mesmo que implícitos!) dos **métodos e estratégias** a adoptar, da própria redefinição do **conceito de sucesso** quiçá, da própria reformulação do **conceito de coreografia**. Em boa verdade, talvez não seja tanto uma reformulação que se torna urgente - ou mesmo necessária - mas a consideração de todos os **domínios, conceitos, componentes e relações** em presença, amiúde devotados ao esquecimento.

Uma acrescida responsabilidade se afigura assim, quando nos situamos no processo ensino-aprendizagem da dança em geral e da coreografia em particular, como **processo intencional** que indubitavelmente tem de implicar, justificado pelo agente responsável ou motivador da nossa intervenção - **o aluno**.

E é neste ponto que **começam a surgir as principais dificuldades** e, é a este nível, que parece existir uma inversão de valores. A natureza dos conteúdos, dos métodos e procedimentos inerentes à coreografia, está presente na bibliografia em geral sob a forma de um discurso apaixonado, por vezes quase místico, vinculando-se a vocábulos dos quais se destaca a alusão à: emoção, sensação, sensibilidade, sentimento, empatia e prazer ou mesmo à magia ou à ilusão, de entre outros.

Sublinha assim preferencialmente uma realidade pessoal, psicológica, do foro íntimo ou mesmo de índole metafísica, a que o conceito de expressão não tem sido alheio, contribuindo mesmo para fomentar alguns dos equívocos que a dança transporta.

Como sobrevivem estes argumentos ao imperativo da sua existência a nível curricular que defendo? Se por um lado as escassas tentativas para a tomar mais objectivável fere a susceptibilidade do meio artístico, por outro, a sua diminuta e ainda não conseguida expressão em termos de representatividade, exaspera alguns dos professores que, no seu quotidiano pedagógico lutam contra a arbitrariedade, a ausência de referenciais e, porque não dizê-lo, a própria injustiça que sentem quanto aos juízos de valor efectuados, sem nada conseguirem fazer para alterar o actual estado da situação.

Não me refiro apenas ao problema da avaliação e da apreciação, mas também às questões inerentes ao próprio processo de criação, por exemplo.

Está não só implicado (e muito!) o gosto pessoal do professor, como o próprio background e o sistema de valores que transporta - destacando as respostas de natureza emocional de que é testemunho - assim como o grau de investimento que em termos de formação apresenta.

Acima de tudo, destaca a atitude ou conjunto de atitudes que o professor adopta, **ensinando como foi ensinado**, perpetuando uma tradição que não questiona porque... tradição!

Quantas vezes presenciaram ou foram mesmo os actores principais daquele pedido tão comum, solicitando ao aluno, em tom de desafio:

“Surpreende-me!” ... “Dá-me algo diferente, de inovador”. Mas diferente para quem? Para o aluno? Para o professor? Mas diferente de quê? Do que foi dado nas aulas? De tudo a que o aluno teve oportunidade de assistir? De tudo o que o professor já presenciou?

Pertinente se toma pois questionar se o ponto de vista da criação é a invenção de coisas novas que se pretende ou a redescoberta de inter-relações, a exploração e desenvolvimento dos elementos da dança que se persegue? É pois no desenvolvimento das potencialidades combinatórias que centramos a nossa apreciação?

Penso pois que não é a defesa de uma “originalidade” (de dúbios contornos) que importa, mas sucessivas e consistentes resoluções inesperadas do problema, tema ou ideia inicialmente proposto com potencial para ser desenvolvido, que deve deter toda a acuidade do professor.

Necessário por isso se torna aferir que percurso tiveram os alunos - dirigido, sistematizado e progressivo - para no final alcançar a tão proclamada autonomia, encetando um percurso personalizado, vinculando a sua “assinatura”, a sua marca pessoal.

Mas que “instrumentos” possuímos e, sabiamente utilizamos no combate ao que chamarei de “política”, ou se calhar tão só recurso a um fácil “*déjà vue*”?

