

Mapeamento da aprendizagem de movimentos expressivos na dança clássica a partir da mesclagem conceitual

Ana Cristina C. Pereira

Mestra em doutoramento

Graduação e Pós-Graduação do Centro Universitário Uni-BH e Curso de Pedagogia do

Movimento EBA - UFMG

Pós-Graduação em Lingüística / Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Maitre de balé, Pesquisadora, Pedagoga

Resumo: Na compreensão dos processos de aprendizagem da dança é crescente a importância do estudo da linguagem oral dos professores, utilizada como um dos meios para desenvolver nos alunos a capacidade de percepção do próprio corpo e os princípios gerais do movimento expressivo de dança em sua formação artística. Surge então a necessidade de maior entendimento dos processos de internalização durante a aprendizagem, mediada por aspectos simbólicos da linguagem do professor, como analogias e metáforas. Apresenta-se, aqui, como uma alternativa metodológica, os pressupostos da Teoria da Mesclagem Conceitual (Fauconnier e Turner, 1998) que compreende os fenômenos da metáfora e analogia como um subconjunto do campo dos fenômenos de integração conceitual, buscando investigar especificidades desse processo. Os dados coletados, que consistiam em desenhos de 173 alunos de 03 escolas de dança clássica interpretando expressões orais analógico-metafóricas utilizadas por seus professores, foram analisados por meio de diagramas focados no exame do surgimento e da elaboração de mesclas, identificando o papel dessas expressões como recurso de mediação cognitiva, particularmente em movimentos expressivos. Foi possível identificar o papel da mesclagem na elaboração de conceitos específicos, relacionados aos movimentos de dança clássica, destacando-se os de intenção e expressividade artística associados aos estímulos metafóricos, e os de forma, sentido e qualidade do movimento associados aos estímulos analógicos. Esses resultados corroboram a pertinência do uso da Mesclagem Conceitual como uma alternativa metodológica para pesquisas que buscam compreender e favorecer o processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos técnicos e artísticos na formação do bailarino.

Palavras-chave: Mesclagem conceitual, ensino-aprendizagem, movimentos expressivos, dança clássica.

Introdução

Tendo em vista o processo de aprendizagem em dança clássica, é crescente a importância do estudo da linguagem oral dos professores, utilizada como um dos meios para desenvolver nos alunos a capacidade de percepção do próprio corpo na busca do movimento expressivo em sua formação artística. Surge, então, a necessidade de um maior entendimento dos processos de internalização da aprendizagem, mediada por aspectos simbólicos da linguagem do professor, como analogias e metáforas.

Na de sala de aula, é por meio da *linguagem oral* que o professor apresenta o *corpo* como um elemento da linguagem corporal, buscando desenvolver em seus alunos a capacidade de

perceber o corpo e o movimento expressivo em dança. Nesse processo, antes de aprender a comunicar com seus corpos os textos de alta gestualidade estética, os alunos necessitam, acima de tudo, aprender a transformar a linguagem oral do professor em linguagem dançante de seu corpo. Esse processo é o que Pereira (2005, p. 97) denomina de *transposição conceitual*:

o aluno necessita transformar um conceito *expresso verbalmente pelo professor em movimento expressivo do seu corpo*, construindo um sistema de representações que lhe permita elaborar conceitos que o levem à aquisição de conhecimentos específicos.

A partir daí, colocam-se as seguintes questões:

- Na sala de aula, como os professores usam a linguagem oral como recurso facilitador da aprendizagem dos *movimentos expressivos* do balé?
- Como os alunos apreendem estas expressões?

Na tentativa de responder às questões acima, apresenta-se uma alternativa metodológica, os pressupostos da *Teoria da Mesclagem Conceitual* de Fauconnier e Turner (1998) que compreende os fenômenos da metáfora e analogia como um subconjunto do campo dos fenômenos de integração conceitual, buscando investigar esse processo no contexto do ensino de dança.

Metodologia

Neste trabalho, os *domínios interconectados e inter-relacionados* do modelo teórico Redes de Integração Conceitual (Fauconnier e Turner, 1998), foram associados especificamente as expressões orais, utilizadas pelos professores de dança clássica, conforme o quadro abaixo.

