

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sílvia da Silva Lopes

**PARA ALÉM DA TÉCNICA:
estratégias pedagógicas de três professoras de dança
ou a presença como modo de estar ali**

Porto Alegre
2009

Sílvia da Silva Lopes

**PARA ALÉM DA TÉCNICA:
estratégias pedagógicas de três professoras de dança
ou a presença como modo de estar ali**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação:
Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Educação: Arte,
Linguagem e Tecnologia

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L864p Lopes, Sílvia da Silva

Para além da técnica: estratégias pedagógicas de três professores de dança ou a presença como modo de estar ali / Sílvia da Silva Lopes. – Porto Alegre, 2009.

122f. + Anexo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Dança. 2. Educação. 3. Prática pedagógica. 4. Presença cênica. 5. Etnografia. I. Icle, Gilberto. II. Título.

CDU –

793.3:37

Sílvia da Silva Lopes

**PARA ALÉM DA TÉCNICA:
estratégias pedagógicas de três professoras de dança
ou a presença como modo de estar ali**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 05 jun. 2009.

Prof. Dr. Gilberto Icle – Orientador

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte – UFRGS

Prof. Dr. Sérgio Andrés Lulkin – UFRGS

Profa. Dra. Mônica Fagundes Dantas – UFRGS

Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres – FUNDARTE – UERGS

Dedico esta pesquisa aos meus ex, atuais
e futuros alunos de dança que ensinam
ou desejam seguir a arte de ensinar dança
e às minhas filhas Agatha e Iasmin que,
apesar de serem ainda pequenas, já são
bailariníssimas.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, à Faculdade de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de estudo e acolhida;

ao meu orientador, Gilberto IcLe, pelos ensinamentos, pela paciência, pela amizade e pelos muitos estímulos que me levaram a grandes conquistas;

aos professores Analice Dultra Pillar, Luciana Gruppelli Loponte, Maria Cecília de Araújo Torres, Mônica Dantas e Sérgio Lulkin que gentilmente aceitaram ser minha banca examinadora e que muito colaboraram;

às minhas colegas do grupo de orientação em pesquisa, Rossana Della Costa, Flávia Pilla do Valle, Tatiana da Rosa, Tatiana Mielczavski dos Santos e Luciana Paz pelas sugestões e auxílio e, também, às mais recentes, Márcia Dall Bello, Suzana França, Edith Janete Schaeffer e Leonor Melo pelo apoio na reta final;

à Fernanda Bom Álvares, Diana Corte Real e Daniela Armbröst Alves que me ajudaram nas transcrições;

ao Marcelo de Andrade Pereira pelo *abstract*;

aos colegas da FUNDARTE de Montenegro pela força nos muitos momentos em que precisei;

à minha família pelo auxílio com as minhas filhas, nos tempos em que não pude ficar com elas;

às minhas filhas Ágatha e Iasmin Silva Lopes, por serem tão maravilhosas;

ao meu marido Magno Lopes, por ter sido um pouco babá, faxineiro, motorista, sempre que eu não pude e por ter acreditado em mim;

e, principalmente, às professoras Dagmar Scherer Dornelles, Luciana Paludo e Simonne Rorato, por terem se doado para a minha pesquisa e confiado em mim, concordando em participar desta pesquisa.

*[...] escrever sobre dança foi uma
outra maneira de dançar
(DANTAS, 1999, p. 7).*

RESUMO

Esta dissertação trata de estratégias usadas por três professoras de dança, na sua prática pedagógica, para que seus alunos cheguem à presença cênica. O material empírico foi constituído a partir de uma pesquisa de inspiração etnográfica, realizada nas aulas de dança das professoras Dagmar Scherer Dornelles, Luciana Paludo e Simonne Rorato, em Porto Alegre. Foram observadas oito aulas de cada professora, realizou-se entrevista com cada uma delas e fez-se um registro fotográfico. Discutem-se as estratégias pedagógicas utilizadas como modo de atingir a presença cênica. Expõem-se três eixos de análise para tornarem visíveis essas estratégias: eles dizem respeito 1. às ações cotidianas e às ações ritualizadas que são observadas nas aulas; 2. à consciência como um modo de presença, a partir dos usos de diferentes cuidados com o corpo; e, 3. às estratégias que vão além das questões técnicas. Esta dissertação sugere, ao finalizar, que as estratégias usadas pelas três professoras, sujeitos desta pesquisa, configuram modos contemporâneos de ser professora de dança.

Palavras-chaves: **Dança. Educação. Prática pedagógica. Presença Cênica. Etnografia.**

ABSTRACT

The following dissertation discusses pedagogical strategies used by three teachers of dance to make their pupils obtain scenic presence. The empirical material was constituted by a few observations of classes of dance teachers (Dagmar Scherer Dornelles, Luciana Paludo and Simonne Rorato) of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, in the form of an ethnographic journal. Eight lessons of each teacher had been observed, carried through an interview with each one of them. It was made a photographic register. The text analyzes those pedagogical strategies – considered as a way to obtain scenic presence – from three axes: 1. everyday and ritualized actions as observed in the lessons; 2. the consciousness as a way to the presence – that would be obtained from the use of different cares with the body; and, 3. other kinds of strategies – not only technical. The text suggests that the pedagogical strategies used by those three teachers of dance designs contemporary forms of being dance teacher.

Key-words: **Dance. Education. Pedagogical practice. Scenic presence. Ethnography.**

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
1.1 PARA INICIAR AS PERGUNTAS	12
1.2 PROBLEMATIZAR UM CONCEITO: Dança Moderna	13
1.3 AS INTENÇÕES INICIAIS	18
1.4 A ESCOLHA DAS PROFESSORAS	19
1.5 O TRABALHO DE CAMPO	25
1.6 AS ANÁLISES	32
1.7 A ESTRUTURA DO TEXTO.....	35
2 AÇÕES PARA A PRESENÇA	38
2.1 ESTRATÉGIAS COTIDIANAS.....	39
2.2 RESPIRAÇÃO COMO PRESENÇA.....	52
2.3 A PRESENÇA DO BALÉ CLÁSSICO	55
3 CONSCIÊNCIA PARA ESTAR PRESENTE	61
3.1 TÉCNICA, REPETIÇÃO E INCORPORAÇÃO DA PRESENÇA	62
3.2 SENSações, IMAGENS E METÁFORAS	70
3.3 OS CUIDADOS COM O CORPO E O USO DO TOQUE	81
4 PARA ALÉM DA TÉCNICA	94
4.1 AUTONOMIA COMO PRESENÇA	106
5 PARA PRESENTIFICAR NOVOS COMEÇOS	113
REFERÊNCIAS	118
ANEXO 1 – Glossário	122

1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho procura descrever estratégias utilizadas por três professoras de dança, em Porto Alegre, em suas aulas. O foco de análise partiu de minha curiosidade em saber sobre a presença cênica e como ela pode, ou não, se instaurar a partir das escolhas que os professores fazem em sala de aula.

A idéia central não foi descrever métodos ou metodologias, mas inscrever-me, a partir de minha própria presença, nesta *invasão* das aulas que presenciei – e nas quais me tornei presente – pensar-me, refletir e inventar modos de ser professora de dança, guiada pela prática dessas três professoras, as quais desde já agradeço a generosidade.

Pode parecer paradoxal, mas concentrei meus esforços no trabalho das professoras, na busca de compreender suas estratégias pedagógicas e não no trabalho dos alunos. O leitor perceberá, no entanto, que, sempre que for necessário para compreender as estratégias de ensino, descrevo as reações dos alunos. Ainda que o foco desta pesquisa fosse o tema da presença, ela me guiou a partir do olhar das professoras, suas escolhas, seus comportamentos e seus modos de ser em sala de aula, supondo que tudo isso implique, por sua vez, modos de estar presente para os alunos.

Nesse sentido, para que o leitor possa se guiar numa leitura mais precisa, devo advertir que, embora os usos do termo presença possam aparecer com mais de uma conotação, o objetivo e o foco principal deste trabalho foi tratá-la como a capacidade de “chamar a atenção do público”, habilidade fundamental para qualquer bailarino.

A escolha de professores de dança que trabalham em espaços não-formais de educação implica uma justificativa precisa. Poder-se-ia objetar e questionar a relevância de tais trabalhos justamente no momento em que a dança começa, ainda que engatinhando, a ingressar no ensino fundamental e médio como área do conhecimento e os cursos de graduação em dança têm oferecido ao mundo do trabalho, cada vez mais, profissionais licenciados.

Ocorre que os cursos de graduação em dança, na sua maioria, e pelas suas peculiaridades, não oferecem uma formação técnica mais aprofundada. Esse tipo de formação dá-se nos ateliês e nas escolas informais. A maioria dos alunos que ingressam

nos cursos de graduação carrega consigo, muitas vezes, anos de experiência nessas escolas informais, nas quais noções e conceitos de dança são formados. Eu quis, justamente, investigar essa origem, na qual borbulham saberes, e onde ainda são formados futuros professores. Nesse ambiente as aulas de dança são conhecidas como “aula de técnica”, termo que diferencia esse tipo de trabalho de outras modalidades de dança.

1.1 PARA INICIAR AS PERGUNTAS

O ensino da dança é assunto que anseia por discussão. Cresce o número de cursos de graduação em dança, mas ainda são poucos os autores que, no Brasil, escrevem sobre o ensino da dança, principalmente, no que se refere ao ensino das técnicas de dança.

Strazzacappa (2001), Fortin (1998) e Islas (2007) afirmam que, tradicionalmente, o ensino da dança dá-se a partir da observação, cópia e repetição dos exercícios corporais. A minha experiência levou-me a concordar com as autoras, mas também, me instigou a refletir sobre essas e outras possíveis estratégias usadas para o ensino da dança. O ensino ocorre, muitas vezes, por meio da intuição dos professores (ISLAS, 2007, p.27).

Sempre usei muito mais que a minha intuição para ministrar as minhas aulas de dança, mas minha inquietação sobre o ensino da dança instigou-me a procurar saber sobre como os professores estão ministrando suas aulas atualmente.

Fortin (2004, p. 163) diz que os professores costumam ministrar o ensino das técnicas inspirado na maneira como os seus professores o fizeram. Eu mesma, nas aulas em que ministro no curso de Graduação em Dança-Licenciatura da FUNDARTE/UERGS, sempre digo aos meus alunos que estão se preparando para dar aulas de dança, para se inspirarem no que cada um de seus professores têm de melhor para comporem as suas aulas. Foi a partir da prática de aulas de dança, do aprendizado com as leituras e com a participação em Seminários de Arte e Congressos de Dança que eu construí as minhas estratégias para dar aulas. Esta pesquisa, portanto, abre a

possibilidade de aprofundar essa perspectiva, de proporcionar um mergulho necessário nas questões do ensino da dança.

As estratégias de observação, cópia e repetição para o ensino da dança continuam predominando? Os professores ministram aulas a partir da sua intuição? Que outras estratégias estão aplicando os professores de dança para o seu ensino? Quais são os conhecimentos relevantes que embasam essas estratégias?

Percebia que muitos bailarinos, ao dançarem, executavam movimentos truncados, parecendo fazer ginástica e não dança. Faltava-lhes uma organicidade em seus movimentos, o que me incomodava como platéia e como professora de dança. Para autores como Ruffini e Barba, a presença cênica implica organicidade e refere-se a um modo de chamar a atenção do público, o que me levou a pensar em como desenvolver técnicas, a fim de tornar o movimento mais orgânico. Quais poderiam ser as estratégias para se chegar à presença cênica?

Barba (1994, p. 158-159) relaciona esses movimentos truncados ao período em que os atores-bailarinos introduzem-se no ambiente cênico que escolheram. Segundo ele, com o tempo, a formação¹ visa à independência individual. Mas, será que todo o processo de formação diária dará conta do problema da mecanicidade? O autor lembra que a formação diária passa a ser um cofre de riquezas técnicas, éticas e espirituais a serem usadas no processo criativo. E, além disso, que ele ensina a tomar posição no palco, independente do trabalho que está sendo levado à cena.

1.2 PROBLEMATIZAR UM CONCEITO: Dança Moderna

A fim de partir para a busca de possibilidades de formação, junto a professores de dança, eu acreditava ser necessário definir uma técnica a ser pesquisada, pois as estratégias poderiam variar de acordo com ela. Pela minha experiência, como bailarina na *Companhia Terpsí-Teatro de Dança* de Porto Alegre e como professora no Curso Básico de Dança da FUNDARTE e no curso de Graduação em Dança da FUNDARTE/UERGS de Montenegro, optei pelas técnicas de Dança Moderna.

¹ No original italiano, o autor usa a palavra “treinamento”. Prefiro usar “formação” tendo em vista o caráter pejorativo que a primeira possui em língua portuguesa.

Fui descobrindo, então, que os renovadores da dança no século XX, embora não usassem esse nome, buscavam a presença cênica. Quando se fala em Dança Moderna, o primeiro nome que vem à nossa cabeça é Isadora Duncan, bailarina clássica, que tira suas sapatilhas de pontas e se remete a uma dança mais livre. Com suas túnicas esvoaçantes inspira-se na natureza e na mitologia grega para criar suas coreografias. Nascida em 1878, fez suas primeiras aparições públicas em Paris, quando obteve muitas críticas, mas também fiéis admiradores. Paul Bourcier, professor de história da dança na Universidade de Paris, esclarece-nos que a arte de Isadora Duncan “[...] *era estritamente ligada às suas emoções pessoais, e ela não havia elaborado nem técnica nem doutrina precisas. Para ela, o princípio de sua dança é o resultado de um movimento interno*” (BOURCIER, 2001, p. 250-251). Isadora Duncan obteve notáveis triunfos por ter marcado o nascimento de uma dança diferente. Mas o que tinha de tão significativo nessa *dança diferente* que se difundiu mundialmente?

Juntamente com Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis e Ted Shawn foram bailarinos da primeira geração da Dança Moderna americana. “*Para esses artistas a dança é o reflexo do que sentem, do que querem expressar intensamente com seu corpo, sem preocupar-se com considerações de ordem técnica ou estética. São bailarinos livres*” (BARIL, 1987, p.13). Nesse sentido, Jacques Baril classifica a Dança Moderna como uma forma de expressão corporal a partir de formulações pessoais, de uma idéia, de uma sensação ou de um sentimento.

A Dança Moderna surgiu a fim de romper padrões. Os padrões para a época eram traçados pelo Balé Clássico, cuja técnica muito rígida e codificada reservava a poucos a possibilidade de expressar-se totalmente, devido às limitações físicas da maioria das pessoas. Para alcançar um nível técnico avançado no Balé Clássico, é necessário ser dono de um corpo com anatomia específica. As limitações físicas e a rigidez do Balé poderiam causar dificuldade para os bailarinos de se “*expressar [rem] intensamente com seu corpo*”, como diz Baril (1987, p. 13). Os bailarinos da primeira geração da Dança Moderna, portanto, buscaram as sensações ou sentimentos para atingir esse objetivo. As palavras *expressar intensamente* estão relacionadas à idéia de captar a atenção do público, ou seja, à noção de presença cênica. Essa dança pessoal que propunham, punha em evidência, por intermédio dos movimentos, a sua interioridade. E, ao buscarem o movimento de dentro para fora, não interessando apenas a sua forma,

a sua dança estabelecia-se como linguagem e cumpria com o objetivo de atrair a atenção do público.

Isadora Duncan dizia, falando sobre dança, que “*eu não a inventei; ela existia antes de mim, estava adormecida; eu apenas a revelei*” (GARCIA; HAAS, 2003, p. 89). Como já foi salientado, a dança de Isadora era considerada livre, pois se tratava de uma dança distinta da dança teatral (Balé Clássico) conhecida naquele tempo. Mas foram os seguidores dela que, a partir das idéias de Delsarte e de Dalcroze, estabeleceram os princípios da Dança Moderna, princípios que substituíram a motivação do movimento de sentimento pela técnica e que são base da sua prática até a atualidade. Com o passar do tempo, a partir da segunda geração da Dança Moderna, segundo Baril (1977, p. 15), cada um dos bailarinos elaborou seu próprio sistema de movimentos, adequando-o à necessidade da sua expressão e de sua personalidade. Foram solidificando-se, então, várias vertentes técnicas da Dança Moderna.

Shawn e Saint-Denis faziam parte da primeira geração da Dança Moderna americana, juntamente com Isadora Duncan. Bourcier (2001) afirma que Ted Shawn aprofundou e sistematizou as perspectivas de Ruth Saint-Denis. Ele deu muitas aulas na Denishawn, cursos em universidades e escreveu sobre a teoria na qual a Dança Moderna iria se basear. Shawn exigia de seus alunos concentração fervorosa por acreditar que a dança colocasse o dançarino em contato com a divindade e buscava “[...] *reforçar a impulsão nervosa situada no plexo solar, de modo que cada músculo [estivesse] imediatamente disponível para traduzir o impulso interior*” (BOURCIER, 2001, p. 263). A possibilidade de que cada músculo esteja imediatamente disponível pode ser relacionada com *o corpo decidido*, expressão usada por Barba, a qual “*existe um empenho muscular, nervoso e mental já dirigido a um objetivo*” (BARBA, 1994, p. 84). A esse respeito, Barba ainda compara o *corpo decidido* com uma mola antes de saltar e com um felino pronto para atacar. Quanto à *concentração fervorosa* e à ativação do *impulso interior* de seus bailarinos, é bem provável que Ted Shawn estivesse em busca da expressividade e usava, para isso, a explicação divina do campo espiritual. Shawn visava a aprimorar o trabalho de seus bailarinos em cena, provavelmente usando esse fato como uma estratégia para chegar à presença cênica, embora não a nominasse assim. Mas nós, professores de dança, no século XXI, como causaremos, no público que assiste aos nossos alunos dançando, a impressão de que tiveram contato com o divino?

Nos Estados Unidos, o francês François Delsarte, embora não tenha sido bailarino, foi “o descobridor dos princípios fundamentais da dança moderna” (BOURCIER, 2001, p. 243). Esses princípios foram descobertos a partir de uma insatisfação com seus mestres, que haviam lhe imposto um método arbitrário de ensino com base em tradições cegas e aos quais os culpava pelo seu fracasso profissional. Ele estabeleceu um catálogo de gestos que correspondiam a estados emocionais, estudou exageros patológicos e constatou que uma emoção corresponde a um movimento ou a uma tentativa de movimento, “[...] *concentrou sua reflexão nas relações entre a alma e o corpo*” (BOURCIER, 2001, p. 243). Delsarte refere-se a uma intensidade do sentimento que comanda a intensidade do gesto, levando em conta que a execução dos movimentos estaria relacionada diretamente com o estado mental do executante (BOURCIER, 2001, p. 245). Embora acreditasse que a emoção causasse maior intensidade no movimento, é sabido que essa intensidade é causada por um aumento de energia. Percebemos, aqui, essa forte relação com o sentimento e a expressividade do movimento. Se essa idéia persistisse, seria difícil para o artista apresentar o mesmo espetáculo por diversas noites e longas temporadas, pois o artista seria uma pessoa que está suscetível a uma variação de ânimos e de sentimentos. Com a evolução das técnicas, esses princípios foram-se solidificando, independente do estado mental do bailarino, pois a técnica visa, justamente, à repetição da coreografia sempre com a mesma precisão de movimentos. Dessa maneira, o bailarino deveria conseguir a mobilização do público, independente de como estivesse se sentindo. Isso exigiria o domínio do corpo e do movimento.