Que estratégias instrucionais podem e devem então ser adoptadas? Qual a sua diferenciação mediante os níveis distintos apresentados pelos alunos? Mas como podemos de facto, de forma rigorosa e específica, fazer um diagnóstico da situação, do que ao nível inicial do aluno diz particular respeito?

Mas nível inicial relativamente a quê?

Recuemos ao início da presente comunicação.

Tive oportunidade de na altura afirmar constituir **a coreografia a razão de ser da Dança**. Pretendo com isto dizer que abarca, como nenhuma outra vertente, a **tripla função** que tão comumente se lhe atribui: de execução/interpretação, de construção/criação e de apreciação/crítica.

Implica pois por isso que, o tal Protagonista atrás referido, aprenda a se interessar e participar no fenómeno artístico, aprenda no fundo: a ver, a sentir, a perceber, a “formar”, a desempenhar e, não menos importante, a “falar sobre”:

A procura das respostas às questões que a seguir coloco, poderão ajudar ao entendimento das implicações inerentes à perspectiva apresentada. Questões como:

São os objectivos anteriormente referidos prioritários da nossa intervenção no âmbito da coreografia?

Sendo assim, é então possível definir “níveis de entrada” quanto à interpretação, criação e apreciação ou, ainda mais pertinente do que isso, estabelecer de forma preditiva quais as condições que apresenta o estudante?

Distinguimos planos distintos como a concepção e a consecução coreográfica?

Como conciliar o confronto por vezes existente entre a competência coreográfica que hipoteticamente o aluno demonstra com os referenciais que, de forma subjectiva, amiúde o professor não consegue superar?

Que hipotética barreira existe entre a criação e a interpretação? Que implicações quando não apresentam uma unicidade? É possível visualizar uma boa coreografia numa má execução? Que planos de análise são estabelecidos?

Que fundamentação de índole teórica, para a compreensão e fundamentação do fenómeno da criação coreográfica facultamos aos estudantes?

Que experiências lhes proporcionam e mesmo provocam, afim de atingirem os objectivos prioritários que atrás referimos?

Penso pois que o **papel do professor** deve ser o de munir o estudante com os elementos necessários para uma aprendizagem efectiva quanto a uma análise substantiva, assim como para a apetência e competência em efectuar discursos e discussões de natureza crítica, permitindo-lhes identificar de forma específica conceitos, princípios, técnicas e procedimentos a nível coreográfico em particular e, à Dança em geral.

Por outro lado, aquisições de destrezas quer verbais, de observação, de resolução de problemas, como da própria resposta em termos de execução/interpretação a várias propostas coreográficas, não devem ser relegados para segundo plano, antes perseguidas pela plasticidade e adaptabilidade que permitem.

O contributo de outras formas de arte, assim como o avanço tecnológico que diariamente se constata, deve também ser seriamente considerado no nosso quotidiano pedagógico.

Porque ser um **“Indivíduo educado”** no que à coreografia diz particular respeito, deve passar indubitavelmente pela visão integradora que atrás falava, apenas alcançado numa perspectiva de desenvolvimento da variedade e pertinência das experiências vividas, como um acto reflexivo e libertador do conformismo.

Fundamentais se tornam por isso as questões que colocamos, perseguindo um criticismo genuíno, uma verdadeira conceptualização que tarda em se afirmar.

As transformações e a abordagem prospectiva que defendo só pode assim acontecer quando, ao trabalho no estúdio e à sala de aula se aliarem a pesquisa e a investigação, constituindo uma rotina na procura incessante da produção de conhecimento, que a prática necessita e a nossa profissão exige.

Deve pois constituir uma situação de **compromisso** entre os dois tipos de discurso implicados - **o artístico e o científico** - de forma articulada.

Só assim será possível a selecção, o desenvolvimento e a aplicação dos métodos e das estratégias a adoptar pelos professores, de forma fundamentada, adequada, pertinente e específica.