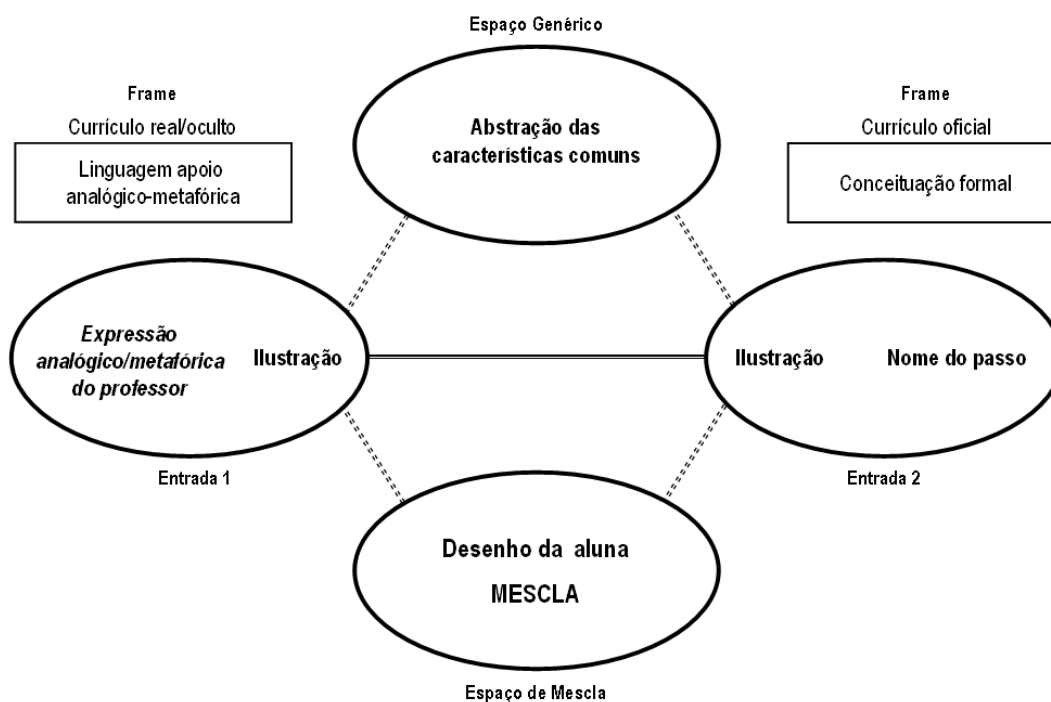
QUADRO 1 - Aplicação dos domínios discursivos no presente trabalho

DOMÍNIOS DISCURSIVOS	TEORIADOS ESPAÇOS MENTAIS E DA MESCLAGEM CONCEITUAL	TEXTO NARRATIVO DOS PROFESSORES DE DANÇA CLÁSSICA
FRAMES	Estruturam nossa vida conceptual e social. São molduras nas quais encaixamos a experiência. Elas estruturam e organizam os espaços mentais. São dinâmico, variáveis e ativos durante o pensamento.	CURRÍCULO REAL-OCULTO Expressa-se através de rituais, gestos e práticas corporais e manifestações verbais. É constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. ----- CURRÍCULO OFICIAL-FORMAL É constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar relacionados ao formal, oficial, padronizado, registrado, teórico e consensual. Expressa-se através de conceitos.
ESPAÇO DE ENTRADA	Podem ser dois ou mais espaços de entrada, que constituem informação prévia, ligada a experiência. São em algum sentido análogos,	ENTRADA 1 Expressão analógico-metafórica do professor e Ilustração correspondente.

	mapeáveis entre si, de onde elementos são selecionados para compor o espaço de mescla.	ENTRADA 2 Nome do passo e Ilustração correspondente.
ESPAÇO GENÉRICO	Contém a estrutura esquemática comum que se aplica aos dois espaços de entrada. É uma abstração contendo o que há de comum entre as entradas.	CONCEITO Abstração das características comuns entre as entradas 1 e 2.
ESPAÇO DE MESCLA	É o espaço de amálgama, que herda parte da estrutura dos espaços de entrada projetados, de maneira seletiva. Através de uma construção e elaboração, apresenta uma estrutura emergente própria, a mescla, que é uma estrutura não fornecida pelas entradas.	MESCLA Desenho dos alunos

Baseado em experiências concretas de aprendizagem de dança clássica, utilizou-se o conceito de *espaços mentais* numa proposta de diagrama de expressões orais analógico-metafóricas, com intenção didática de examinar, particularmente, o surgimento e *elaboração de mesclas*.