A energia ativada pela emoção, ideal professado no início do século XX, ou pela técnica, é a mesma que faz parte dos princípios das técnicas da Dança Moderna e dos princípios da Antropologia Teatral, que estuda a presença cênica. Por intermédio dela, o bailarino conseguiria atingir o domínio do seu corpo, com isso, a precisão do seu movimento e, conseqüentemente, a presença cênica.

Segundo Bourcier (2001), o apogeu de Delsarte ocorreu em uma conferência pública na Faculdade de Medicina, em 1867. As conseqüências de suas idéias sobre a Dança são imediatas: todo o corpo é mobilizado para a expressão, principalmente o tronco, que todos os dançarinos modernos de todas as tendências consideram a fonte e o motor do gesto; a expressão é obtida pela contração e pelo relaxamento dos músculos. Mais tarde Martha Graham usará como palavras-chave *tension* e *release*; a hiper-

extensão do tronco estava ligada ao sentimento de autorrealização e o sentimento de anulação traduzia-se por um flexionar do tronco. Essas posições reforçavam os sentimentos que traduziam. Para Delsarte, todos os sentimentos tinham sua própria tradução corporal. O gesto os reforçaria e, por sua vez, eles reforçariam o gesto (BOURCIER, 2001, p. 245). Com esses princípios, a Dança Moderna visa a solidificar a sua expressividade. Tanto a expressividade quanto a preocupação em captar a atenção do público são presença cênica. Destaco, portanto, a preocupação de Graham, que, no início do século XX, já pensava “*em encontrar uma nova forma de dança que permitisse uma conexão entre o bailarino e o público. [...] Graham buscava um fluxo milagroso que deveria emanar do corpo do bailarino a fim de atingir esse objetivo*” (GRAHAM *Apud* BARIL, 1987, p. 77).

Ocorre que a expressividade é unilateral, isto é, parte do ator-bailarino, independente do espectador e a presença cênica, entretanto, inclui o espectador.

Fui a campo, portanto, a fim de responder uma questão muito clara: quais as estratégias usadas pelos professores de Dança Moderna, no seu ensino, para que seus alunos cheguem à presença cênica?

Tomei a palavra estratégia como a “[...]arte de explorar condições favoráveis com o fim de alcançar objetivos específicos” (FERREIRA, 1999, p. 841). Recorri ao dicionário para poder esclarecer melhor o que entendia por estratégias. Assim, as condições favoráveis diziam respeito ao espaço disponível para as aulas, aos materiais usados nestas aulas, à forma como o professor ensina os passos ou sequências de dança, à estrutura das aulas, um elogio ou crítica dado ao aluno pelo professor. Essas condições favoráveis, que são criadas pelos professores que ministram as aulas, constituíram, para mim, as estratégias usadas por eles, para o ensino da Dança Moderna. E os objetivos específicos, citados no conceito de estratégia, estariam relacionados ao aprendizado da Dança Moderna quanto à presença cênica dos respectivos alunos-bailarinos.

A Dança Moderna, no entanto, foi passando, ao longo do tempo, por diversas transformações que incluem alterações em seus princípios e em seu nome. Além disso, a presença cênica pode ser trabalhada, independente da técnica escolhida. Esses motivos levam-me a suspender uma reflexão maior sobre o conceito de Dança Moderna e direciona-me a pensar, simplesmente, no ensino da *dança*.

1.3 AS INTENÇÕES INICIAIS

Como mobilizar todo o corpo para a expressividade, a fim de que ela envolva o espectador? Como usar o tronco como motor do gesto? Eu acreditava que para ministrar aulas de dança, visando à presença cênica, seria preciso conhecer muito bem a técnica escolhida e tê-la vivenciado, além de não se fixar apenas na forma, mas também nos princípios que lhes dão base. A busca interna pelo movimento pode ser importante para que o bailarino transcenda a forma e chegue à presença cênica.

Sou professora de Metodologia e Prática do Ensino no curso de Graduação em Dança-Licenciatura na FUNDARTE/UERGS e trabalho nesse componente curricular elementos referentes ao ensino da dança na escola regular, cuja ênfase não se dá no ensino das técnicas corporais (Balé Clássico, Dança Moderna, Dança de Salão, Dança do Ventre, Jazz), as quais, quando muito, são trabalhadas apenas a título de conhecimento geral. No curso de graduação, os alunos passam por sete técnicas corporais, nas quais dá-se ênfase à formação técnica e à formação artística e não especificamente ao seu ensino. Ou seja, não existe um componente curricular que dê conta de uma metodologia do ensino de técnica de dança, ou que reflita especificamente sobre *como* ministrar as diferentes técnicas, a fim de que se consiga não só a execução dos códigos das referidas técnicas, mas que os alunos cheguem à presença cênica. Reporto-me, então, novamente às aulas de dança que ministro e me pergunto: como serão as aulas que meus alunos da universidade ministrarão? Como conseguirão trabalhar técnicas de dança com seus alunos? Serão eles entregues a própria sorte na hora de prepararem e ministrarem suas aulas de técnica de dança? E os alunos de meus alunos, conseguirão eles transcender os códigos da sua técnica e chegar à presença cênica?

O entendimento de que as estratégias usadas pelas professoras participantes desta pesquisa podem dizer respeito as outras técnicas, poderá contribuir muito, também, para o meu trabalho na universidade, na qual recebemos alunos com as mais variadas experiências em dança.

Nesta pesquisa tive como objetivo observar aulas de três professoras de dança de Porto Alegre e descrever as estratégias que elas usavam para ministrar as suas aulas. A partir desse levantamento fiz uma análise trazendo autores a fim de fundamentar as questões que foram levantadas.

A pesquisa de campo foi realizada do mês de abril a setembro de 2008. Trata-se de uma pesquisa de inspiração etnográfica. Usei a observação participante que, segundo Boni e Quaresma (2005, p. 71), pressupõe a integração do investigador ao grupo investigado, passando a fazer parte ativa do contexto.

Para a escolha dos professores que fazem parte desta pesquisa, listei todos aqueles que ministravam aulas de Dança Moderna em Porto Alegre e que tive conhecimento durante aquele período. Nesse momento da pesquisa ainda acreditava que as estratégias poderiam variar de acordo com a técnica escolhida. A fim de selecionar os três professores estabeleci alguns critérios.

1.4 A ESCOLHA DAS PROFESSORAS

No princípio intencionava assistir às aulas dos professores mais antigos, por sua experiência, mas professoras, como Eneida Dreher, já não ministram aulas há algum tempo. Eva Schul, que já havia inclusive me dado consentimento para assistir às suas aulas, decidiu dar uma pausa no seu trabalho em 2008, ano em que foi realizada a parte empírica desta pesquisa. Com isso, outro bom critério poderia ser escolher os três professores pela sua formação. Eu acreditava que talvez o fato de terem realizado parte da sua formação em dança com descendentes diretos dos criadores da Dança Moderna, pudesse ser relevante para esta pesquisa, pois ao ensinar uma técnica, cada professor ensina não somente o que aprendeu, mas como aprendeu; é provável que não exatamente, mas com alguma inspiração no modelo original. Parti, então, do pressuposto que os profissionais que tinham *bebido direto na fonte* poderiam trazer alguma originalidade, também, quanto às estratégias de ensino dessa arte. Já que assistiria às aulas de três professores, o fato de terem diferentes formações, no que se refere às diferentes técnicas de Dança Moderna, poderia influenciar, também, para que houvesse maior variação nas estratégias do seu ensino. Além disso, era fundamental o fato de que esses professores estivessem ministrando aulas no primeiro semestre de 2008. Preenchi um quadro com o nome, com dados gerais sobre a formação de cada um e com a confirmação de que dariam aulas durante esse período, a fim de fazer uma seleção.

Relacionei dezessete professores de *Dança Moderna*, entre homens e mulheres. O primeiro professor da minha relação não dava mais aula há algum tempo, o segundo

deu uma pausa em suas ocupações docentes nesse ano, o terceiro e quarto davam aulas apenas em universidades. O quinto professor ministrava aulas de outras técnicas de dança e o sexto e sétimo tiveram a sua formação com professores que estavam na minha lista. O oitavo professor ministrava aulas apenas em forma de oficinas, o que poderia prejudicar a pesquisa, caso precisasse retornar a campo no segundo semestre. O nono professor havia iniciado um trabalho em Porto Alegre naquele ano, mas ainda não tinha turma, não era certo que teria alunos até abril, período previsto para o início da pesquisa. Do décimo ao décimo terceiro tinha listado professores com formação em Graham e outros estilos.

Martha Graham marcou fortemente a evolução da Dança Moderna e, por ter criado um novo vocabulário de movimentos, sua técnica tem sido ensinada até a atualidade. Por esse motivo escolhi um, entre esses quatro professores. Todos eles tiveram outras formações, mas, mesmo Martha Graham buscava diferentes influências, pois, segundo Baril (1987, p. 82), ela acreditava que, para chamar a atenção do público, deveria surpreender com novos meios, a fim de despertar a sua curiosidade e levá-lo a refletir. Com isso, a minha escolha fez-se por aquele que eu tinha mais contato, podendo, mais facilmente, obter o seu consentimento para participar da minha pesquisa.

José Limon teve influência direta de Doris Humphrey, da segunda geração da Dança Moderna Americana e de Mary Wigman, da primeira geração da Dança Moderna Alemã. Ele também criou uma técnica específica. Dois dos professores, o décimo quarto e o décimo quinto, tinham formação em Limon. Optei por um deles: aquele que também tinha grande experiência com a dança-teatro alemã.

Os professores de número dezesseis e dezessete tiveram sua formação com Eva Schull, que teve influências de Hanya Holm que, por sua vez, foi herdeira direta de Mary Wigman. Escolhi aquele que tinha grande reconhecimento pelo seu trabalho como professor e, também, dava aulas em curso superior de dança.

Pensei em escolher um professor que não tivesse uma formação em Balé Clássico, justamente pela questão da ruptura com a questão da rigidez e codificação dos movimentos, mas todos eles tinham passado por essa formação.

Tive dificuldade de iniciar as observações com o primeiro professor, pois ele trabalhava com dois grupos, cujas características inviabilizaram o andamento das observações. Ele ministrava aulas para uma companhia circense e, como eles viajavam

muito, as aulas eram seguidamente canceladas. E o outro grupo para o qual ele ministrava aulas era formado de pessoas que faziam aulas *avulsas*, portanto, não havia uma continuidade no trabalho, o que também inviabilizaria a busca pelos meus objetivos. Iniciei, então, observando as aulas de Dagmar Scherer Dornelles, que fazia parte da minha lista, tinha um grupo fixo e já havia iniciado as aulas.

A segunda professora aguardava o início de suas aulas que foi adiado por várias vezes pelo fato de se tratar de um projeto e este depender do número de alunos. Ela mesma me sugeriu a professora Simonne Rorato que tinha retornado a Porto Alegre e ministrava aulas para a companhia *Terpsi-Teatro de Dança*. Além de Simonne ter dançado muitos anos na Alemanha, eu já a conhecia, o que facilitou o início, urgente, das observações.

A terceira professora ministrava apenas aulas de Balé. Como eu sabia de toda a sua experiência, cheguei a assistir a uma aula que ela chamava de Balé para bailarinos contemporâneos. Para a minha sorte, em seguida, ela deu início às aulas para o *Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre*. Trata-se da professora Luciana Paludo.

Assim, as três professoras participantes desta pesquisa são Simonne Rorato, Dagmar Scherer Dornelles e Luciana Paludo, carinhosamente nominadas durante o texto como: Simonne, Dagmar e Luciana.

Boni e Quaresma (2005, p. 76) citam Bourdieu que sugere, para se obter uma boa pesquisa, a escolha de pessoas já conhecidas pelo pesquisador ou apresentadas a ele por outras pessoas da sua relação. Dagmar foi indicada por uma aluna minha que promoveu o nosso contato e eu já conhecia Simonne e Luciana, pessoalmente, tendo inclusive, feito algumas aulas com elas em cursos.

Quando arguí Dagmar sobre a sua formação, ela falou inicialmente que achava fundamental toda a mistura de experiências sem uma exclusividade de estilo.

Ela é licenciada em Educação Física pela UFRGS (1975-1978) e frequentou disciplinas do curso de Bacharelado em Artes Cênicas, na UFRGS (1979-80). Durante esse período, ela integrou grupos amadores de teatro e iniciou seus estudos de dança. Transferiu-se para São Paulo, em 1981, a convite do *Ballet Stagium* e participou de diversas produções de dança e teatro, além de dar aulas e iniciar seu próprio trabalho coreográfico.

Em 1988 estreou *Treactus*, trabalho em que foi responsável pelo roteiro, pela coreografia, pelos textos e pela direção. O espetáculo foi apresentado em várias cidades brasileiras e, após a estréia, no Teatro MARS, em São Paulo, recebeu um convite para sua apresentação na Alemanha, marcando o início de uma longa trajetória pela Europa.

Em fevereiro de 1989, fixou residência em Colônia, na Alemanha e, em 1990, ela estreou o solo *Reflexos de um verbo irregular* sob sua direção, coreografia, roteiro e interpretação. Realizou apresentações posteriores na Itália, Brasil e em outras cidades alemãs. O solo marcou o início de um período intenso como intérprete de suas próprias concepções. No mesmo ano, pela primeira vez, apresentou seu estudo das relações do corpo com objetos na construção do movimento, no *Seminário Internacional de Dança da Akademie Remscheid*, Alemanha, desenvolvido a partir de experimentos feitos em São Paulo.

Entre 1992 e 93, frequentou aulas de dança na *Folkwang Hochschule* em Essen, antes de retornar ao Brasil para uma permanência de oito meses. Apresentou-se em festivais pelo país (Olhar Contemporâneo da Dança, RJ e Dança Alegre Alegrete, RS), deu aulas em Recife, Belo Horizonte, Brasília, Alegrete e Salvador. Em 1994, transferiu-se para Berlin.

Durante a década de 1990, atuou em diversas companhias européias (*Maja Lex Tanzensemble, Tanz Companie Lübeck, Tanzensemble Remscheid, Volksbühne – Hans Kresnik, Felix Ruckert, SOAP Dance Theatre Frankfurt – Rui Horta, Grant Mc Daniel and Dancers*) nas funções de professora, bailarina, ensaiadora, assistente de coreografia e direção, mantendo atividades temporárias no Brasil.

Dagmar foi professora substituta do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UFRGS, de setembro de 2004 a agosto de 2006, nas disciplinas de Movimento, Improvisação e Composição Cênica.

Ela fez aulas de Balé Clássico com Maria Amélia Barbosa, Jane Dickie, Jane Blauth, Tonny Abbott, Rey Philips e Bojan Jotow, de Dança Moderna-Contemporânea com Cecy Frank (técnica Graham), Eva Schul, Sônia Mota, Milton Myers, Lutz Foster, Jean Cébron, Malou Airaudo e Adrià Ferralli (Graham). Dagmar fez, também, aula da técnica de Alexander com Nadia Kevan.

Em 2008, o Instituto Goethe foi parceiro da produção do evento *O Tempo em Solo*, ocorrido nos meses de julho e agosto, para marcar os 30 anos de carreira da

bailarina. Por sua atuação, Dagmar recebeu o Prêmio Açorianos de Melhor Bailarina-2007, sendo ainda indicada, por sua criação, para as categorias de Melhor Coreografia e Cenário.

Atualmente, faz parte do grupo de artistas que ocupa a sala 209, da USINA do Gasômetro, dentro do projeto USINA das Artes e, desde junho de 2008, atua junto à *Cia Municipal de Dança de Caxias do Sul*, nas funções de professora, de ensaiadora, de coreógrafa e de bailarina (em participações especiais). A partir de 2009, assumiu a coordenação artística de projetos da Cia.

Simonne conta que sua formação básica foi em Balé Clássico, com a professora Ilse Simon, em Porto Alegre. Explica que a professora, na verdade, mesclava as técnicas, que tendia para a técnica russa, mas usava uma linguagem mais *clean*, com menos rococó, menos rebuscada. Relata que sua professora estimulava não só a dança, mas outras áreas da arte. É formada também em Jazz com Eneida Dreher, em Porto Alegre.

Simonne criou o *Grupo Terra*, junto com outras bailarinas. O *Grupo Terra*, que durou por volta de quatro anos, no qual foi assistente e primeira bailarina, foi um grupo muito importante no Rio Grande do Sul. Depois disso, em 1984, ela conheceu Antônio Carlos Cardoso, que foi o diretor do *Balé da Cidade de São Paulo* e do *Balé Teatro Castro Alves*, da Bahia, em períodos alternados e começaram um trabalho em conjunto. Ela foi para São Paulo em 1985 e lá dançou, no *Balé da Cidade*, entre outras, a coreografia *Sagração da Primavera*, de Luis Arrieta, com música de Igor Stravinsky. No *Balé da Bahia* também dançou a *Sagração da Primavera*, dessa vez com a coreografia de Oscar Arais, no papel de *Eleita*.

Sempre trabalhou como assistente, como diretora de ensaios e como assistente de direção e, além disso, teve experiências também no teatro. Até que em 1988, ela foi convidada pela coreógrafa Cristhine Brunel, para ir dançar na Alemanha. Aquela situação que a Alemanha propunha como dança expressionista interessou-lhe muito. Junto com Sayonara Pereira, que também é bailarina portoalegrense, permaneceu na Alemanha trabalhando como coreógrafa independente na cena da dança da cidade de Essen.

Nesse percurso todo, fez aulas na *Folkwang Hochschule* como convidada, pois ela não era estudante, já era uma profissional. Simonne tinha acesso a todas as

aulas da companhia e da escola. Na *Folkwang*, ela fez aulas com professores como Lutz Foster, Cristina Konno, Jean Cébron, Hans Züllig, Alfredo Corvino e Susanne Linke, dentre outros. Aponta as aulas de Balé Clássico de Alfredo Corvino e as aulas de Dança Contemporânea de Hans Züllig, como as aulas que mais lhe chamaram a atenção. Conta que foi na Alemanha que teve a grande absorção da expressão artística que vem do expressionismo e da dança teatral. “*E lá eu fiz o meu encontro com a coreografia*” (RORATO, 2008, p. 47).

Luciana começou a dançar no interior do Rio Grande do Sul, depois foi para Curitiba fazer o curso de graduação em dança. Lá teve professores como Hugo Delavalle, Eva Schul, Tony Abott, Carla Reineke, Elaine de Markondes, Débora Tadra, os quais ela considera essenciais na sua formação. Nesse período também fez aulas na *Escola do Teatro Guaíra*. Com 22 anos iniciou a dar aulas, já pensando em traçar estratégias a partir das dificuldades tidas na graduação. Conta que as aulas de Cinesiologia com Elaine de Marcondes foram muito significativas nesse sentido, principalmente pelos estudos da Ideokinesis.

Luciana fez Especialização em Linguagem e Comunicação e relata que a professora Jacira Cardoso Moreira, pró-reitora de ensino da Unicruz em 2002, não tem formação em dança, mas ministrou a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e lhe trouxe muito conhecimento de vida, o qual aproveitou também para o seu trabalho em dança. Luciana relata que, em março de 2002, durante a sua especialização, ela escreveu o artigo *Balé Clássico na Universidade: uma proposta para metodologia e avaliação*, que foi publicado em um site e apresentado no CONDANÇA em Porto Alegre.