O que acabei de referir implica por isso, que às experiências diversificadas atrás referidas, correspondam **distintos métodos de avaliação**, nomeadamente: de carácter geral ou holístico; de artigos de opinião inseridos em jornais da responsabilidade dos estudantes; de portfolios”; de conferências e debates; de observação dirigida; de consecução dos objectivos individuais de progresso; da definição/caracterização dos perfis, quanto ao conhecimento, destrezas e atitudes manifestadas pelos estudantes, através de “checklists”.

Esta variedade deve pois reflectir a multiplicidade das experiências de aprendizagem propostas, como permitir uma avaliação de natureza qualitativa e quantitativa, de todo o processo e de forma individualizada.

Não é isto que pretendemos com o culminar da nossa intervenção?

Finalizo assim a minha comunicação, que deve ser entendida como um mero artigo de opinião, valendo pelo alerta que lança, pelo carácter “experiencial”

que destaca, assim como pela dúvida metódica que sublinha essencialmente de índole pedagógica, reforço uma vez mais! .

Mas talvez a nem tanto, esta comunicação tenha chegado. Talvez mesmo seja o alerta para a necessidade de um re - pensar a dança do ponto de vista da aprendizagem, numa abordagem prospectiva, que constitua a mensagem residual.

PORQUE aprende, o QUE aprende e COMO aprende o aluno, tem de ser de facto a razão fundamental da nossa existência profissional.

Permitam-me pois por isso, a ousadia do desafio que lanço com carácter de urgência: a necessidade de perceber os mecanismos implicados a nível do pensamento crítico que se pretende, das habilidades perceptivas que se perseguem e, das capacidades de natureza emocional implicados.

Afinal, apercebo-me agora da gratidão que sinto para a com a organização do presente seminário que, com a ambiguidade do título escolhido, me permitiu reflectir e dirigir a comunicação para alguns dos problemas que a nível do ensino da dança em geral e, da coreografia em particular, presentemente mais me preocupam. E a questão é exactamente esta: é redundante a expressão “coreografia no ensino da dança”, porque não se ensinam áreas de conteúdos, mas alunos, por isso ao falar de ensino intrinsecamente implica o conceito de coreografia. E porque de ensino se trata, como acto intencional e prospectivo que deve ser, suspendi a evocação ao sensível, ao sentimento e à imaginação de índole estética que intrinsecamente lhe reconheço. Um discurso do foro pessoal não é então válido? É evidente que é indispensável, porque ... **Coreografar?** Sempre foi e será um acto egoísta, paradoxalmente honesto e deliciosamente íntimo. **Apreciar?** O encontro comigo própria e o “impacto” que a “obra” provoca. **Dançar?** A transcendência de mim em imagens dinâmicas, num momento único com um particular.

Mas que adiantava este tipo de discurso de *mim* para mim no contexto em que me situei? ... NADA !!! e, este NADA, é o TUDO que, como professores, não podemos permitir se, numa primeira fase acreditamos que é possível ensinar ao alunos a criar, apreciar e interpretar.

Bibliografia

- BANES, S. (1987). Térsichore in Sneakers. Post-Modern Dance. Middletown: Wesleyan University Press.
- BLOM, L., CHAPLIN, L. (1989). The Intimate Act of Choreography. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press (3th Ed).
- KREEMER, C. (1987). Further - Steps. Fifteen Choreographers on Modern Dance. New York: Harper & Row Publishers.
- LAVENDER, L. (1994, Maio). Critical Discourse in the Choreography Class. Estudos de Dança, 2, 37-54.
- LOWDEN, M. (1989). Dancing to Learn. Dance as a Strategy in the Primary School Curriculum. London: The Falmer Press.
- TÉRCIO, D. (1 994, Dezembro). Ler Cunningham. Estudos de Dança, 3, 13-16.