Os dados coletados¹, que consistem em desenhos de 173 alunos na faixa etária de 04 a 16 anos, de 03 escolas de dança clássica. Eles foram usados para interpretar expressões orais, utilizadas por seus professores, e foram analisados através do diagrama apresentado abaixo, usando modelos da Fauconnier e Turner, 1998.



¹ Dados coletados por ocasião do mestrado e apresentados em PEREIRA, A. C. C. *Linguagem e cognição: uso de analogias e metáforas no ensino do balé em escolas de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2005.

Figura 1- Diagrama baseado no modelo de Fauconnier e Turner, 1998.

No diagrama é possível identificar o mapeamento entre elementos de entrada e projeções seletivas de estruturas, a partir das entradas para a mescla. Esses mapeamentos são assimétricos, parciais e móveis. São mecanismos cognitivos abstratos, processos mentais, aos quais não temos acesso direto. São centrais na nossa capacidade de produzir e interpretar significados. Por meio de construção e elaboração, a mescla processa uma estrutura não fornecida pelas entradas.

Considerando os pressupostos da Teoria da Mesclagem, poderíamos afirmar que o significado é gerado através de estímulos linguísticos dados aos alunos pelos professores, e que a partir daí estruturam espaços mentais, construindo as *mesclagens conceituais* (Fauconnier e Turner, 1998).

Algumas Considerações

A análise dos 173 diagramas a partir dos pressupostos da *Integração Conceitual* possibilitou a representação do processo cognitivo ativado, em cada um dos alunos, decorrente do uso das expressões orais analógico-metafóricas pelos professores de balé.

Como resultado, foi possível identificar o papel da *mesclagem* na elaboração de conceitos específicos, relacionados aos movimentos de dança clássica, destacando-se os de *intenção e expressividade artística* associados aos estímulos metafóricos, e os de *forma, sentido e qualidade do movimento* associados aos estímulos analógicos. As expressões metafóricas² foram usadas em sala de aula quando a circunstância priorizava a construção de um *movimento de grande carga artístico-expressivo*.

O ser humano é um ser sensível que, busca significações, o que o torna seu pensamento dinâmico por excelência; e é a metáfora, com suas múltiplas possibilidades de combinações, que possibilita a mediação entre realidade e pensamento. O pensamento (metafórico por sua própria constituição) é

² Operacionalmente adotou-se a seguinte conceituação simplificada de metáfora: a metáfora consiste em empregar um termo com significado diferente do habitual, baseado em uma relação de similaridade entre o sentido próprio e o sentido figurado em que ocorre uma comparação implícita, em geral surpreendente e instigadora.

formado por uma rede de relações simbólicas apropriadas culturalmente, mas elaboradas e recriadas pelos sujeitos a partir de condições internas próprias (DIAS *in* KISHIMOTO 2001, p. 47).

Essa incidência maior da utilização da metáfora é corroborada por Efland (2002), isto é, para ele o que distingue a experiência artística da experiência comum, não é somente a metáfora, *mas a excelência dos saltos metafóricos da imaginação resultantes desse processo*, mostrando o caráter estético da metáfora. Daí a sua pertinência no ensino de movimentos corporais, que visem *finalidades artísticas*. Ele ainda afirma que, *é somente nas artes que a imaginação é encontrada e explorada em sua consciência plena, e, seu coração é a metáfora*, justificando, assim, sua presença incontestável nas artes, com igual direito, na arte da dança clássica.

A partir dos diagramas (vide figura 2), outro aspecto observado é que a *mesma expressão metafórica* usada por *um único* professor “*pegar estrelinha no céu*”, deu origem a *diferentes processos de significação*, de acordo com a individualidade e sensibilidade de cada aluno (vide alunos A e B), pertencentes à mesma turma. As diferentes mesclas resultantes desse processo reforçam o caráter seletivo da projeção nos espaços de entrada (Entrada 1 - linguagem apoio analógico-metafórico ou Entrada 2 - Conceituação formal) para o espaço da mescla, de maneira parcial. Esta mescla não é uma soma, mas uma relação de peso, de intensidade, com que cada espaço de entrada está presente na mescla. Esta relação pode ser *equilibrada (simétrica)* ou *desequilibrada (assimétrica)*, resultante de uma projeção seletiva.