A professora é Mestre em Artes Visuais (área de concentração em Poéticas Visuais/Performance); atualmente dança coreografias de sua autoria, solos ou com diferentes parcerias. Ela ministra aulas de Balé para bailarinos contemporâneos e aulas de dança para o *Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre*. Luciana montou uma coreografia para esse grupo que estreou em dezembro de 2008.

Ela explica, também, que faz aulas diárias e individuais em seu estúdio próprio, a partir das quais elabora as suas aulas. Esse estudo diário, além de propiciar a formação cotidiana necessária para a transcendência na expressão pela dança, é o meio possível de contribuir com o ensino da dança, uma vez que o que é construído individualmente será compartilhado com os seus alunos, no momento das aulas. Não

raro, para dar uma dica mais precisa do movimento, ou, para responder alguma dúvida do aluno, Luciana realiza novamente o movimento e acessa as informações necessárias. No decorrer de seus estudos teóricos, concernentes a esse assunto, desenvolve o conceito de memória, a partir de Henri Bergson, com suporte conceitual de Maurice Merleau-Ponty. Atualmente, é professora do curso de Licenciatura em Dança da ULBRA e da Especialização em Dança da PUCRS.

Todas as professoras têm vasta experiência em dança o que, com certeza, contribuiu positivamente para esta pesquisa. Como previa, a minha integração com os grupos em que estavam ministrando suas aulas, ocorreu facilmente, pois todas as professoras receberam-me muito bem. Costumávamos conversar a cada aula e com isso, fomos adquirindo confiança mútua. Tomei, porém, cuidado para manter uma postura de pesquisadora, a fim de que minha pesquisa mantivesse um caráter científico. Ao iniciar as aulas, eu tomava meu lugar de observadora e, em silêncio, iniciava as minhas anotações, procurando não interferir. Nesse sentido, Boni e Quaresma (2005, p. 71) citam Costa para lembrar que o pesquisador deve manter uma certa distância entre ele e o seu objeto de pesquisa, para não por em risco a objetividade científica. Velho (1987, p. 36) concorda com isso e explica que essa distância faz-se necessária para que haja objetividade na pesquisa, mas, também, afirma que em uma pesquisa existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e que isso não constitui um defeito ou imperfeição.

1.5 O TRABALHO DE CAMPO

Ao partir de uma questão bem definida segui a campo a fim de usar todos os meus sentidos e não somente a visão, como sugere Laplantine (2004, p. 20-21), para a coleta de dados empíricos de minha pesquisa. Inicialmente, ansiava em anotar tudo o que se passava. Na medida em que observava as aulas e fazia o registro, percebia que, além do que eu via, eu fazia anotações do que ouvia. A fala das professoras era recheada de muitos saberes.

No campo, busquei observar as estratégias dos professores de dança que fizessem um *efeito diferente* na movimentação dos alunos, com a pretensão de captar o momento da *transformação* de um movimento mecânico em um movimento de dança e com o objetivo de descobrir o que o professor teria feito para que isso acontecesse. Isso

não foi possível, por diversos motivos. Simonne ministrava aula para profissionais e, a princípio, essa transformação já havia ocorrido. Dagmar ministrava aulas para iniciantes, sendo que essa transformação não ocorreu nas primeiras aulas que observei e Luciana ministrava aulas para um grupo heterogêneo e ficava complicado perceber essa especificidade. Entendi, então, que essa *transformação* não se dava em um momento específico ou com uma estratégia única, mas sim, com a continuidade das aulas e com um conjunto de estratégias que cada professor usava.

Parti, portanto, do pressuposto de que todas as estratégias usadas pelas professoras de dança, participantes desta pesquisa, foram usadas no intuito de estimular que os alunos-bailarinos chegassem à presença cênica.

Ao ir a campo, fiquei preocupada com a recomendação de Geertz sobre a possibilidade de haver um choque entre ver as coisas como se deseja que elas sejam, ou vê-las como realmente são, justamente por eu ter muita experiência como aluna-bailarina. O autor chama a atenção para o fato de que a “*melhor maneira de fazer com que uma história honesta seja contada honestamente, [...] [é] impedir que visões subjetivas distorçam fatos objetivos*” (GEERTZ, 2005 p. 21). Nesse sentido, procurei ater-me às informações colhidas no momento da pesquisa de campo.

Velho afirma que “*o processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de controlar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações*” (1987, p. 45). Acredito, por tudo isso, que pude realizar uma pesquisa em um ambiente familiar sem me perder totalmente, embora minha subjetividade não estivesse apartada desse processo.

Além de observar, pratiquei duas aulas com cada professora, mantendo o cuidado de não me desviar das minhas questões de pesquisa (estratégias usadas pelos professores) e cumprindo com o meu objetivo. Quanto a essa escolha, um dos fundadores da etnografia, Malinowsky, guiou-me, pois ele recomenda “[...] *ao etnógrafo que de vez em quando deixe de lado a máquina fotográfica, lápis e caderno, e participe pessoalmente do que está acontecendo*” (1978, p. 31).

Apresentei às professoras o termo de consentimento informado. Nesse termo, constam informações sobre a pesquisa e o sobre o meu comprometimento com os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Luciana, porém, impôs como

condição para participar da pesquisa o fato do nome dela ser divulgado. Explicou que a aula dela é resultado de muita pesquisa e, por isso, fez essa exigência. Perguntei se Dagmar e Simonne concordavam em divulgar o seu nome em minha dissertação, e elas preferiram que fosse assim.

Velho traz-nos a idéia de que “[...] *captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo*” (1987, p. 37). Decidi por assistir a oito aulas de cada professora participante desta pesquisa. Pareceu-me pouco em comparação ao número de aulas que um estudante de dança pratica durante a sua formação, mas, por se tratar de uma pesquisa, levo em conta o fato de estar focada, ou seja, persegui durante todo esse período exclusivamente a minha questão de pesquisa.

A etnografia evoca três competências (WINKIN, 1998, p. 131), a meu ver, essenciais a qualquer pesquisador: saber ver, saber estar com os outros e consigo mesmo e saber escrever. É importante refletir um pouco sobre o significado desse *ver*, já que, como diz Laplantine (2004, p. 09-11), a descrição etnográfica consiste em escrever o que vemos. Durante as observações, procurei utilizar de minha sensibilidade, inteligência e imaginação. É “[...] *a partir desse ver organizado em um texto que começa a se elaborar um saber [...]*” (LAPLANTINE, 2004, p. 10). Procurei observar atentamente todos os aspectos possíveis, como sugere Laplantine (2004, p. 15), pois ele afirma serem importante inclusive aqueles que podem ser considerados secundários.

Laplantine (2004, p. 20-21) explica que a descrição etnográfica não se limita à visão, mas ao tato, ao olfato, à audição e também à gustação. Ele cita Merleau-Ponty para falar de um olhar do corpo, implicando-o por inteiro. Nesse sentido, Hastrup (1995, p. 02) compara a sua experiência de campo com a presença teatral. Ela afirma que, na pesquisa de campo, se trata de viver outra cultura. A antropóloga explica que há um crescente interesse pelo corpo como *locus* da experiência. Escreve sobre como o corpo memoriza o que foi vivido e sobre a importância dessa vivência, na prática mesmo, para a concretização da experiência. Isso também justifica a necessidade de participar das aulas como aluna-bailarina.

Hastrup usa o termo *inculturação* como sinônimo de *encarnação*: trata-se do conhecimento cultural que será apreendido pelo pesquisador e transcrito posteriormente. “*A inculturação do corpo é um processo sem fim na incorporação do conhecimento*” (1995, p. 05).

O termo *inculturação* é também usado na Antropologia Teatral paralelamente ao termo *aculturação*. Icle explica que a inculturação ocorre, quando a movimentação do cotidiano é levada à cena “*dilatando os comportamentos do cotidiano para que estes se tornem cênicos*” (2002, p. 56), e cita, como exemplo, o trabalho dos atores no teatro ocidental. O autor cita Barba para conceituar aculturação como uma distorção da movimentação usual, quando ela é recriada ou transformada. A dança utiliza-se desse tipo de movimentação e, além dela, Icle aponta o teatro oriental e a mímica ocidental como exemplos de técnicas de aculturação. Quando se participa de uma formação diária corporal, assim como os alunos-bailarinos que fizeram as aulas de dança que observei, quase sempre se está utilizando uma técnica de aculturação. Embora a forma dessa movimentação seja artístico-artificial, o artista cênico deverá buscar “[...] *reencontrar a naturalidade, fazendo parecer que a extrema artificialidade é algo natural e orgânico*” (ICLE, 2002, p. 56). Essa poderá ser uma maneira de chamar a atenção do espectador, um modo de presença cênica.

A inculturação para a pesquisadora Hastrup, portanto, tem um sentido um pouco diferente do que para o ator-bailarino de Barba, na Antropologia Teatral. Concluo que Hastrup usa o termo mais amplamente, compreendendo todas as experiências de campo do pesquisador. Eugenio Barba, no entanto, divide as experiências do ator-bailarino em inculturação e aculturação, classificando a primeira como movimentos do cotidiano levados para a cena e a segunda como movimentos transformados. Entendo que a aculturação pode ser comparada com as técnicas, nas quais, independente dos movimentos partirem ou não do cotidiano, deverão ser experienciados e apreendidos pelo corpo, a fim de, posteriormente, serem levados para a cena.

Hastrup afirma que “*as culturas não são somente comunidades lingüísticas; elas são campos comuns de ação*” (1995, p. 08). Isso explica porque, para estudá-las, devemos estar no campo (de pesquisa) durante algum tempo, e não apenas observar o nosso objeto de pesquisa, mas procurar vivê-lo, incorporá-lo, encarná-lo. Laplantine afirma que “*a etnografia é antes de tudo uma experiência física de imersão total [...]*” (2004, p. 23) e, por isso, considera ser uma verdadeira aculturação, justamente pelo fato de que o antropólogo ao invés de unicamente procurar entender uma cultura, deverá interiorizá-la, assim como fazemos nas aulas de dança.

Ao ler e reler o material coletado nas primeiras aulas observadas, eu percebia que *o que* as professoras diziam era muito relevante para o meu problema de pesquisa.

Percebi que além da visão, me utilizaria, principalmente, da audição para a coleta dos dados. Prestava atenção ao que as professoras diziam, ao conteúdo, ao significado do que elas diziam. Em que a fala dos professores se relacionava com o exercício demonstrado por eles? E quais efeitos isso provocava na prática dos alunos-bailarinos?

Procurava chegar antes do início das aulas para conversar com as professoras, mas quando iniciava as aulas, eu escolhia um local próximo à parede, a fim de iniciar as anotações. Dagmar ofereceu-me uma cadeira, mas no transcorrer da aula, com sua voz suave, fui relaxando e, senti-me melhor permanecendo sentada no chão. A partir daí foi como me posicionei nas demais aulas a fim de seguir com as anotações.

Ao realizar as observações, aprendi que eu deveria utilizar *consciência intencional*, termo usado por Hassen (2007) para explicar que se deve fazer um registro minucioso das observações em campo, mas procurando fazer um filtro com enfoque no que se procura. Meu foco esteve sempre nas professoras, nas suas ações, nas suas falas e como isso tudo refletia nos alunos. A descrição etnográfica, como escrita do que vemos, exige a atenção do pesquisador, por isso procurei fazê-lo com “[...] *um cuidado muito particular de vigilância em relação à linguagem, já que se trata de se fazer ver com palavras, [...] de relatar da maneira mais minuciosa a especificidade das situações [...]*” (LAPLANTINE, 2004, p. 10).

Em um caderno realizei o registro detalhado, durante a observação, para que não se perdessem detalhes importantes. Esse denomina-se *caderno de campo*. Para Magnani (1997, p. 02), o caderno de campo representa e simboliza a prática e a atitude fundamental do antropólogo. Embora não tenha a pretensão de me equiparar a um antropólogo, além do caderno de campo utilizei o diário de campo. Como sugere Winkin (1998, p. 138), os dois foram registrados em colunas duplas, nas quais, na primeira delas, foram descritos objetivamente os fatos observados, *caderno de campo*, e, na segunda coluna, foi feito um registro mais íntimo das impressões que suscitaram os fatos observados, chamado *diário de campo*. Dito de outro modo, registrei paralelamente dados referentes ao meu *caderno e diário de campo*. Magnani afirma que o *diário de campo* e o *caderno de campo* dão “*a dimensão do que é o processo de imersão que caracteriza uma pesquisa etnográfica*” (1997, p. 02). E ainda, Laplantine (2004, p. 106) diz serem “*os únicos meios de alcançar o estatuto científico*”.

Usei um caderno de bolso apenas nas aulas que participei como bailarina, a fim de facilitar o registro posterior das percepções. Inspirada em Hassen (2007), utilizei um

pequeno caderno de bolso, o assim chamado *caderno de notas*, para tomar nota de palavras-chave, fatos importantes ou expressões, no ato da participação nas aulas, que me guiaram em um registro posterior mais minucioso.

Sobre o *diário* de campo, Magnani (1997, p. 02) afirma que permite revelar o lado humano, vulnerável do autor e da real situação da pesquisa. Muitas anotações nesse sentido foram realizadas, mas conforme Hassen (2007) orienta-nos, constam nesta dissertação, apenas as informações relevantes para o meu problema.

Durante o processo de digitalização do meu caderno de campo e do diário de campo, tive dificuldade de manter as informações em duas colunas, como fiz no manuscrito. Decidi, então, manter as informações em um texto único, mantendo as falas das professoras entre aspas e as demais informações sem aspas, inclusive as impressões pessoais, que foram destacadas, posteriormente, na classificação dos dados com caneta hidrocor.

É importante, aqui, mais uma vez, enfatizar que não fiz uma pesquisa etnográfica, mas com inspiração nos elementos desse tipo de pesquisa. A etnografia clássica exige um tempo prolongado no campo de trabalho. Tal atitude não se adéqua ao objeto desta pesquisa, além do restrito tempo de duração do curso de mestrado.

A fim de coletar mais informações, realizei uma entrevista com cada professor, que foi aplicada na fase final da parte empírica da pesquisa. As entrevistas foram previamente marcadas, pois seria necessário tempo e disponibilidade. Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 71-72), a entrevista visa a coletar dados que não seriam possíveis por meio da pesquisa bibliográfica ou por meio da observação. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as professoras que participaram desta pesquisa, cujo conteúdo teve como objetivo fazer um levantamento de dados quanto à sua formação em dança e discorrer sobre como ministram suas aulas. Essas entrevistas “*combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto*” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). A partir da orientação dessas autoras, procurei seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas procurando manter um contexto de conversa informal. Procurei, também, favorecer as respostas espontâneas e intervir com a intenção de delimitar o volume das informações e direcioná-las para o tema.

Procurei seguir todas as indicações dos autores que estudei. Fiz uma pergunta inicial mais abrangente sobre as formações das professoras, para motivar as entrevistadas a discorrerem sobre a sua experiência em dança e, após isso, fiz outras pequenas perguntas, comuns a todas elas, a fim de manter o foco na temática principal e buscar outras informações.

Elaborei, posteriormente, no decorrer das observações, outras perguntas específicas que tinham relação com as aulas de cada uma das professoras participantes.

Ao concordar com a participação nesta pesquisa, as professoras já foram informadas, entre outras coisas, sobre a entrevista. Esse tipo de entrevista propicia, também, que o entrevistador possa fazer questões inesperadas, que poderão surgir naquele momento, e que poderão ser de grande validade para a pesquisa. Essa possibilidade foi efetivada, pois surgiram novas questões que me pareceram relevantes no momento das entrevistas.

Fiz uso de uma gravadora de imagens mini-DV, a fim de não perder nenhum detalhe da entrevista e para registrar algum sentimento ou fatos significativos que o gravador não registrasse. Aconteceu, porém, um imprevisto. Na noite em que finalizei a terceira entrevista, roubaram meu carro junto com a mini-DV e as fitas com duas das entrevistas. As professoras Simonne e Luciana aceitaram, gentilmente, repetir as entrevistas. Consegui uma mini-DV para repetir a entrevista com Simonne, mas a entrevista com Luciana teve que ser com gravador de voz. Procurei repeti-las o mais fielmente possível e, para isso, usei algumas anotações que havia feito no caderno de campo, mas percebi que as entrevistas acabaram sendo um pouco mais resumidas.

Boni e Quaresma destacam a importância de uma transcrição bem feita da entrevista: a eliminação dos tiques de linguagem (pois é, né, bom, etc.), o registro dos sentimentos e outros fatos relevantes ocorridos durante a entrevista e o cuidado de não trocar palavras ou inverter ordem das perguntas.

As entrevistas foram devidamente transcritas e contei, para isso com a ajuda de duas estagiárias. Conferi o material transcrito e acrescentei cada uma delas no caderno de campo, logo após o registro do material empírico referente às observações e às participações das aulas.

Esses dados empíricos serão apresentados nesta dissertação de três formas. Os dados das entrevistas serão usados como citações, diretas ou indiretas, usando o

sobrenome das professoras, o ano em que foram realizadas as entrevistas e a página do caderno de campo no qual elas foram transcritas. As suas falas, entre aspas, indicando que foi a maneira como elas falaram em aula e, sem destaque no texto, as demais informações dos dados empíricos, conforme a minha visão. Nesse último caso, apenas será informado o primeiro nome da professora que ministrava a aula na qual foi coletada as referidas informações.

1.6 AS ANÁLISES

Winkin (1998, p. 131) indica leituras repetidas do caderno, com vistas a demarcar *patterns* (regularidades). Procurei identificar também recorrências nas entrevistas explorando-as como tema de estudo. A exemplo de Icle (2006, p. 26), chamei de *relação de implicação* a análise dos dados selecionados que foram relevantes para esta pesquisa. Realizei essa identificação de recorrências, demarcando o meu caderno de campo com canetas hidrocor de diferentes cores, a fim de classificar o material coletado por assuntos.

Winkin sugere a ida-e-volta entre prática e teoria: instiga o pesquisador a viver a prática e ler a teoria paralelamente, entende que a teoria leva o pesquisador a ver mais longe. Fato esse que me fez estender a pesquisa bibliográfica até o final do trabalho. O autor afirma que é nesse estágio que o pesquisador se torna literalmente um escritor, e a escrita, por consequência, é aprendida “[...] *pela leitura, pela imitação, pela prática – por sua transformação em habitus, se ousarmos exprimir-nos assim*” (WINKIN, 1998, p. 144).

Fui relacionando, em folhas separadas, as estratégias usadas pelas professoras e, ao mesmo tempo separando-as em grupos, por assunto. Fiz o mesmo no material das três professoras e surgiram, respectivamente, três grandes grupos de assuntos a partir dos quais iniciei a escrita dos capítulos. Procurei autores que também escreviam sobre os assuntos abordados, a fim de dialogar com eles durante a escrita. Acho relevante relatar, também, que lendo os textos e voltando ao caderno de campo desvelava outras estratégias, as quais não havia me dado conta.

Segundo Laplantine (2004, p. 30), escrever não se trata unicamente de registrar o que vemos e compreendemos. É necessário “[...] *dar a ver aos outros*”

(LAPLANTINE, 2004, p. 29) e realizar a elaboração linguística da experiência no campo, preocupando-se muito mais em estabelecer relações entre o que é observado e aquele que observa do que apenas em descrever.

Laplantine (2004) faz uma longa explanação sobre a descrição etnográfica: apreensão pelo olhar de uma realidade social e essa descrição enuncia, anuncia, enumera, soletra, detalha e decompõe essa realidade, explorando até o fim o seu objeto. Devemos nos esforçar para dar conta da totalidade daquilo que observamos. Além disso, é necessário fazer a ordenação e a classificação do material coletado. Uma especificidade da descrição é a demora, concentração sobre um fato dado, como em uma contemplação: “*o olho se fixa, intensifica e amplifica a visão*” (LAPLANTINE, 2004, p. 35).

É importante lembrar que a descrição não é uma cópia fiel. Ao contrário, revelamos as nossas escolhas a partir do nosso tema e entendimento. A escrita descritiva “*deve fazer surgir o que ainda não foi dito, em suma, em revelar o inédito*” (LAPLANTINE, 2004, p. 38). Faz-se necessário manter sempre em vista a relação dos fatores envolvidos na pesquisa: o observador e seus olhos, o escritor e suas mãos, os observados e seus corpos. A descrição etnográfica é considerada por Laplantine (2004, p. 40-41 e 112) uma linguagem particular em ação, uma atividade de construção e de tradução. Ele reforça ainda que não se trata exatamente do que vemos, mas da relação com o que vemos. Relação que diz respeito à nossa interpretação.

Laplantine cita Malinowski para destacar algumas especificidades da descrição etnográfica, as quais achei importante apontar: a necessidade de apreender o ponto de vista do observado e de interessar-se pelo que sentem e pensam como membros de uma dada comunidade. “*Compreender enfim, não tanto explicar o que vemos, mas sim apreender o processo que se realiza durante a visão e a enunciação*” (LAPLANTINE, 2004, p. 94). Nesse sentido, por vezes, percebia que me colocava no lugar das professoras ou dos alunos-bailarinos para entender melhor o que se passava.

Segundo Geertz “[...] *escrever etnografia implica contar histórias, criar imagens, conceber simbolismos e desfiar figuras de linguagem [...]*” (2005, p.183). A partir dos dados empíricos da minha pesquisa e com uma lente de dimensão metafórica, procurei fazer tudo isso, buscando assim, inventar um jeito de ser professor de dança, ou até de ser bailarino, que não é o melhor, nem milagroso, mas querera contribuir para o universo científico, pedagógico e artístico da dança.

Em todas as aulas observadas nesta pesquisa, as professoras usavam a demonstração como estratégia, mas sempre acompanhada de outros recursos. Quase sempre falavam durante a demonstração e os conteúdos das suas falas eram compostos pela descrição mais minuciosa do exercício, pela identificação das partes do corpo envolvidas ou do movimento, pela explicação dos objetivos do exercício, pelos cuidados com o corpo, pela atenção aos detalhes do movimento, por questões musicais e, também, pelas sensações que os alunos-bailarinos deveriam sentir ao executar determinados movimentos, além de outros enfoques que serão tratados durante esta dissertação.

Como já disse, a partir do levantamento dos dados desta pesquisa e da pergunta sobre o nome que as professoras davam às suas aulas, percebi que minha pesquisa não tratava exclusivamente de estratégias para o ensino das técnicas da Dança Moderna. Passei a acreditar que as estratégias apontadas nesta dissertação poderiam dizer respeito a quaisquer técnica.

Dagmar conta que tem um trabalho pessoal e específico que domina *Encontros do Corpo*, mas chama as aulas que ministra de Dança Contemporânea (DORNELLES, 2008, p. 89). Simonne explica que criou a sua própria aula a partir de várias aulas que fez em sua vida e reforça que “*não é uma mistura de tudo, é uma mistura de coisas que eu selecionei e que eu acho que funciona inclusive para um bailarino profissional*” (RORATO, 2008, 50). Ela também chama a sua aula de Dança Contemporânea, embora tenha uma linha de trabalho bastante diferente daquela desenvolvida por Dagmar. Luciana, por sua vez, lembra que a base de sua formação foi o Balé Clássico e a Dança Moderna e retoma o nome de alguns professores para afirmar que “*são tudo transformações*”. Ela explica que a sua aula vai “*produzir uma sensibilidade e uma mobilidade no corpo*” (PALUDO, 2008, p. 31). Luciana afirma pensar a sua aula para que ela desenvolva uma percepção do corpo de seus alunos. Com isso, brinca que se pode chamar *Dança Coisa*. Não acha que seja necessário nominá-la. Ela afirma que “*é uma aula de dança*” (PALUDO, 2008, p. 31).

Partir para a análise dos dados, então, implicou problematizar uma nova e mais simples pergunta que me faço: quais as estratégias usadas pelos professores de dança, no seu ensino, para que seus alunos cheguem à presença cênica?

1.7 A ESTRUTURA DO TEXTO

Esta dissertação tem, assim, três capítulos. O primeiro e o segundo capítulos estão divididos em três subcapítulos e o último é dividido em dois subcapítulos.

Ações para a presença é o título do primeiro capítulo desta dissertação que busca descrever e discutir as estratégias mais pontuais, utilizadas pelas três professoras que participaram desta pesquisa, para o seu exercício do ensino da dança. A estrutura da aula e a forma como ministram os exercícios constitui o primeiro sub-capítulo, o uso da respiração, o segundo e, o uso de elementos do Balé constitui o terceiro subcapítulo.

O segundo capítulo intitulado *Consciência para estar presente* versa sobre as percepções que serão acionadas nos alunos-bailarinos. O primeiro subcapítulo trata de uma discussão sobre técnica, repetição e a incorporação da presença na dança. O segundo subcapítulo partiu do fato de eu ter percebido que os professores brincavam com as palavras e que as suas falas completavam e/ou evidenciavam as suas ações. Algumas dessas falas eram facilmente identificadas como metáforas e Lakoff e Johnson (1980) ajudaram-me a entender que, quase a totalidade dos dados coletados têm alguma dimensão metafórica. Os autores afirmam que “*as metáforas [...] impregnam a vida cotidiana, não somente a linguagem, senão também o pensamento e a ação*” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 39). Entendi que as metáforas auxiliavam diretamente o entendimento do movimento pelos alunos-bailarinos, e quando esses realizavam um movimento, conscientes das questões que envolvem cada um deles, e que eram destacadas pelas professoras, algo diferente acontecia. É importante esclarecer que essa consciência tem que se materializar no corpo, que é o *locus* da dança, e que isso somente ocorrerá, e poderá ser resgatado, com a repetição e a continuidade das aulas.

Uma dimensão metafórica e a educação somática foram usadas como meios de trabalhar as sensações nos alunos-bailarinos, e são trazidas, então, no segundo subcapítulo por intermédio das falas das professoras Dagmar, Luciana e Simonne e impregnando a análise feita por mim. A atenção ao movimento está em foco no terceiro subcapítulos, no qual está em pauta o paradigma entre o cuidado do corpo e o cuidado com o movimento, assim como o uso do sistema táctil. Os hábitos corporais dos bailarinos são marcados positivamente pelas questões estudadas nesse capítulo, pois conforme Katz “*o treinamento intenso em uma técnica determinada deixa traços que não serão facilmente apagados*” (Apud DANTAS, 1994, p. 67).

Finalmente, o capítulo denominado *Para além da técnica* discute relações da dança com a vida, destacando as idéias das professoras participantes desta pesquisa que, embora tivessem como objetivo desenvolver a técnica de seus alunos, nunca esqueceram que eles são seres humanos e, como tais, constituem uma unidade complexa.

Para falar da construção de *corpos dançantes*, Dantas diz que, apesar de se tratar de um processo de incorporação de técnicas, essa construção “[...] *não deixa de ser um processo de formação de seres humanos*” (2004, p. 70). Ao introduzir esse capítulo, tratarei de questões sobre a relação entre professor-aluno, o incentivo nas aulas, a atenção dispensada pelo professor aos seus alunos e sobre a responsabilidade do aluno sobre o seu desenvolvimento em aula. O primeiro e único subcapítulo discute o estímulo à autonomia do aluno-bailarino como estratégia para a presença cênica.

Dantas cita Foster para confirmar a importância das técnicas de dança na construção do corpo dançante que enfatiza, também, a incorporação dessas técnicas (FOSTER *Apud* DANTAS, 2004, p. 67). Esta dissertação se ocupa em apontar estratégias para que isso ocorra, defendendo a idéia de que, quando ocorre a incorporação, o aluno-bailarino tem maiores possibilidades de se fazer presente.

Sylvie Fortin, professora do Departamento de Dança da Universidade de Quebec, Montreal, será uma das principais autoras que fundamentará teoricamente esta pesquisa, pois ela estuda muitas das questões levantadas em meu trabalho de campo. Hilda Islas, da Escola Nacional de Dança do México, destaca o dilema de muitos professores de ensinar a dança como arte e não somente como técnica, pois acreditam que a técnica e a expressão não estejam necessariamente unidas (2007, p. 23). Nesse sentido, a autora também traz diversas discussões que serão relevantes para o nosso assunto. Eugenio Barba, criador da Antropologia Teatral, dará suporte para as questões relacionadas à presença cênica, pois é seu mentor. E, por fim, Mônica Dantas, professora da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trará um forte referencial teórico para fundamentar as nossas discussões. Esses são os principais autores que fomentaram as discussões que constam nesta dissertação.

Devo lembrar que, embora busque, com esta pesquisa, realizar uma reflexão sobre o ensino das técnicas de dança, minha preocupação não está na técnica, mas no que ela pode fazer pelo aluno-bailarino. Penso no ensino da dança como algo além da técnica, como arte, como linguagem. Não pretendo ser apenas um sujeito que observa,

mas um sujeito participante. Tudo aconteceria diferente se eu não estivesse lá, assim como comenta Laplantine, “*não existe etnografia sem confiança mútua e sem intercâmbio [...]*” (2004, p. 24). Foi necessário que houvesse “*este movimento alternado entre apreender e ser apreendido, tomar e ser tomado, apaixonar-se e desapaixonar-se [...]*” (2004, p. 79).

Estudei a presença por intermédio da minha presença. Não há espetáculo de dança sem que o bailarino esteja presente, não há aula de dança sem que os alunos e professor estejam presentes, o espetáculo não cumpre com sua função se os bailarinos não tiverem presença. E a pesquisa etnográfica, ou inspirada em alguns dos seus elementos, também não acontece sem que o pesquisador esteja lá, presente de corpo e alma, mergulhado na sua função. No princípio, a minha presença como pesquisadora deve ter causado perturbação às pessoas presentes, assim como causou a mim. Laplantine explica que não é preciso procurar neutralizar essa sensação, que dela surge “*uma fonte infinitamente fecunda de conhecimento*” (2004, p. 27) e “*não há conhecimento sem um conhecedor, um sujeito encarnado*” (HASTRUP, 1995, p. 07), um sujeito pesquisador, eu.



2 AÇÕES PARA A PRESENÇA

Nas primeiras experiências no campo detive-me somente em observar. Como ministro aulas de dança, sei que tudo o que envolve o exercício docente não emerge em um momento, nem mesmo em uma aula. Restava lançar mão de uma lente e ir registrando cada informação há seu tempo. Neste capítulo, procuro escrever, mais pontualmente, sobre as estratégias visíveis que os professores usavam, lá, nas suas aulas. Iniciarei, portanto, pelo que primeiro chamou-me atenção na aula de cada professora participante desta pesquisa.

2.1 ESTRATÉGIAS COTIDIANAS

Pode parecer estranho, mas antes mesmo de iniciar as aulas, algumas ações chamaram a minha atenção: além da ótima recepção que me fez sentir acolhida e a vontade para fazer a minha pesquisa, também percebi que, antes de iniciar, as professoras organizavam o espaço e limpavam a sala com um pano molhado. A sala limpa compõe um ambiente acolhedor, principalmente porque, em grande parte da aula, serão ministrados exercícios no chão.

Dagmar e Luciana ministram aula em espaços especiais para a dança. Em locais diferentes, mas com as mesmas características: salas amplas e com linóleo, um tipo de revestimento especial para a dança. Ambas as salas são usadas por vários artistas da área. Dagmar é responsável pelo local durante o horário da sua aula e limpa a sala sempre antes do seu início. Luciana é professora contratada, embora não fosse sua obrigação, ela dividia a mesma tarefa com os alunos, chegando inclusive a trazer material de limpeza de casa. Luciana comenta que a limpeza para a aula de dança tem que ser mais cuidadosa, porque até mesmo o rosto toca o chão. Simonne não precisa ter esse tipo de preocupação, pois, no espaço onde dá aulas, há um responsável pela limpeza que, a propósito, é um dos bailarinos. Uma nova regra, porém, foi estabelecida. Para os alunos-bailarinos chegarem ao vestiário, têm que cruzar a sala de dança e, por isso, há um bilhete no chão, que diz para tirarem os calçados antes de passar pela sala.

Exploro a limpeza das salas de dança, a maneira como as professoras recebem os alunos e a conversa que introduz a prática, como um caráter ritual da

preparação para a aula. Para Peirano (2003, p. 10) ritual é uma forma de ação que deve ser maleável e criativa, tanto quanto especial. O cuidado no ritual para a dança, preparado pelas três professoras, revela alguns dos seus valores. Nesse sentido, a autora afirma que *os rituais são bons para transmitir valores e conhecimentos* (2003, p. 10). Independente de serem formais ou informais, Peirano aponta a necessidade de que eles tenham uma convencionalidade e explica que o que se encontra em um ritual também está presente no dia-a-dia, desmistificando a idéia de que o rito restringir-se-ia às sociedades indígenas. Peirano anuncia que os rituais são bons para transmitir valores e conhecimentos assim como preferências e opções, o que ocorreu de forma bastante parecida nas aulas das três professoras.

As aulas de Simonne dão-se em uma sala no Museu do Trabalho, administrada pela *Cia Terpsí-Teatro de Dança* sob a direção de Carlota Albuquerque, de Porto Alegre. Para chegar na sala de dança, todos entram através de um portão grande em um pátio, onde à direita, fica o Teatro do Museu, à esquerda um Atelier de Artes Visuais e em frente, o *hall* de entrada da sala de dança. Antes de ter acesso à sala onde ocorrem as aulas de Simonne, existe uma pequena sala de recepção, com um sofá, uma escrivaninha e uma cadeira, com uma pequena cozinha. Simonne normalmente é a primeira a chegar ao espaço, recebe os alunos que chegam e inicia uma conversa na entrada. A conversa dá-se informalmente e, enquanto isso, a limpeza é feita pelo bailarino responsável. Os alunos que chegam mais próximos à hora de início da aula seguem para vestirem-se e aquecerem-se para a aula. Ela dura, aproximadamente, 1h 30min, é realizada duas vezes por semana, sendo ministrada para todos os bailarinos da *Cia Terpsí-Teatro de Dança*, mas está aberta para outras pessoas interessadas.

Antes de partir para a prática propriamente dita, a professora fazia alguma brincadeira ou comentário e todos interagem, falando com sotaque. Um exemplo disso, foi quando a professora tirou um do bailarinos para dançar Tango. Após uma pequena improvisação, contou-nos uma experiência sua em uma aula de Tango, falando com um sotaque espanhol. Mesmo durante a aula, quando Simonne deseja chamar a atenção quanto a alguma correção, muitas vezes ela o fazia com um sotaque em diferentes idiomas.

As aulas de Luciana aconteceram na Cia de Arte. Para ter acesso à sala de dança, entramos e passamos por um restaurante. No elevador há muita informação visual. Trata-se de imagens ligadas à dança, à música, às artes visuais e ao teatro. A sala

de dança ocupa quase todo o andar, mas antes de chegar a sala, passa-se por um corredor amplo que é usado como depósito. Há também um banheiro, logo em frente ao elevador e, antes de chegar na sala o corredor estreita-se, onde há um painel de fotos de dança de um outro grupo que também trabalhava naquele local. Quando iniciei as observações de suas aulas, Luciana ministrava a sua segunda aula ao *Grupo Experimental de Porto Alegre*. Esse grupo é dirigido por Airton Tomazzoni e é integrado por bailarinos oriundos de diversos estilos de dança. Sua aula dá-se uma vez por semana e tem a duração aproximada de 2h 30min com um pequeno intervalo. É importante observar que, assim como os bailarinos da *Cia Terpsi-Teatro de Dança* os bailarinos do *Grupo Experimental* têm aulas ministradas por outros professores durante a semana.

Luciana também chegava cedo e, quando necessário, se envolvia com os alunos-bailarinos com a função da limpeza. Ela costumava realizar conversas informais com os alunos que chegavam cedo, independente de ocorrer a limpeza ou não. Antes de iniciar a aula prática fazia comentários sobre o andamento das aulas ou sobre os objetivos. Em um dia, ela trouxe uma poesia que havia escrito no dia anterior e leu para os seus alunos. Era sobre mobilidade e peso: “*Sobre mobilidades – ou, palavras que me tiram da cama*”. Ela comentou, após ter lido a poesia, que mais do que exercício, tudo o que fazem na aula de dança é isso, poesia.

Para ter acesso à sala onde ocorreram as aulas da professora Dagmar, fui à Usina do Gasômetro. Sempre havia exposições no caminho em que eu percorria, que era amplo. Após subir dois lances de escada, chegava-se a sala que fica no 2º andar. Ao entrar, havia uma recepção com uma mesinha, em seguida, uma pequena sala com um sofá e banheiros masculino e feminino à esquerda e, em frente, uma grande sala revestida com linóleo. A sala é comprida e no lado esquerdo estão grandes janelas que dão vista ao belo pôr-do-sol do Guaíba. No fundo da sala, há ainda, um pequeno palco elevado a mais ou menos 80 cm de altura.

Iniciei as observações das aulas de Dagmar, no mês de abril, período em que ela estava retomando as aulas e recebendo alunos novos. A professora costumava chegar bem antes do horário, limpava a sala, organizava-se e recebia os alunos um a um, abrindo-lhes a porta que permanecia sempre fechada à chave. Conversava individualmente com cada um deles e, quando já dispostos para iniciar a prática, ela fazia comentários sobre o andamento e objetivos das aulas.

Posso afirmar que os rituais descritos anteriormente fazem parte da aula de dança, na medida em que envolvem os participantes das aulas e as introduzem. Peirano afirma, inclusive, que “*o ritual expande, ilumina e ressalta o que já é comum a um determinado grupo*” (2003, p. 10). Assim, o envolvimento com o local e entre as pessoas que participam das aulas pareceu-me solidificar as suas relações e ser significativo no que se refere à presença cênica.

Luciana ministra suas aulas iniciando sempre com exercícios no chão. Dá um pequeno intervalo e segue com a segunda parte em pé, no centro da sala, com seqüências que, muitas vezes emendam com elementos da primeira parte, ou seja, retornam ao chão. Às vezes, propõe exercícios na diagonal. Por ser uma aula longa, com duração aproximada de 2h 30min, perguntei-lhe se ela manteria essa mesma estrutura em uma aula mais curta, ou para alunos de outros níveis. Ela respondeu que a estrutura sempre permanece, pois a primeira parte da aula trabalha a questão do peso do corpo, da respiração e da consciência do corpo e afirma que, com isso, busca propiciar ao aluno-bailarino “*mergulhar nesse universo interno*” (PALUDO, 2008, p. 27).

A professora explica, ainda, ser importante o tipo de trabalho que ela realiza no chão, pois resultará no “*refinamento do movimento, na tridimensionalidade do movimento*” (2008, p. 27). Teixeira chama o chão de *nosso melhor amigo* e afirma que ele

é um elemento primordial e a mais completa referência para o aluno se observar e se perceber. A princípio deve-se estimular a observação de como ele sente o chão: quente, frio, liso, duro. E como sente o contato do corpo no chão: confortável, desconfortável. Aos poucos vai se criando uma intimidade com o chão, de acolher-se, apoiar-se, deslizar, rolar, enfim, o chão vai se tornando um aliado no trabalho de percepção do próprio corpo (2000, p. 69).