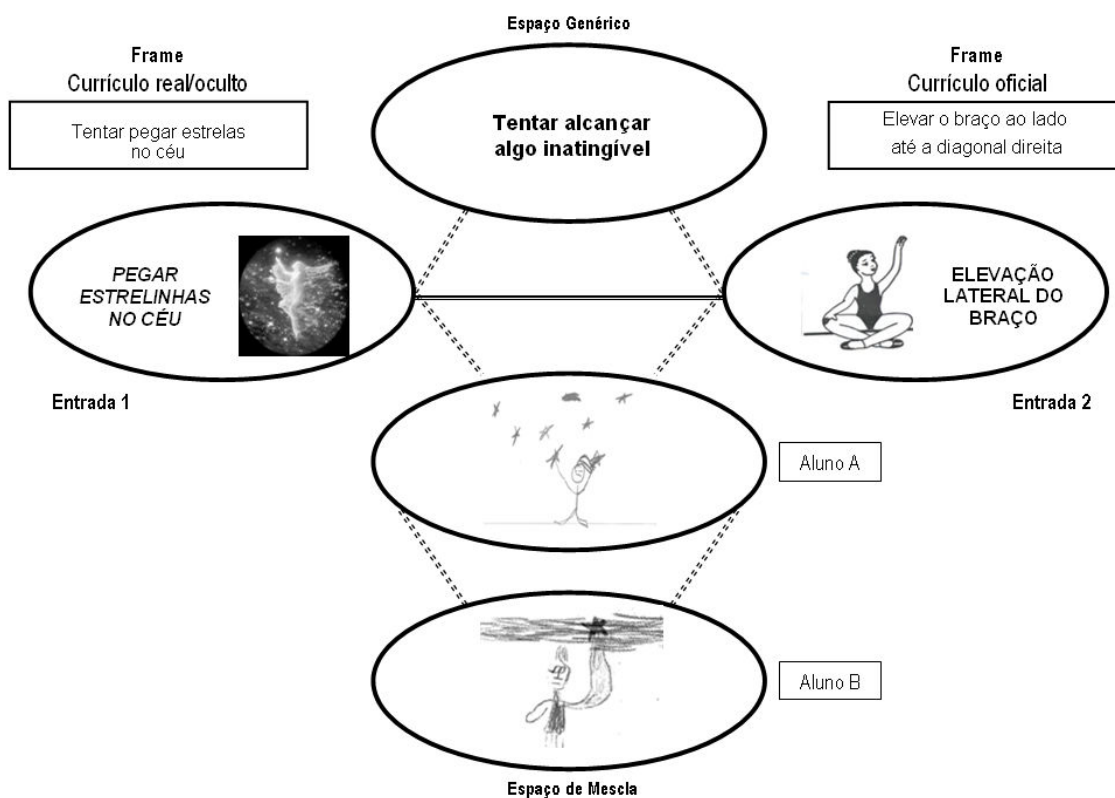


Figura 2 - Diagrama demonstrativo do caráter seletivo da projeção nos espaços mentais

A partir da representação dos diagramas, foi possível identificar que as expressões metafóricas presentes no *Espaço de entrada 1* são utilizadas no ensino do balé como um dos recursos, na construção de *mesclas*. Isso possibilita ao aluno tomar consciência do seu corpo, expressar-se artisticamente por meio da dança e, assim, obter um *corpo cênico, falante*.



Figura 3 - Resultado expressivo

to expressivo

Os resultados acima corroboram a pertinência do uso da *mesclagem conceitual*, como uma alternativa metodológica para pesquisas que buscam compreender e favorecer o processo de

ensino-aprendizagem de conhecimentos artísticos específicos na formação do bailarino. A adequação do trabalho de Fauconnier & Turner (1998), que relacionam a *mesclagem* a uma variedade de propósitos cognitivos, aplica-se facilmente ao ensino de balé.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FAUCONNIER, G.; TURNER. *Conceptual Integration Networks*. In: *Cognitive Science*. v. 22 (2), 1998.

PEREIRA, A. C. C. *Linguagem e cognição: uso de analogias e metáforas no ensino do balé em escolas de Belo Horizonte*. Tese de Mestrado. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2005.

DIAS, Marina Célia Moraes. *Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar*. In: KISHIMOTO, Tizuka (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

EFLAND, Arthur D. *Emerging visions of art education*. In: Efland, Arthur D. *Handbook of research in policy and art education*, New York, 2002.