Em várias aulas, Luciana encerrou com uma reflexão acerca do andamento da aula junto com os alunos-bailarinos.

Simonne ministrou as aulas as quais assisti, alternando a forma de iniciar as aulas, ora com exercícios na barra, ora com deslocamentos realizados em fileiras que partiam do fundo da sala. Na segunda parte, os exercícios eram sempre realizados no centro e retomavam alguns elementos trabalhados na primeira parte da aula. Seguiu com deslocamentos ora realizados em fileira, ora na diagonal. Muitas vezes, Simonne

terminava as aulas com os alunos-bailarinos dispostos próximos uns dos outros e de frente para o espelho. Variavam as propostas a cada aula. Em algumas delas propunha uma movimentação lenta a qual os alunos faziam junto com ela. Em outra aula conduziu uma improvisação em que os alunos propunham a movimentação.

As aulas de Dagmar sempre iniciaram no chão. Seguiam com pequenas sequências em pé e, depois, trabalhava diferentes combinações com deslocamentos, com os alunos-bailarinos dispostos em fileiras. Encerrava a aula em círculo, normalmente com um exercício mais lento. Esse momento lembrou-me também, assim como a maneira que Luciana e Simonne terminam as suas aulas, um ritual, pois me pareceu haver a intenção de buscar concentrar as energias e pensamentos para ser possível dar seguimento com o trabalho na próxima aula.

Observei que o aquecimento era ministrado pelas três professoras, na primeira parte de suas aulas, não com o único objetivo de aquecer, mas já incluído na proposta de cada uma delas.

Dagmar propõe aos alunos alternar o lado de início dos exercícios a cada semana. Assim eles iniciam o trabalho em uma semana pelo lado direito e na outra semana pelo lado esquerdo. As professoras Simonne e Luciana costumam trabalhar as sequências iniciando primeiro pelo lado direito e depois pelo lado esquerdo, como tradicionalmente ocorre nas aulas de dança.

Ao iniciar a parte prática da aula, Dagmar posiciona-se em frente aos alunos e vai falando em um tom baixo de voz. Vai demonstrando em frente dos alunos e, ao mesmo tempo, descrevendo o exercício. O exercício é lento e os alunos executam juntos. Nesse momento inicial, já consigo perceber que a aprendizagem está se dando através da visão (imitação), da audição e da cinestesia.

Meyer (2006, p. 155-156) entende a experiência do corpo [ou memória corporal] como contêiner de imagens, emoções, pensamentos e outros conteúdos a serem evocados. A autora esclarece que, quando evocamos a memória, acionamos os dados sensoriais. Ao tratar da memória das emoções, Meyer cita Bogdam (1999, p. 122) que classifica as memórias sensoriais em visual, acústica e motora, além da tátil que será abordada no próximo capítulo.

Para o aprendizado da dança não basta entender o movimento, é necessário praticá-lo. Para o seu aprimoramento, estabelece-se uma memória corporal que vai se

constituindo a partir dos sentidos. Dagmar conduz a aula, propondo que os alunos realizem a movimentação a partir da imitação, mas explica o exercício para que, ao mesmo tempo os alunos-bailarinos entendessem o movimento e percebessem como ele acontecia no corpo, ou seja, desenvolvia a cinestesia, nesse caso, a partir da visão, da audição e da prática motora.

Em minhas aulas sempre expliquei aos alunos sobre os tipos de memória, estimulando que eles usassem todas elas, a fim de que assimilem com mais facilidade a movimentação e as informações contidas nelas. Eu brincava com eles que se, só olhando se aprendesse a dançar, eu traria imagens de grandes bailarinos dançando e, no final do ano, todos estariam dançando muito bem.

A prática intensa em uma técnica determinada deixa traços que não serão facilmente apagados (KATZ *Apud* DANTAS, 2004, p. 67). Dantas traz a idéia de Katz que entende o corpo como a inscrição de algo. Essa inscrição dá-se pelas memórias sensoriais usadas no trabalho de dança, a fim de formar hábitos. Destaco, então, a necessidade de explorar todos os sentidos da melhor maneira.

Ao pesquisarmos sobre aprendizagem, remetemo-nos à memória e ao estudarmos a memória, chegamos aos sentidos. Strazzacappa (2001), Fortin, (1998) e Islas (2007) afirmam que, tradicionalmente, o ensino da dança dá-se a partir da cópia. Strazzacappa fala de “*cópia e repetição*”, Fortin fala de “*aprendizagem da observação*” e Islas de “*pura imitação corporal*”.

A grande crítica do ensino da dança quase sempre é atribuída ao ensino das técnicas de dança. Tomo como minha a preocupação das autoras, suspeitando que o ensino da técnica de dança pode ser muito mais do que simplesmente pela cópia e pela repetição servil.

A imitação, contudo, não perdeu a importância no ensino contemporâneo da dança. Na entrevista com Dagmar, ela afirma que imitar é “*parte do caminho de aprendizado humano*” (DORNELLES, 2008, p. 90). Segundo ela, quem danifica o aprendizado é quem ensina, quando pensa ser o dono do melhor caminho. Sugere que o professor deverá saber limites, conduzir com cuidado e, principalmente, esclarecer que aquilo não é tudo, que o aluno deve buscar, sempre, para além do que o professor oferece.

Icle (2002, p. 156) aponta que, para Piaget, imitar é traduzir em ação o que se compreendeu, por isso é mais do que copiar. Em sua pesquisa em aulas de teatro, Icle comenta que a imitação passa por um processo de diferenciação entre o movimento do modelo (professor) e o movimento do ator (aluno) e que isso ocorre por intermédio de sucessivas tentativas de adaptação, ou seja, por repetições conscientes.

As três professoras utilizaram-se do recurso da demonstração, mas não o tempo todo e sempre acompanhada de explicações. O sentido da visão, porém, não foi explorado apenas pela imitação, mas para efeito de um melhor entendimento do conteúdo. Simonne posiciona-se da melhor maneira para que todos os alunos consigam enxergá-la, a fim de demonstrar os exercícios. Mostra a sequência e explica. Ela costuma usar muitos gestos e ilustrações visuais concretas para explicar o que ela quer, além da demonstração. Por exemplo: ao explicar uma contração, movimento de flexão da coluna vertebral, leva seu corpo por cima da barra e curva o seu tronco a partir do apoio do seu abdômen na barra. Noutro caso, ela encosta-se em uma parede para demonstrar o mesmo movimento e explicar que o quadril não deve se deslocar para trás.

Luciana, muitas vezes, inicia as aulas fazendo os exercícios propostos junto com os alunos, deitada em frente a eles. Ela vai fazendo e descreve o exercício, conduzindo os alunos que, por vezes, a observam, por outras, são orientados apenas pela sua voz. Isso acontece durante o trabalho que se dá mais lentamente. Na sequência da aula ela costuma demonstrar os exercícios que os alunos deverão realizar posteriormente, mas pede que eles não se preocupem tanto com a sequência, mas atentem principalmente, para a maneira como devem ser executados os movimentos propostos.

As professoras também fazem suas correções ou dão explicações tomando os alunos como modelos. Normalmente as professoras ficam próximas ao aluno que demonstra e pedem que ele execute o exercício ou apenas um movimento. Elas apontam os cuidados que o aluno tem para bem realizar tal movimento ou apontam as correções que devem ser feitas. No caso de maiores dificuldades, percebo que as correções são feitas aos poucos, a fim de que os alunos adquiram confiança e domínio do seu corpo. Ressalto que, nesses casos, foi usado o sentido cinestésico do aluno, quando esse demonstrava um exercício e, também, o sentido da visão dos colegas que observaram.

Quando um aluno comenta que o seu braço está formigando, Luciana explica-lhe que talvez ele estivesse com tensão nos ombros, sugere que ele relaxe e passe a pensar nas mãos. Destaca, então, a necessidade de que os alunos-bailarinos falem, fazendo comentários ou tirando dúvidas.

Luciana trabalha alguns exercícios dividindo a turma em dois grupos e pede que o grupo que fica esperando observe em seus colegas se está ocorrendo as qualidades de movimento que ela sugere.

Simonne também pede o auxílio dos alunos para evidenciar o caminho do movimento em uma demonstração. Um exercício que consistia em uma circundação do braço direito, que iniciava cruzando pela frente do corpo e depois cruzando o braço esquerdo, iniciando por fora, realizava a inclinação do tronco ao lado por onde seguia outros movimentos. Durante a parte descrita, Simonne pediu que duas alunas ficassem *grudadas* nela para deixar claro a trajetória circular do movimento.

O uso do espelho também pode ser uma estratégia. Na sala em que Dagmar dá aulas não há espelho. Na sala de Simonne há um espelho, mas ela não evidencia o seu uso. Eu percebo que os alunos-bailarinos observam-se quando estão posicionados em frente a ele, desde que não altere a sua movimentação. Algumas vezes, Luciana inverte a frente onde os alunos fazem aula. Ela explica a eles que o uso do espelho é bom, mas que não se deve acostumar com ele.

Ao analisar esse fato, desvelo outra questão que pode ser relevante. Normalmente são os mesmos alunos que se dispõem na frente para fazer a aula. Com a inversão da frente, alunos que normalmente ficam atrás passaram a dançar sem ter os colegas para se guiarem.

Assim, parece ser importante nas aulas dessas professoras, o uso do sentido da visão além da cópia.

Interessada em novas formas de ensinar, Sylvie Fortin (1998) escreveu um artigo a partir de sua pesquisa nas aulas da professora Glenna, a qual considera estar na liderança da transformação do ensino da dança. A pesquisa foi realizada no ano de 1991, durante o programa profissional de seis semanas do Festival Americano de Dança (American Dance Festival-ADF). Fortin declara que Glenna confiava principalmente nas formas de comunicação visuais, verbais e táteis para a transmissão das instruções aos seus alunos, assim como as professoras participantes desta pesquisa. Assim, a

professora observada por Fortin (1998) também usava do recurso da demonstração dos exercícios acompanhada das explicações.

No decorrer das minhas observações percebi que me preocupava muito com *o que* as professoras diziam. Embora fosse desnecessário afirmar que nas aulas que assisti os bailarinos utilizavam-se do sentido da audição durante todo o tempo, passo agora a analisar os dados que dizem respeito a esse assunto. As professoras falavam quase constantemente, sobre informações dos movimentos que compunham o exercício ministrado, sobre questões das partes do corpo que estariam realizando aqueles movimentos e, também, sobre o que os alunos deveriam sentir durante a prática. Dagmar, Luciana e Simonne, muitas vezes, descreviam o exercício. Às vezes, durante a demonstração, apontavam e nomeavam as partes do corpo ou determinavam o tempo do exercício ou, ainda, a fim de descrever as sensações que os alunos deveriam buscar. Outras vezes, falavam enquanto os alunos executavam os exercícios, com a intenção de ajudá-los na memória, ou para apontar atenção à técnica ou aos cuidados com o corpo. Eram realizadas explicações mais aprofundadas sobre anatomia, fisiologia, cinesiologia, mecânica do movimento, o caminho do movimento, a sua intenção ou dinâmica, quanto aos objetivos, questões musicais e espaciais, tudo isso, muitas vezes pelo uso das metáforas. A grande bagagem de conhecimento e de experiência das professoras possibilita que suas falas estejam sempre recheadas de saberes que vem enriquecer as suas aulas e transformam-se em estratégias diferenciais.

Glenna também participava das tarefas ao mesmo tempo em que orientava. Fortin destaca que o fato de participar junto com os alunos facilitava à professora a orientação quanto às descrições sensoriais, pois se orientava a partir das próprias sensações cinestésicas. Faço aqui um relato que aconteceu na aula de Luciana, que ilustra muito bem essa questão: ela interrompeu um exercício e disse “*pessoal, estou sentindo uma coisa*”, senta e pede para que eles tentem sentir o mesmo. Pede que, deitados em decúbito dorsal, puxem os braços para os lados opostos, que girem o pescoço de um lado para o outro, depois suspendam apenas os ombros, recolocando-os, em seguida, no chão. Pergunta se perceberam alargar as costas.

Glenna lembra, entretanto, também a importância de acompanhar o trabalho dos alunos observando de fora.

Luciana fala de partes do corpo que eu nunca ouvira falar em aulas de dança. Usa a indicação de pequenas partes do corpo como ponto de partida do movimento,

como “*vai pesando a cabeça pela pontinha do nariz, testa, bochecha vai pesando até embaixo*”, diz ao orientar uma flexão da coluna. Ela fala no lóbulo da orelha ao indicar a inclinação lateral da coluna cervical. Enquanto observava as suas aulas achei engraçado, mas quando fui praticá-las pude exercitar-me a partir dessas orientações que me causaram boas sensações. “*Inspira lá em baixo alargando o tronco e expira, vai retornando, testa entre as sobrancelhas*”. Luciana explicou-me que ela usa a última expressão, a fim de que os alunos eliminem uma tensão que normalmente é acumulada nessa região. Afirma que “*tencionando a face, vai tencionar o pescoço e assim sucessivamente, é uma cadeia, é uma rede de tensões [...]*” (PALUDO, 2008, p. 31).

Quando analiso o sentido da audição do aluno como estratégia, dou-me conta de que não está somente relacionado com *o quê* as professoras dizem, mas também, com *o como* elas dizem. Durante a descrição, em meu caderno de campo, de um momento em que Dagmar dirige um exercício, eu escrevo “*a maneira como ela fala me dá vontade de alongar-me também*”. Durante a execução dos alunos, Dagmar descreve o exercício, indicando também, o tempo e a dinâmica dele: “*cotovelo esquerdo entra em direção a virilha, arrebita a bunda, braço para o rio, aterrissa a bunda, movimento de braço como se abrisse um cortinão*”. Não usa música nesse momento, mas a suavidade da sua voz e o prolongamento de algumas palavras combinados com o uso das metáforas a todo o momento são bastante propícios para uma entrega dos alunos ao exercício. Sua maneira de falar ressoa em meu corpo aumentando a minha vontade de participar da aula.

Dagmar também utiliza-se de onomatopéias, para através de sons, representar um pedido de dinâmica. Um exemplo é o *bluft*. Ao pedir uma queda de quadril, queria que fosse sem controle e, então, disse “*bunda direita bluft*”. Da mesma forma, ao alternar movimentos grandes e pequenos, estimula que o grande seja realizado realmente grande. Pede isso dizendo “*pequeno grande roup*”. Percebo que esse *roup* indica não só o tamanho, mas também uma impulsão. Simonne também se utiliza desse tipo de estratégia. Ao pedir que um movimento fosse realizado com uma dinâmica para baixo dizia, enquanto dirigia o exercício, “*uam, uam, urram, pra baixo, pra baixo, pra baixo*”.

Simonne não usava música na primeira parte da sua aula. Ela determinava o tempo dos exercícios contando em inglês ou em alemão. Por vezes, interrompia a contagem para falar, mas os alunos-bailarinos mantinham o tempo que ela voltava a

contar em seguida. Ela chama a atenção quanto ao acento nas contagens e explica, em uma das aulas, que um tempo binário é diferente de um tempo ternário. A professora explica que gosta que o bailarino trabalhe o tempo musical, mas em contrapartida, marcar o tempo sem o uso da música é, também, uma maneira de dar liberdade a ele. Isso acontece algumas vezes, quando ela conta a partir do tempo em que os alunos-bailarinos executam a movimentação proposta. Nesse sentido, Simonne fala em deixar um tempo para que o movimento reverbere no corpo dos alunos-bailarinos, “*para que ele não fique estanque*” (RORATO, 2008, p. 49). Ela explica, ainda, que o aluno-bailarino tem que ser preciso quanto ao tempo do movimento, mas tem que trabalhar também a ligação entre eles. Sobre isso, pediu em uma das aulas que fossem “*dividindo o movimento no tempo bem harmonicamente*”.

Dagmar também não usa música na primeira parte da aula. Ela, por sua vez, determina o tempo com o ritmo de sua voz, enquanto descreve a movimentação e fala sobre todos os cuidados. Ela declara que gosta de trabalhar sem música e que “*o silêncio é uma grande conquista na qualificação do corpo*” (DORNELLES, 2008, p. 89). Ao fazer uso de música, Dagmar também explicou, em uma das aulas, que “*nem sempre que se fragmenta um exercício em contagem, se fragmenta o fluxo*”. Luciana também determina o tempo do exercício com o ritmo de sua voz, mas ela usa música desde o início de sua aula. Na primeira parte a professora mantém uma trilha suave apenas de fundo, mas na segunda parte da sua aula usa as músicas, a fim de determinar o tempo dos exercícios, assim como as outras professoras.

Ao descrever um exercício, Dagmar deixa claro, também, a intenção e a dinâmica do movimento, dentro de um tempo definido, indicando não somente a ação da parte do corpo que está sendo movimentada, mas também a ação do restante do corpo, como no exemplo a seguir. “*Meu cotovelo e joelho querem se aproximar, o lado oposto resiste, quando não dá mais, sou levada a rolar o corpo*”. Nesse caso, a professora poderia simplesmente ter pedido que flexionassem o cotovelo e o joelho do mesmo lado e executassem um rolinho lateral. Da maneira como fez, trabalhou um caminho para a realização do movimento e não apenas a sua forma.

O exagero também era uma estratégia usada pelas professoras, às vezes, explorando o sentido da audição, outras vezes o sentido da visão. Simonne pedia que os alunos-bailarinos acentuassem uma inclinação do tronco, falando “*orelha no chão*”. Ao chamar a atenção para o cuidado em relação ao eixo do corpo durante a realização de

um movimento com a perna, ela o demonstra, oscilando exageradamente o tronco, a fim de evidenciar o controle que se deve ter com essa parte do corpo. Dagmar, em um deslocamento com deslizamento que deveria ser longo, pediu que o fizessem “*até desequilibrar, não dando para segurar*”. E Luciana, por sua vez, corrige seus alunos-bailarinos, quando mostra uma contração da coluna, executando o movimento de maneira errada com exagero e pede “*não empurrar a coluna para trás, nem empurrar o quadril*”.

Em uma das aulas de Dagmar ela propõe que os alunos realizem um rolinho a partir de uma parada de mão. O exercício é realizado com o auxílio dos colegas. A professora explica que o quadril do aluno seria suspenso por ela e que, antes disso, dois colegas puxariam suas pernas para cima. Juntos largariam, devagar, o corpo no chão, desenrolando a coluna. Ela anuncia: “*eu me disponibilizo a fazer esse rolo lá de cima*”. Fizeram isso com cada aluno. Trata-se de um movimento de acrobacia. É importante comentar que dança não é acrobacia, mas muitos elementos da acrobacia são trabalhados em uma aula de dança.

Dagmar e Luciana usam muito o chão, a fim de trabalhar a coluna vertebral e, a partir disso, evoluem para o estudo de diferentes tipos de rolinhos. Em uma das aulas de Dagmar, ela demonstrou aos seus alunos-bailarinos uma movimentação mais complexa para o qual aquele trabalho no chão poderia lhes preparar. Tratava-se de um salto com as mãos, partindo do chão, cujo ápice de movimento dá-se com o corpo na horizontal, paralelo ao chão. A professora usou a imagem do corpo com muitos pés para acrescentar à explicação. Todos esses movimentos não deixam de ser acrobáticos.

Na obra *O trabalho do ator sobre si mesmo*, Constantin Stanislavski preocupa-se com o aparato corporal de seus alunos. Stanislavski (1997, p. 37) confere aos exercícios de solo à função postural, além da liberação de movimentos, sua maior amplitude, determinação que é próprio para a cena. Entre outras, Stanislavski propunha aulas diárias de acrobacia aos seus alunos. O autor atribui ao corpo um papel importante que é de “*tornar visível a vida invisível e criadora do artista*” (STANISLAVSKI, 1997, p. 31). Ao tornar visível, o ator-bailarino estará exteriorizando a vida invisível, ou seja, o seu interior.

Fiquei entusiasmada ao ler sobre as idéias de Stanislavski sobre o uso da acrobacia na formação de atores-bailarinos. Eu mesma realizo esse tipo de trabalho, pelo menos durante um ano com cada turma de dança, pois além de se tratar de

pequenos desafios que, quase sempre os alunos-bailarinos adoram, esses exercícios dependem do uso controlado de força e de equilíbrio para a execução das suas modalidades básicas, facilitando assim o seu entendimento e uso na dança, podendo ou não levar as acrobacias para a cena. Stanislavski, por sua vez, entende que esse tipo de prática é necessária para o artista, mais pelo seu emprego interior do que exterior. Escreve sobre a qualidade de decisão e exemplifica: ao efetuar uma acrobacia não se pode titubear, pois dessa maneira não será possível a sua execução. Deve realizá-la como que ao se jogar na água gelada. É como o artista deve agir nos momentos culminantes de sua apresentação. Ele acredita que a acrobacia ajuda o artista a entregar-se por inteiro, a superar-se aprimorando a sua agilidade e auxiliando na personificação que diz respeito à transmissão do seu interior. Independente da acrobacia ser levada ou não para a cena, ela pode se tornar uma estratégia para os alunos-bailarinos chegarem a presença cênica.

Nas aulas das três professoras participantes desta pesquisa, observo que o tempo é dividido no estudo minucioso do corpo e das possibilidades de movimentos possíveis de serem realizadas, sempre com consciência e com controle. Por esse motivo parece-me paradoxal que as três professoras, em algum momento, lancem mão de uma estratégia que diz o contrário. Quando uma aluna se perdeu na sequência de um exercício, Dagmar disse “*não pensa, deixa o corpo ir*”. A professora explicou que, em alguns momentos, é importante deixar que o corpo vá sem pensar muito. Enfatiza a necessidade de saber onde está o braço, a cabeça, o ombro, mas afirma que a preocupação exagerada poderá bloquear o desenvolvimento do trabalho e até a execução do movimento. Usou a mesma estratégia também quando percebeu que outra aluna controlava muito a sua movimentação e disse “*sem medo*”.

Em uma turma mista, Dagmar explica aos seus alunos que, quando os iniciantes estiverem em maioria, a aula será bem explicada, mas quando os outros estiverem na maioria, os iniciantes deverão acompanhá-los. Sobre esse assunto, percebi que, na aula da Simonne, quando realizei as observações, ela mostrava apenas uma vez os exercícios aos alunos-bailarinos, que são profissionais e estão em pleno trabalho e, quando participei das aulas ela, sem que eu pedisse, já demonstrava duas vezes as sequências, ministrando também explicações mais minuciosas.

Nesse sentido, Luciana declara, em entrevista, que, quando tinha sua escola de dança, não costumava misturar alunos de níveis diferentes. E, da mesma maneira, não

gosta que alunos entrem em uma turma depois do dia de início do trabalho, pois esse começa mais explicativo e, na medida em que os alunos progridem, a aula ganha ritmo, as explicações são reduzidas e poderão fazer falta para quem não teve acesso a elas.

Em contrapartida, é recorrente encontrarmos turmas heterogêneas nas aulas de dança e os professores poderão propiciar estratégias para que os alunos mais experientes estimulem os demais alunos. Dagmar e Simonne receberam alunos menos experientes, quando o trabalho com a turma já estava em andamento. Inicialmente, a diferença de nível entre eles era significativa, mas elas usaram algumas estratégias que, a meu ver, procuravam respeitar o desenvolvimento de quem entrou depois, assim como, não atrasar o andamento da aula.

2.2 RESPIRAÇÃO COMO PRESENÇA

Logo na primeira aula a que assisti da professora Luciana, percebi que ela orientava os alunos quanto ao uso da respiração, durante a execução dos exercícios. Ao demonstrar ou ao conduzir os exercícios, por vezes, explicava os momentos em que se devia inspirar e expirar.

A respiração corrente, conforme Calais-Germain (2002, p. 100), dá-se quase totalmente pelo diafragma e, apesar do ato de respirar ser vital e inato, como lembra Valle (2004), eu percebo que muitas vezes os alunos de dança acabam por praticar a apnéia durante a movimentação. Isso pode ocorrer devido ao uso demasiado de força ao executar os exercícios, ou ao uso da musculatura errada ou, principalmente, devido à falta de consciência do uso da respiração nas aulas de dança.

Valle (2004, p. 55) afirma que o processo respiratório tem sido abordado em muitas práticas corporais e aponta a necessidade de se pensar, mais aprofundadamente, no seu uso na dança. A autora aponta que o uso da expiração é muito incentivado no trabalho de flexibilidade e que ao soltar o ar pode-se atingir um estado de relaxamento da musculatura. Com esse objetivo, Luciana pediu, “*enche tudo de ar e na expiração solta o fêmur, en dehor*”, pois é normal, ao executar esse exercício deitado, tencionar a articulação coxo-femoral. Em outro exercício, que acabava sentado, abraçando as pernas flexionadas e unidas, a professora pede que relaxem a cervical e reforça “*cada vez que solta o ar, relaxa mais*”.

Calais-Germain (2002, p. 100), explica que a expiração em repouso é um simples retorno elástico do tecido pulmonar, ou seja, dá-se pelo relaxamento dos músculos responsáveis pela inspiração, o que explica a eficácia da expiração para relaxar também outros grupos musculares, como sugere Luciana.

O uso da respiração, outras vezes, é usado pela professora com objetivo de auxiliar no uso da musculatura correta para determinado movimento. Nesse sentido, a professora pede que, ao tirar a perna do chão, os alunos-bailarinos cuidem para não se apertar por causa da força. Orienta que devem acionar os transversos abdominais pelos retos abdominais e sugere que o façam a partir da expiração. Justamente, segundo Calais-Germain (2002, p. 100), para realizar uma expiração forçada os músculos abdominais participam do processo.

Ao trabalhar os rolinhos laterais, Luciana sugere que os alunos-bailarinos rolem mais juntinho para evitar solavanco na subida dos joelhos, e pede para que soltem o ar, na hora de subir. Ela afirma que *“a contração do abdomen mais a respiração ajuda a subir”*. Ainda no trabalho com os rolinhos, mas agora, vindo do nível alto, Luciana usa uma imagem que não tem a ver com a respiração, mas tem a ver com ar. Diz *“tenho folguinhas de ar nas articulações, se eu cair com o peso do corpo vou machucar as articulações”*. Uma das alunas reforça que a idéia de ar nas articulações ajuda a evitar compressão demasiada nos joelhos no *grand plié*. Nesse sentido, Dagmar também fala do ar. Diz *“observa se o ar passa na axila”*, indicando que os braços não devem permanecer colados no corpo, mesmo quando projetados para baixo. Luciana, por sua vez, além de outras muitas recomendações ao trabalhar uma sequência mais complexa no final da aula, pede para os alunos-bailarinos *“pensar[em] também no volume de ar entre corpo e chão”*.

Leal (2000) indica uma respiração mais livre, ampla e consciente para o aluno-bailarino tornar-se mais apto à expressão artística e propõe, em sua dissertação, um trabalho prático ancorado na respiração. Leal (2000, p. 29) entende que o corpo, como um todo, participa desse processo respiratório que é anatômico, fisiológico e energético. A autora baseia seu estudo a partir da técnica de Martha Graham, que usava a respiração em busca da expressividade. Ela explica que o processo de respiração está relacionado à contração e à expansão do corpo e acontece de maneira global, pois o corpo deve mover-se como um todo, tendo a pélvis, ou seja, o centro do corpo, como ponto de partida (2000, p. 31). Nas aulas de Simonne esse tipo de trabalho é muito realizado e,

embora ela não evidencie aos alunos o uso da respiração, percebi que isso acontecia naturalmente a partir da sua proposta de trabalho. Aponto aqui uma sensação registrada no meu diário de campo após a minha primeira participação em sua aula, para ilustrar a questão da consciência, *“sinto as costas levemente doloridas e percebo o meu corpo inteiro vivo, é como se a minha percepção cinestésica estivesse ativada, é um calor gostoso que percebo ao direcionar meu pensamento a quaisquer parte do meu corpo”*.

“Um olhar atento para o ser humano não pode dividi-lo em respirar, expressar, mover, pensar” (LEAL, 2000, p. 43). A autora traz a idéia de que, quando o bailarino não flui o movimento, ele não *“respira o movimento”* (2000, p. 41).

Valle (2004, p. 57) também indica o uso de imagens para atingir a tridimensionalidade da respiração, evitando tensões e contribuindo para a fluidez dos movimentos. E é dessa maneira que Dagmar trabalha a respiração, orientando seus alunos pelas imagens. *“É um balão, só que ele enche quando põe o ar para fora”*. Diz quando explica que não se pode encolher durante uma contração.

Existem uma série de motivos que levam a produzir tensão nos ombros, região em que se detecta tensão na maior parte das pessoas, tanto no cotidiano quanto nas aulas de dança: motivos físicos, emocionais, culturais, o uso excessivo de força, além da falta de consciência do uso da respiração. Valle (2004, p. 56) lembra que, mesmo sendo por vezes necessário, uma inspiração muito profunda, por exemplo, provocará tensão no pescoço, impedindo a livre passagem do ar. A autora lembra que

Apesar das ênfases dadas nas diversas técnicas corporais, a respiração acontece no equilíbrio entre a inspiração e a expiração. É preciso usar a respiração a favor da técnica do corpo e não criar restrições e tensões que acabam por impedir uma maior eficiência do corpo (2004, p. 56).

Em um exercício de espreguiçamento individual no chão, Luciana pede que os alunos percebam o tronco a cada inspiração e expiração, *“como um todo inflando e soltando, mandando o ar para a cabeça, ombros”* e outras partes do corpo. Pede que percebam o esterno afundar a cada expiração. Enfim, vai orientando os alunos para que realizem uma respiração fluída e consciente.

Leal (2000, p. 49-50) enfatiza a importância do reconhecimento individual desses limites e afirma que o trabalho individual será mais interno e privilegiará os

princípios do movimento e a consciência, possibilitando a sensação de um corpo livre e apto a expressar-se. Valle (2004, p. 58) recomenda que o aluno-bailarino se auto-conheça para saber, também, sobre as suas preferências de respiração enfatizando que se, em algum momento, uma fase da respiração é privilegiada deverá ser pela demanda do próprio movimento, específica daquele momento. Assim, o equilíbrio entre inspiração e expiração deverá ser estimulado como um facilitador do movimento.

As três professoras parecem utilizar a respiração como uma estratégia central e um modo de presença cênica. Elas estimulam a expressividade por intermédio do uso da respiração. Enquanto observava, prestava a atenção na minha própria respiração. Parece haver nas aulas uma relação entre respiração e presença.

2.3 A PRESENÇA DO BALÉ CLÁSSICO

Embora a Dança Moderna tenha surgido a fim de romper padrões na dança que, no início do século XX, eram traçados pelo Balé Clássico, no decorrer da coleta de dados, percebi que Dagmar, Luciana e Simonne utilizavam elementos do Balé em suas aulas. Se a Dança Moderna surgiu para romper padrões traçados pelo Balé, por que ainda hoje as professoras participantes desta pesquisa se utilizam de elementos dessa técnica como estratégia em suas aulas? Por que o Balé ainda se faz presente?

Cada bailarino ao tornar-se professor, apropria-se dos conhecimentos adquiridos através de diferentes fontes, organizando-os a sua maneira para o seu exercício docente.

Isso vem se repetindo até a atualidade e, do mesmo modo, Simonne afirma ter construído a sua aula. Explica que, ao fazer as aulas de dança absorvia as técnicas e transformava aquilo numa linguagem dela. Esclarece que não é uma mistura de tudo, mas uma seleção daquilo que acha que funciona para um bailarino profissional, ou iniciante, ou intermediário, dependendo da turma (RORATO, 2008, p. 50).

Do mesmo modo, Luciana fala da importância das escolhas feitas na hora de ensinar, que essas escolhas não deveriam ser feitas a partir do que está na moda ou porque os outros usam, mas trata-se de uma escolha pensada a partir de seus objetivos (PALUDO, 2008, p. 28). Quanto à opção pelo uso de elementos do Balé em sua aula, Luciana explica, na sua entrevista, que é necessário

ter um entendimento das coisas enquanto coisas [diz referindo-se aos movimentos] e não enquanto nome, [...] por exemplo, o que eu faço com meu corpo [...] eu faço alguns movimentos que com o passar do tempo se especializaram em algum contexto ou em alguma técnica e ganharam um nome, aí determinado movimento do fêmur passou, lá no Balé a ser chamado *rond de jambe*. Muito antes de ele ser *rond de jambe* é uma possibilidade do meu corpo [...] (PALUDO, 2008, p. 28).

Quando Luciana demonstrou um dos primeiros exercícios da segunda parte da sua aula, um aluno comentou: “*Ahah! Tu usas elementos do Balé*”. Ela pediu, então, que não pensassem como Balé, mas como possibilidade de movimento. Ao trabalhar um exercício de *demi pliés*, com o fêmur em rotação externa e com um pé em meia ponta, pede para “*não caírem para o minguinho*”. Nesse caso, a colocação do pé será importante não apenas esteticamente, mas fornecerá um apoio mais estável nos equilíbrios. Ao pedir uma *rond de jambe* Luciana diz “*em vez de pensar rond de jambe, vou desenhar bolinhas no espaço*”.

Ao ouvir o comentário do aluno-bailarino sobre o uso de elementos do Balé nas demais aulas de dança, lembrei-me de uma aluna minha que discutia o fato de todos os professores de dança da FUNDARTE/UERGS, instituição na qual atuo, passarem por uma formação em Balé Clássico. É provável que esse fato tenha sido uma coincidência, mas também aconteceu que na minha lista de professores de Dança Moderna de Porto Alegre, antes de optar pelas professoras participantes desta pesquisa também não havia nenhum professor que não tivesse alguma experiência com Balé. Com o mesmo pensamento de Luciana, preocupava-me, assim, nas aulas de dança que eu ministrava no curso de graduação, em substituir termos em francês pelos similares em português, a fim de que os alunos entendessem que aquilo era dança, independente de um dia ter recebido um nome em francês e de ter sido usado como código no Balé.

Segundo Baril (1987, p. 15), a expressão Dança Moderna foi usada pela primeira vez em abril de 1926, em referência aos trabalhos de Martha Graham. O autor afirma ser ela uma artista excepcional: coreógrafa, bailarina, atriz e pedagoga. Seu primeiro contato com a tragédia grega lhe exercera grande influência e a preocupação religiosa predominante na *Denishawn*, escola de dança, também. Pode-se perceber a influência de Mary Wigman e da escola alemã (Folkwang) em um expressionismo que surge. Graham constrói uma gramática corporal original que é praticada na atualidade como uma técnica bem definida. Segundo Bourcier (2001), Graham se utiliza, além de

movimentos de cabeça que lembram os exercícios hindus, de elementos do Balé Clássico e, Baril (1987, p. 76) afirma ter se tornado o vocabulário base da Dança Moderna. Verifica-se aqui, que embora houvesse a intenção inicial dos reformadores da dança no século XX, de fazer uma ruptura com o Balé, desde a origem da Dança Moderna usou-se alguns elementos dessa técnica, fato que constatei persistir nas aulas das professoras participantes desta pesquisa.

Dagmar explicou-me que suas aulas tinham influência de seu estudo na escola Folkwang. Ela também inseriu, na segunda e na terceira parte da sua aula, elementos da aula de Balé e explicou aos novos alunos que costuma usar em suas aulas esses elementos, afirmando que o “*entendimento de alguns passos do Balé irá ajudar em minhas aulas*”.

Luciana comenta ser a discussão sobre uso do Balé na formação de bailarinos em geral, um assunto antigo. Explica que na época da Dança Moderna se optava por um tipo de treinamento “*era ou/ou/ou/ou, mas agora é e/e/e/e*”. A professora Luciana acredita não haver necessidade de abandonar uma especificidade do treinamento por uma opção estética. Comenta, em uma das aulas, sobre a necessidade de se chegar a um termo sensível, no qual vamos transcender o espaço. E ainda, que as tensões influenciam no fluxo do movimento, sendo que o Balé não é duro, “*não precisa ser*”. Luciana explica em entrevista que, no início do aprendizado de qualquer tipo de dança, se nota uma dureza no corpo. Ela afirma que no Balé aparece mais essa dureza, porque ele é retilíneo e usa os braços arredondados com o corpo na vertical. Também pela dificuldade dessa técnica, a pessoa acaba se endurecendo (PALUDO, 2008, p. 28).

Luciana e Dagmar trabalham em suas aulas alguns elementos do Balé, na maior parte das vezes, combinados com princípios da Dança Moderna, na segunda parte das suas aulas, quando desenvolvem exercícios em pé. Usam *demi-plié, grand-plié, battement tendu, rond de jambe, attitude*, mas trabalham em paralelo e combinados com contrações, deslocamentos, equilíbrios, desequilíbrios e quedas. Percebo que os alunos que têm algum conhecimento básico em Balé, conseguem executar o pedido com uma linha de movimento mais definida, demonstrando um acabamento no movimento como, também, conseguem mais definição ao executá-lo. Nesse caso, um conhecimento prévio do Balé pode ser determinante na realização desses exercícios, o que também não impede que seu aprimoramento seja realizado na aula em que estão sendo propostos.

Dagmar também trabalha exercícios *en dehor*, mas explica que não haverá um rigor quanto a isso. Certamente se referia ao ângulo da rotação externa da articulação coxo-femoral, que deveria estar de acordo com as possibilidades de cada um.

Simonne também realiza combinações de elementos do Balé com princípios da Dança Moderna, porém, segue a sequência de exercícios trabalhados na barra de uma aula de Balé combinados com flexões, extensões e inclinações da coluna. Às vezes, realiza essa proposta na barra e, às vezes, no centro. O trabalho intenso do tronco realizado nas aulas de Simonne remete-me a Decroux. Para ele, o corpo limita-se somente ao tronco. Ele afirma que os movimentos de braços e pernas “*tornam-se cenicamente vivos somente se são uma prolongação de um impulso ou de uma microação que acontece na coluna vertebral*” (BARBA, 1994, p. 48). Na sequência da aula, algumas vezes Simonne combina até mesmo saltos e giros do Balé com contrações e quedas realizados no centro ou com deslocamentos. Na sua entrevista, Simonne afirma entender que o Balé, assim como a Dança Moderna, são necessários para o entendimento do físico, da alma, da compreensão da arte e das demais técnicas de dança. Ela entende o Balé como a alma ou a mãe da dança e cita como exemplo de professor de dança que a inspirou, Oscar Araís, cuja aula mantinha a estrutura do Balé, mas resgatava a “*simplicidade e a intimidade com o movimento*” (RORATO, 2008, p. 49-50).

Bourcier (2001), ao analisar um filme de dança de Ruth Saint-Denis, bailarina da segunda geração da Dança Moderna, afirma ser claro que o movimento encontra seu ponto motor no tronco, e que, de qualquer maneira, ela, que é uma das precursoras da Dança Moderna, se utilizava também do trabalho da dança acadêmica, a saber, o Balé Clássico. Ela trabalhava, porém, com os pés descalços, sem explorar o virtuosismo e reduzindo essa técnica à formação rigorosa do corpo. As três professoras participantes desta pesquisa utilizam-se de elementos do Balé em suas aulas, mas também realizam um trabalho do tronco muito minucioso, que parece continuar servindo de base para uma movimentação dinâmica de todo o corpo.

Para alcançar um nível técnico avançado no Balé Clássico é necessário ser dono de um corpo com anatomia específica. As limitações físicas e a rigidez do Balé podem causar dificuldade para os bailarinos de se “*expressar [rem] intensamente com seu corpo*”, como diz Baril (1987, p. 13), referindo-se à Dança Moderna. Os bailarinos da primeira geração da Dança Moderna, portanto, buscaram as sensações ou os

sentimentos para atingirem esse objetivo. Essa dança pessoal que propunham os modernos vinha pôr em visão, através dos movimentos, a sua interioridade. E, ao buscarem o movimento de dentro para fora, não interessando apenas a sua forma, a sua dança estabelecia-se como linguagem e cumpria com o objetivo de atrair a atenção do público. O uso de alguns elementos do Balé, talvez menos rigidamente e respeitando as diferenças dos alunos-bailarinos, apresentam-se, então, como uma das estratégias pedagógicas das três professoras, com isso elas parecem intencionar que os alunos experimentem a presença como possibilidade do movimento.

Mesmo sendo considerada uma técnica muito rígida e codificada que reserva a poucos a possibilidade de expressar-se totalmente, devido às limitações físicas da maioria das pessoas, Islas (2007, p. 22) justifica o uso da aula de Balé Clássico como base técnica da *Escola Nacional de Dança do México*, desde o início de seu trabalho, por ser a mais antiga e a mais estudada. Ela pensa, porém, que a expressividade será realmente enriquecida com outras técnicas. Confirma que o Balé é muito rígido e escreve sobre a necessidade de se mover cada parte do corpo com a qualidade e a forma que se quer, explicando que o Balé não permite o movimento da coluna vertebral de forma diferente. Islas segue, afirmando que as técnicas contemporâneas permitem um diferenciado uso do corpo e afirma, em nome da Escola do México “*pensamos que com estas duas técnicas [Balé e Moderno] um bailarino quase seria perfeito*” (ISLAS, 2007, p. 23).

Parece que durante toda a evolução da dança persiste a intenção de conservar os ensinamentos recebidos a partir do Balé Clássico, aos quais são dados grande valor. A partir disso, poderíamos pensar no uso do Balé Clássico como formação para bailarinos contemporâneos de três maneiras: a primeira com o intuito de influenciar na estética do movimento, com aulas de Balé Clássico completas, como ocorre na escola Nacional de Dança do México e em outras companhias de dança até a atualidade; a segunda, chamada de aula de Balé para bailarinos contemporâneos. Trata-se de uma aula na qual são trabalhados os códigos do Balé, mas sem uma exigência de virtuosismo. Os bailarinos da *Cia Terpsí-Teatro de Dança* e do *Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre* fazem, também, esse tipo de aula.

A terceira maneira de aproveitar os ensinamentos do Balé, como nos mostra a história da dança e a prática do ensino da dança das professoras Dagmar, Luciana e Simonne, participantes desta pesquisa, concretiza-se como uma das estratégias possíveis

para o ensino da dança e trata-se do uso de alguns de seus elementos somados aos demais princípios da dança para auxiliar na aquisição de diferentes habilidades. Penso, a partir do trabalho com as três professoras que o aproveitamento da técnica do Balé ou de seus elementos parece ser de boa utilidade no auxílio de quaisquer técnicas e estética, contribuindo para que os alunos-bailarinos cheguem à presença cênica.



3 CONSCIÊNCIA PARA ESTAR PRESENTE

Há diversas formas de dançar. “Desde que existe o homem, existe a dança. [...]Dançar era algo natural” (GARCIA; HAAS, 2003, p. 65). Dançar ainda pode ser natural, quando se manifesta espontaneamente, sem estudo prévio. Pode-se dançar nas festas, nos bailes ou em rituais. As pessoas podem apenas soltar seu corpo e deixar-se levar pela música, mas, segundo Dantas (1999, p. 33), o que na prática ocorre é o aprendizado da dança a partir de vivências coletivas e/ou a partir de observação e execução de movimentos tradicionalmente realizados por determinados grupos. A união do ritmo ao gesto poderá caracterizar-se em dança. Assim, “[...] a dança é um comportamento humano constituído a partir de seqüências de movimentos e gestos corporais diferenciados de atividades motoras usuais” (HANNA Apud DANTAS, 1999, p. 15).

3.1 TÉCNICA, REPETIÇÃO E INCORPORAÇÃO DA PRESENÇA

Techne, em grego, designa ofício, habilidade, arte. Dantas (1999, p. 31) baseia-se em Platão e em Pareyson para afirmar que a técnica é um saber fazer que pode ser reinventado. Nesse sentido, Tiburi também destaca que “a técnica pressupunha uma aprendizagem que implicava prática, exercício, experiência – deste modo ela é entendida em Aristóteles como um saber e é, sobretudo, ‘um saber fazer’” (TIBURI, 1994, p. 595).

No campo das artes cênicas, Barba (1994, p. 23) conceitua técnica como a utilização extracotidiana do corpo-mente. Dito de outro modo, técnica é uma forma de utilização diferenciada do corpo e da maneira como o corpo e a mente conectam-se, durante o treinamento ou a apresentação. Bem nos lembra Nunes (2006, p. 96) que a mente não elabora separadamente a movimentação que o corpo do artista cênico deverá executar. A mente não está separada do corpo. Mas é possível executar movimentos sem estar concentrado nele. Nesse sentido, Nunes usa a expressão “*estados do [...] corpo mente*” (2006, p. 93), para falar sobre a importância da harmonia no momento da criação e da representação em cena. “A expressão ‘*corpo-mente*’ indica um objetivo difícil de atingir quando se passa do comportamento cotidiano ao extracotidiano, que o ator deve saber repetir e manter vivo, noite após noite (BARBA, 1994, p.163). Com a continuidade e a persistência no trabalho, ocorre uma mudança significativa no modo de perceber e pensar o que se faz. Alguns atores e bailarinos afirmam que a distância entre

corpo e mente na execução dos movimentos é abolida como se o corpo pensasse. “[...] Não [se] vê mais um corpo que se exercita, mas um ser humano que age e intervém no espaço” (BARBA, 1994, p. 161).

Ruffini (1995, p. 64) usa a expressão “*corpo e mente dilatada*” para falar da maneira de ser do ator-bailarino e de sua organicidade. Entendo que o bailarino que conseguir conectar o corpo com a mente (personalidade, inteligência, sensibilidade e disponibilidade corporal) durante o seu trabalho experimenta possibilidades de presença cênica. Os livros não tratam especificamente sobre essa questão, sobre *como* fazer isso. Caberá ao professor orientar os alunos a se concentrarem no trabalho com o corpo para que o desenvolvimento em dança constitua a presença cênica em cada um. Mas como poderá ser essa orientação?

O termo extracotidiano é usado como não cotidiano, com efeito, em situação de representação ou durante o trabalho para tal, “*as diferentes técnicas [...] podem ser conscientes e codificadas; ou não conscientes, mas implícitas nos afazeres e na repetição da prática [...]*” (BARBA, 1994, p. 23). É importante destacar aqui novamente o aparecimento da palavra ou da ação de *repetição*. Ela aparenta fazer parte do que estou chamando de técnica. Ao estudar as ações físicas no trabalho do ator-bailarino, Nunes (2006, p. 92) afirma que a repetição as tornam mais convincentes. Pode-se entender que a técnica possibilita a experimentação de uma movimentação diferente daquela executada no dia-a-dia, ou que, mesmo usando movimentos do cotidiano, os fazemos de forma diferenciada. Essa forma diferenciada poderá estar relacionada com a possibilidade do ator-bailarino tornar-se crível, como disse Barba (1994, p. 11). A utilização diferenciada do corpo poderá ser chamada de técnica. E a plasticidade que pode ser atingida por intermédio da técnica poderá ser designada como o uso da presença cênica.

Nas escolas informais (academias) de dança é tradição o ensino de técnicas de dança como o Balé Clássico, a Dança Moderna, a Dança Flamenca, a Dança Árabe, entre outras. Todas elas dizem respeito a danças tradicionais específicas de uma cultura e, cada uma delas tem códigos e regras para a sua execução. Contudo, enfatizo que o fato de serem tradicionais não necessariamente está implícito a idéia de serem ensinadas a partir do metodologia tradicional do ensino da dança, assim como explica Isabel Marques (2004, p. 140). Pode-se aprender todas elas fazendo, repetindo, treinando. É na

prática que se desenvolvem as habilidades específicas de cada uma delas. Porém, se faz necessário rever também essas estratégias.

Icle conceitua técnica como a “[...] *maneira pela qual um indivíduo molda o seu corpo, construindo um conhecimento específico através das vivências que tem e das escolhas que faz*” (2002, p. 55). É em relação a essa maneira de trabalhar o corpo que Fortin discute a repetição no ensino da dança. A autora afirma que a familiaridade e o hábito de movimento equivalem a um senso de exatidão e que essa exatidão rotineira não mais se torna eficaz, torna-se gasta (1998, p. 85).

Nesse sentido, a repetição exerceu um importante papel nas aulas das professoras participantes desta pesquisa. Elas trabalharam a repetição de diferentes formas que, a meu ver, estimulou a aprendizagem da dança, assim como Fortin (1998, p. 84) afirma ser necessário. A autora traz a idéia de Glenna, professora de dança cuja aula ela pesquisou, que propõe uma repetição “[...] *que mantêm os sentidos bem vivos*” (1998, p. 84). Glenna prefere pensar em repetição de conceito do que em repetição de movimento. Acredita que “*uma mudança integrada deve evoluir a partir da sensação do corpo de uma maneira nova e mais eficiente*” (1998, p. 85).

Observei, nas aulas da professora Dagmar, que os alunos repetiam um grande número de vezes uma mesma movimentação. Porém, essa repetição não se dava mecanicamente. Digo isso, pois ela corrigia e dava orientações para o aprimoramento da sequência que era repetida, aumentava e acrescentava dificuldades. Dagmar utilizava-se da alternância de tamanho dos movimentos, por exemplo. Nesse caso, a sequência deveria ser repetida realizando os movimentos pequenos, médios e, também, muito grandes. Ou quanto ao tempo, quando o exercício deveria ser realizado alternando movimentos lentos e rápidos, em oito tempos, em quatro tempos, depois em dois tempos, e, por fim, muito rápido, ou seja, em apenas um tempo. Ela pedia sempre que os alunos tivessem cuidado para que não se machucassem. “*O trabalho não é para machucar, tenho que encontrar a melhor maneira*”. Faz-se necessário, no entanto, que os alunos procurem manter a especificidade dos movimentos, mesmo nos tempos mais rápidos. Nesse sentido, ela orienta “*não deixe que o acréscimo da sequência prejudique o que já conseguiste fazer*”. E acrescenta que o refinamento do movimento chega na medida em que o aluno vai entendendo.

Habeyche traz a idéia de técnica quente intitulada por Fortuna que diz respeito à “[...] *incorporação da técnica, para torná-la viva e prazerosa*” (FORTUNA *Apud*

HABEYCHE, 2003, p. 46). Brincar com o movimento, experimentando diversas maneiras de realizá-lo, como faz Dagmar, visa a deixá-lo vivo e prazeroso. Fortuna acrescenta, dizendo que

o objetivo da repetição não é repetir por repetir cada exercício, mesmo porque eles devem ser sempre executados com base na consciência [...]. É repetir para aumentar a eficiência do ator até o limite da perfeição com que irá desempenhando cada treinamento. Assim, esquecido por completo de si mesmo e livre de toda tensão, adapta-se vivamente ao acontecer. O que ocorre somente com a transmutação da técnica fria em técnica quente; da técnica da cabeça em técnica de espírito; técnica do racional em técnica do visceral. Vista sob uma perspectiva equivocada de repetição a técnica pode aparentar uma completa esquizofrenia não só para a arte do ator, mas para qualquer arte. Na verdade, muito ao contrário, a técnica, se bem codificada e treinada para a devida incorporação, representa a total liberdade da arte e do criador (*Apud* HABEYCHE, 2003, p. 47).

Dagmar acredita que repetir, imitar, não são coisas estúpidas, afirma serem partes do caminho de aprendizado humano. Lembra que um professor de dança deverá saber reconhecer limites, conduzir com cuidado e, principalmente, *“esclarecer que aquilo não é tudo, que o aluno deve buscar, sempre, para além do que ele oferece. Ensinar é abrir o caminho e não fechar. E essa é uma postura que pode ser praticada em qualquer técnica”* (2008, p. 90). Essa idéia de estimular o aluno a pensar além do que estuda em aula, também pode ser entendida como estratégia prática. Na metade de uma das aulas, após terem estudado algumas sequências, Dagmar explica que mais do que memorizar, *“o importante é vocês terem claro o fato de aprender determinados caminhos”*. Esse fato contribui para tornar o aluno mais hábil. Dagmar esclarece, com isso, a diferença entre automatizar o movimento e desenvolver habilidades. Esse último *“possibilita [ao bailarino] fazer outras coisas mais difíceis”*.

Iannitelli conceitua técnica na dança como *“uma forma de desenvolver habilidades na Dança e o domínio de seus elementos (corpo, movimento e a sua expressão poética)”* (2004, p. 30). Assim, as técnicas são constituídas por habilidades específicas, que são minuciosas e requerem o auxílio de um docente profissional em dança para o seu aprimoramento. *“Em dança, o saber fazer diz respeito ao movimento e ao corpo; ao modo como ele se movimenta para dançar. A técnica é uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo as intenções formativas de quem dança”* (DANTAS, 1999, p. 31). É a partir da técnica que o bailarino adquire uma maior disponibilidade corporal para dançar. Dentro de uma opção estética, ele se torna mais

receptivo e ágil. É um processo de estudo e dedicação que Dantas descreve a seguir, como sendo

o modo como o bailarino se movimenta, a forma como ele regula a utilização de energia, alternando estados de tensão e relaxamento, a maneira como ele experimenta, ocupa, modifica o espaço ou como brinca com o ritmo, com as dinâmicas, reinventando o tempo e instaurando uma outra temporalidade, faz com que o seu movimento converta-se em dança, se torne forma significativa, adquira plasticidade (1999, p.17).

A autora descreve habilmente elementos técnicos que permeiam os códigos e as regras. Em alguns casos, o aluno-bailarino tem facilidade de dançar, utilizando-se desses elementos, mas, na maior parte das vezes, ele necessita do auxílio e estímulo do professor para descobri-los e aprender a usá-los, para ir além da repetição.

A professora Simonne trabalha com sequências mais curtas que são realizadas apenas uma vez para o lado direito e uma vez para o lado esquerdo. Percebo que o aprimoramento dos movimentos dá-se pela repetição aula após aula e, também, pelo acréscimo das dificuldades. A professora repetia a movimentação realizada na barra, ora misturada em outros exercícios, ora no centro, às vezes, acrescentando a ela novos desafios. Fazia isso sempre corrigindo e estimulando os alunos para que dessem “o máximo”.

Simonne fala muito em suas aulas da energia que deve estar presente no corpo do bailarino. Diz que quando ele dança “*a energia está concentrada, como um átomo, não pode escapar*”. A partir dessa idéia, Barba explica que, “*no contexto cotidiano, a técnica do corpo está condicionada pela cultura, pelo estado social e pelo ofício. Em uma situação de representação existe uma diferente técnica do corpo*” (1994, p. 30). O corpo é usado de maneira diferente e essa maneira pode estar relacionada com o uso da energia.

Em suas aulas, Simonne é bastante insistente com a questão musical. Preocupa-se com a harmonia do movimento, mas exige que um tempo deva ser obedecido. Simonne propõe, assim como Dagmar, repetições de alguns exercícios em tempos diferentes e diz que “*é bom fazer devagar, mas não se pode ficar fazendo assim a vida inteira*”. Tempos, contratempos e dinâmicas são minuciosamente trabalhados, pois a estética do movimento pode ser alterada se o acento do movimento muda. A professora exige a definição do movimento e a precisão no tempo em que é executado.

Ela explica “*para cima e para baixo [falando sobre o uso da energia] se for só para baixo eu caio*”, e exagerando para ser bem clara, a professora se joga ao chão e, depois, diz: “*só para cima eu vôo*”. Ao seguir a mesma linha de pensamento, Barba afirma que “*o início e o final [do movimento] devem ser precisos e fundirem-se através de saltos de energia em uma partitura que é experimentada como um desenvolvimento orgânico*” (1994, p. 161).

É útil pensar que essa energia é “[...] *absorvida e levada a dançar no interior do corpo. Não são fantasias. São imaginações eficazes*” (BARBA, 1994, p. 77). A manipulação dessa energia pode ser usada, por exemplo, para superar dificuldades técnicas. Simonne sugere que a energia seja mandada para baixo, para que não ocorra “*quiques no passé*”, na execução de um *plié*, explica que, durante a flexão se desce, mas não se afunda, deve-se puxar a energia para cima e, nas fechadas dos *battements tendus* e execução dos *passés* não se deve bater as pernas, exigindo assim, maior controle do uso da energia nesses movimentos. Barba (1994, p. 84) explica que *enérgeia* é um termo grego que significa estar pronto para a ação, a ponto de produzir trabalho.

Essa forma metafórica como Barba explica o funcionamento da energia no corpo humano é bastante reveladora. Ao exercitar-se, pensando nessa energia, pode-se senti-la internamente, como se ela levasse o corpo a movimentar-se. O fato é que ela leva o corpo a movimentar-se, e o nível do tônus muscular dependerá da quantidade de fibras musculares recrutadas. A energia é fisiologicamente chamada de ATP (adenosina trifosfato). Essa energia deve ser dosada de acordo com o resultado que se deseja ter ao executar um movimento. “*Para o ator [bailarino] a energia apresenta-se na forma de um como [...]. ‘Como’ movimentar-se. ‘Como’ ficar imóvel*” (BARBA, 1994, p. 77). Como transformar a sua presença física em presença cênica e, com isso, expressiva? Energia é, portanto, um dos segredos para a eficácia e, conseqüentemente, para a presença cênica.

“*A energia [...] compromete o corpo inteiro ainda quando o movimento é minúsculo[...]*” (BARBA, 1994, p. 161). Parto dessa afirmação de Barba para lembrar que dança não é só feita de movimentos amplos, ao contrário, é composta também de movimentos pequenos, às vezes, quase imperceptíveis e até mesmo de pausas. Na Dança Contemporânea usam-se longas pausas e imobilidade. É necessário, sobretudo, como afirma Barba, manter a energia vibrando, independente do tamanho do movimento. Nesse sentido, em uma das aulas de Luciana, uma de suas falas chamou a

minha atenção, “*eu acho que não existe movimento grande e pequeno na sensação*”. Questionei a professora sobre o assunto, na sua entrevista, e ela me fez o relato de uma apresentação da coreografia solo chamada *Mesmo assim*.

Eu começava embrulhando as mãos assim [e mostra como] e o palco era muito grande. E eu pensava: nossa, aquilo não vai chegar nunca. Eram movimentos pequenos que tinha na coreografia e era nada mais do que aqueles gestos que eu fazia com o vestido, no final eu embrulhava, soltava e punha a mão na cabeça: Eram gestos pequenos, mas quem viu pode dar-me um *feed back*, disse que não é pequeno. [...] Talvez aquele pequeno, parecesse grande no meu corpo [...]. Para mim aquilo poderia ser incabível numa dança a tempo atrás. Como é que aquele pequeno vem para a minha dança? [...] Como é que isso chega a termo numa idéia? Para eu conseguir dividir isso com o público, com o espectador. Então, esse pequeno que inicialmente pode parecer pequeno [...] É quase uma tese isso. Se o corpo tiver um estado de percepção e preparação, uma integridade, eu não sei qual seria a palavra certa, mas ele tem, ele cresce no espaço, ele avoluma. Eu acho que é uma questão de volume daquele corpo no espaço, ele está cheio [...] é um corpo cheio de informação (PALUDO, 2008, p. 29-30).

Ela explicou que o pequeno e o grande são muito subjetivos e pensa que o bailarino pode expandir o movimento pequeno, “*não só em termos de sensação, mas em termos daquilo que tu [ele] passa*” (PALUDO, 2008, p. 29). Essa preocupação e capacidade que o ator-bailarino tem de atrair a atenção do público, e que aparece na fala de Luciana, é o que Barba (1995, p. 54) chama de presença cênica. O autor dá a entender que o corpo se utiliza de uma energia elementar que seduz a atenção do espectador.

Em sua aula, Luciana normalmente pede para os alunos irem marcando e fazendo juntos o exercício, depois pede que eles façam para que ela possa ver. Normalmente elogia, mas sempre faz considerações. Após a execução de uma sequência pelos alunos-bailarinos, a professora dança e explica que está desenhando no espaço, mas enfatiza que “*não é aquela coisa pelas extremidades do corpo, é mais interno*”. Trata-se da busca da dança mais pela sensação do que apenas pela forma.

Acredito ser relevante pensar na relação existente entre energia e sensação. Tanto Barba quanto Luciana trazem que, mesmo os movimentos pequenos devem ser trabalhados da mesma maneira. Luciana, ao pedir que seus alunos-bailarinos repitam uma sequência, vai chamando a atenção sobre a sensação que aquele movimento proporciona. “*Sinta a sensação dos pés no chão, empurra o quadril, volta, alonga pernas, relaxa coxas e volta [...] sem contrair ombros, relaxa o soalho pélvico*”, pede que peguem os joelhos, façam leves pressões e sigam movimentando-os e acrescenta

que devem “*pensar no fluxo sanguíneo e como ele vai aquecendo*”. Ao praticar as suas aulas, percebi que a sensação poderia variar conforme a energia que eu utilizava para a realização daquele movimento. Mesmo se eu estivesse imóvel, a sensação poderia variar. Seria diferente, se eu estivesse completamente relaxado, ou se eu mantivesse uma determinada postura. Mas, independente disso, a consciência deveria permanecer sempre alerta.

Luciana trabalha as repetições em suas aulas sempre voltadas para a consciência do movimento. Nas suas aulas, assim como nas aulas de Dagmar e de Simonne, o uso das repetições dá-se não apenas dentro de uma aula, mas de uma aula para outras. No ensino tradicional, muitas vezes ocorre que os alunos repetem um mesmo movimento por muito tempo sem serem encorajados a refletir, entender e questionar sobre ele. Ao pedir um exercício já realizado em outras aulas, Luciana pede que pensem como o peso está se dimensionando. Em uma das aulas, ao ministrar um exercício novo já anuncia que, na próxima aula, o repetirão, usando mais peso e iniciando em posições diferentes.

Ela pede que repitam um dos exercícios que trabalhava o alongamento das pernas, com o objetivo de perceberem que, na segunda vez, “*vai um pouco mais*”. Ao aparecer uma dificuldade, estudam o movimento em câmera lenta, repetindo-o algumas vezes. No exercício seguinte, Luciana inclui o movimento estudado anteriormente. Da mesma maneira, em outro exercício, uma aluna comenta ter dificuldade e a professora sugere executar a mesma sequência em um tempo mais lento.

A professora Simonne fala que “*para dançar precisamos ter diferença clara*”, ou seja, uma definição dos movimentos. Ela cobra dos alunos o fato de que, quando a perna está alongada, não pode estar frouxa. Ou a perna deverá estar bem alongada ou bem flexionada. Simonne não fala em sensação, mas, assim como Luciana, pede sempre aos seus alunos para retomarem as questões dos exercícios anteriores para executarem os exercícios mais complexos, pede que, ao realizarem as *pirouetes* pensem nos *passés*. É importante notar que, para assimilar todas essas correções detalhistas é imprescindível que o aluno-bailarino sinta e tenha consciência do seu corpo.

Nesse sentido, em outro momento, Simonne pede para repetirmos uma sequência conduzindo mais os movimentos. Entendi que ela queria mais definição quanto a trajetória do movimento e a sua finalização.

Luciana dá aulas para um grupo grande de bailarinos e costuma trabalhar as repetições das sequências estudadas na segunda parte de sua aula, em dois grupos, para um melhor aproveitamento do espaço. Pede, contudo, que o grupo que fica parado observe o outro, que os alunos confirmem se o que foi trabalhado no chão reflete-se na execução dos colegas. Para aqueles que realizam a sequência, pede que brinquem com os tempos dos movimentos, o que os mantém concentrados e conscientes durante a repetição dos mesmos. No final de uma das aulas, ao pedir que os alunos-bailarinos repitam a última sequência explica que ela reúne tudo o que estudaram naquela aula, mas não no sentido de movimentos. *“Não estamos estudando sequências, mas procurando acessar de onde as coisas vêm vindo”*.

Dantas diz que a aprendizagem da dança é um processo de aquisição de hábitos corporais e que esses hábitos deixam inscrições no corpo do bailarino, marcado pela técnica (KATZ *Apud* DANTAS, 2004, p. 68). *“[...] A técnica determina o que um bailarino pode dançar, ao mesmo tempo em que fornece horizontes, impõe limites. Fornece os elementos para a expressão, mas formata o corpo e os movimentos dentro das limitações daquele modelo”* (KATZ; FOSTER *Apud* DANTAS, 2004, p. 68). A possibilidade de buscar os caminhos dos movimentos e não apenas fixar-se em um estudo preciso da forma e de trabalhar com repetições sobre diferentes perspectivas, pode vir a instaurar marcas não tão limitadas nos corpos de quem dança. Diferentes possibilidades no ensino das técnicas parecem proporcionar, nas aulas das três professoras, outros caminhos para a presença cênica.

3.2 SENSações, IMAGENS E METÁFORAS

No decorrer da pesquisa de campo percebi que eu me preocupava muito com o *que* as professoras observadas diziam. A fala delas era carregada de conhecimento. Conhecimento esse, adquirido pelas suas próprias experiências. As suas estratégias para o ensino da dança dependem do conhecimento adquirido por intermédio das suas experiências. Não existe uma receita pronta, são possibilidades que foram se construindo e se transformando na medida em que elas experienciavam.

Fortin, nesse sentido, lista o que ela chama de *“princípios organizadores fundamentais do conhecimento, que Glenna possui sobre o ensino da dança moderna”*

(1998, p. 83). Fortin esquematizou muito bem esses princípios, chamando-os de “*conceitos pessoais básicos de conhecimento do assunto*” (1998, p. 83) que são utilizados para orientar as ações do professor. São dois os princípios organizadores fundamentais revelados por Fortin a partir da sua pesquisa nas aulas de Glenna:

sensações cinestésicas e conexão do corpo todo. As questões relacionadas ao princípio organizador fundamental denominado sensação cinestésica [são divididas em]: 1) conhecimento sensorial e anatômico; 2) sensação e movimento; 3) sensação e repetição de movimentos. O segundo princípio organizador fundamental, isto é, a conexão do corpo todo, [são divididos em]: 1) partes individuais do corpo que refletem a organização do movimento total; 2) iniciação; 3) sequência.

Grande parte das instituições voltadas para o ensino da dança, atualmente, incluem um estudo mais específico das sensações e da consciência do movimento nos seus currículos. Depara-se, porém, com a resistência dos alunos que querem partir direto para o movimento. Glenna levanta questões que também são minhas. “*Quanta sensação devo trabalhar? Quanto movimento? Muitos alunos só querem se mexer, mas você realmente tem que trabalhar a sensação. Onde é que ela se encaixa e como ela pode se ligar com o movimento?*” (FORTIN, 1998, p. 84).

Todas as professoras envolvidas nesta pesquisa pediam, no decorrer das aulas, que os alunos “*sentissem o seu corpo*” ou que “*sentissem a sensação de*”. Os dois pedidos levavam os alunos-bailarinos a sentir alguma coisa. Ambos tratam-se de sensações cinestésicas e, a exemplo de Glenna, farei uma divisão, só que *em dois princípios organizadores*, sem subdivisão. O primeiro, no sentido de perceber, de ter consciência de como acontece o movimento ou, como está o seu corpo na execução do movimento ou na ausência dele, quando ele está imóvel. O segundo, buscando que o aluno-bailarino transfira para o movimento executado uma sensação recriada a partir de algo externo. Acompanhado desses simples pedidos vinham uma gama de referências, parâmetros e conhecimentos.

Luciana ministra sua aula sempre estimulando o aluno a sentir e perceber o seu corpo estaticamente ou em movimento. Quando os alunos executavam um *souplesse en avant*, ela perguntou “*e as costelas, como estão? Pensem na mão.*” Quando um professor pergunta como estão as costelas, é inevitável que o aluno *dê um mergulho* no seu organismo, com a intenção de perceber como elas estão. Na transferência de peso

trabalhada nos *battements tendus*, Luciana pede que nós pensemos no tronco, na distância entre tornozelo, joelho e pélvis; e na musculatura abdominal interna. Trata-se de um sentir, buscando algo novo.

A professora Luciana desafia seus alunos a pensarem nos seus corpos de maneira diferente. Leva-os a pensar e a tomar consciência de partes específicas e, às vezes, nunca pensadas dos seus corpos. Ao iniciar uma das aulas, convida os alunos a fazerem junto com ela. E fala: “*vamos espreguiçar, percebam as laterais do corpo, dá uma espichada entre costelas flutuantes e quadril, vamos tirando a tensão do pescoço, espreguiçando cochas e tomando consciência enquanto brincamos sozinhos. Explore tudo o que dobra no corpo*”. Na medida em que os alunos vão relaxando, Luciana diz

é um dar-se ao chão, afunda, mão sente mais o chão duro, percebam os ísquios em relação aos calcanhares. Imaginem entre os íliacos e costelas, que não tem ossos a não ser os da coluna, prestem atenção para que esse espaço infle na respiração, minhas vértebras aumentam o espaço aliviando tensão entre elas.

Ela transforma um simples espreguiçar em um verdadeiro exercício de consciência corporal, promovendo um autoconhecimento essencial para se dançar.

Simonne pede que os alunos-bailarinos entendam a relação direta entre o quadril e os pés e procurem sentir isso, tanto no trabalho com as pernas paralelas, quanto no trabalho *en dehor*. Ela, muitas vezes, usa o termo *pensar* no lugar de *sentir*. No decorrer das aulas pedia que pensassem na colocação do quadril, ou da coluna vertebral, ou dos braços, tanto quando essas partes do corpo estavam em movimento, quanto quando encontravam-se sem movimento.

Dagmar pede que os alunos sintam determinadas partes do corpo e que percebam as possibilidades desses movimentos, se podem ser mais maleável e até onde podem ir. Ela dizia aos alunos que se encontravam deitados, em tom baixo de voz, “*sintam os quadris no chão*”. Em um exercício de rolamento lateral com o corpo estendido, ela solicitava que sentissem a “*sensação que o corpo rola e se ajusta*”. E perguntava, “*até que ponto a base pode ser maleável, que se pode rolar e achar outros pontos de apoio*.” Dessa maneira vai estimulando e desafiando o aluno. Dagmar seguia, usando um tom baixo de voz ao falar “*deixa abrir, recolhe, suavidade, alonga*”.

Nesse momento, registrei em meu caderno de notas o fato de eu ter saído da cadeira, onde me encontrava para realizar as anotações de campo, e me colocar no chão onde me sentia mais confortável. A maneira como ela falava me fez relaxar e, além de ficar com muita vontade de fazer a aula, pensei o quanto estava sendo eficaz aquele início de aula, no sentido de que os alunos estavam conseguindo concentrar-se no seu próprio corpo, percebendo-o melhor e preparando-o para a seqüência da aula.

A primeira parte da aula de Dagmar é muito voltada para as questões do sentir e perceber como o corpo está se movimentando. Ao pedir que flexionem as pernas, arrastando os pés no chão, diz “*sintam a sola do pé no chão o máximo possível*”. Dagmar pergunta para os alunos sobre o que é a consciência do seu corpo. E afirma, depois disso, que trabalhariam sempre relacionando-o com o exterior, nesse caso, com o chão. Ela anunciou que a relação do corpo com o espaço seria trabalhado com rigor.

Ao praticar as aulas de Simonne, Dagmar e Luciana percebi que elas usavam de uma mesma estratégia para que nós, alunos-bailarinos, executássemos determinados movimentos de pernas e braços o mais alongados possível. Enquanto executávamos um exercício de *battement jeté* com *tombé*, Simonne dizia “*mais ainda. Lá na rua*”, expressando que o *tombé* deveria ser o mais longe possível. Lembrou-nos, naquele momento, sobre o círculo de Da Vinci. Depois disso, ela pede que “*subam o tronco lá em cima*”, para que nos colocássemos em uma postura muito alongada. Dagmar, por sua vez, demonstrou um exercício dizendo “*perna direita vai para o rio, faz um arco, solta a perna esquerda e deixa juntar com a direita, cresce a cabeça lááá, projeta o quadril lá em cima [...]*.” Luciana, com o mesmo objetivo, faz um gesto, indicando o segmento da coluna para longe e pede para os alunos usarem a “*imagem de nunca pararem de ir*”. Ao praticar esses exercícios com a intenção de levar o pé lá para a rua, ou a perna lá para o rio, o ou ainda, usando a imagem de nunca parar de ir, senti meu corpo ir além. Era como se eu estivesse realmente mais comprida.

O ensino conservador da dança é sustentado por uma aprendizagem de observação (LORDIE *Apud* FORTIN, 1998, p. 80), mas Fortin (1998) afirma que surgiram novos conhecimentos que influenciaram os educadores da área no seu modo de ensinar. A integração da Educação Somática é uma possibilidade usada no ensino da dança. Fortin (1998, p. 82) cita a Ideokinesis, a técnica de Alexander e a de Feldenkrais como práticas somáticas. Não pretendo escrever especificamente sobre elas, mas apenas

apontar as relações das práticas docentes das professoras, participantes desta pesquisa, com a Educação Somática.

Segundo Dantas (2007, p. 154), foi Thomas Hanna que, em 1976, lançou as bases para uma compreensão da educação somática, que antes disso, era conhecida como *Body work*, terapias corporais ou *Mind-body practices*. Dantas esclarece que, para a Educação Somática, muda o modo de perceber o corpo, ou seja, “*não se trata de um corpo observado externamente, ela centra sua ação no corpo vivido e o que importa é a experiência do corpo, acessível pelo próprio corpo*” (2007, p. 154). A autora afirma, também, que de um modo geral, “*os métodos de educação somática desenvolvem um trabalho de refinamento da sensação e da percepção do movimento com o objetivo de aperfeiçoar a consciência do corpo*” (2007, p. 155). Percebo que esses mesmos objetivos são buscados nas aulas de dança das professoras Luciana, Dagmar e Simonne de diferentes maneiras.

A propósito, técnicas de dança já são pensadas, atualmente, em função da consciência corporal. Teixeira (2000, p. 59), por exemplo, escreve sobre a técnica Klauss Vianna que pressupõe que, antes de aprender a dançar, é necessário que se tenha a consciência do corpo, de como ele é, como funciona, quais as suas limitações e possibilidades. Ela afirma que a dança acontecerá, quando o corpo estiver disponível para o movimento, realizando, assim, uma comunicação pela expressão corporal.

As professoras Luciana, Dagmar e Simonne preocupam-se com que seus alunos-bailarinos sintam o seu corpo e utilizam-se de diferentes estratégias para possibilitar que isso ocorra em suas aulas de dança.

A professora Luciana conta que estudou Ideokinesis, considerada uma das práticas somáticas, há 20 anos, no curso de graduação em dança em Curitiba, com a professora Elaine Demarkondes, no componente curricular de Cinesiologia. Luciana explica que essa prática possui nove linhas de movimentos e que a evolução do trabalho se dá muito lentamente. Diz que o nome da primeira linha de movimento é “*alongando a coluna vertebral para baixo*”, mas conta que levaram três semestres para construir esse trabalho (PALUDO, 2008, p. 29). Luciana destaca, referindo-se à Ideokinesis, que “*essa prática parada [...] vai migrando para o teu movimento*” (PALUDO, 2008, p. 29), ressalta inclusive que, na realidade, não se fica parado. Acrescenta que, na prática da Ideokinesis, usam-se sugestões imagéticas para o entendimento da coluna que alonga mais para cima ou para baixo e de uma pelve que vai alargar.

Habeyche (2003, p. 54) afirma que não existe uma ciência das imagens, mas que diferentes áreas de saber estudam seus “efeitos” e as relações que fazemos com elas. Pode-se fazer uso de imagens impressas, mas geralmente, o ensino da dança tem se apropriado do uso das imagens mentais e, percebo que busca os seus “efeitos” a partir das diferentes sensações que essas imagens poderão despertar nos alunos-bailarinos. Assim, o uso das imagens parecem ser importantes no desenvolvimento dos dois *princípios organizadores* aos quais me referi anteriormente: na consciência corporal enquanto se dança e na busca das sensações ao se realizar os movimentos.

A professora Luciana usa muitas imagens mentais em suas aulas. Sempre dá início às aulas, independente do nível, com um trabalho no chão, explicando e demonstrando. Não necessariamente ao mesmo tempo, ora explica enquanto demonstra, ora apenas demonstra ou apenas explica. Em uma das aulas percebi que fazia o exercício com os alunos, mas seu objetivo, muitas vezes, não era o de demonstrar, pois deitados eles não a enxergavam, parecia ter o objetivo de falar aos alunos as sensações que ela sentia durante a execução. Ela lança mão das imagens em diferentes momentos da aula. Ao conduzir um espreguiçamento, convida os alunos a pensarem em uma imagem, em bolinhas passando por dentro do corpo: “*da cabeça ao rabinho, do dedo de uma das mãos até o dedo da outra*”. Em outro momento, com os alunos deitados em decúbito dorsal, com os braços abertos ao lado, ela pede que usem a imagem de “*um ovo quebrando no peito, escorre[ndo] no trapézio, pelo braço, pelo umbigo*”. As sensações que essa imagem traz, podem ser variadas, mas deverão colaborar para uma maior entrega ao chão. Em sua aula, fala em muitas partes do corpo, pedindo consciência. Na mesma posição, ao dirigir um exercício realizado com os pés, pede que os alunos sintam “*o alongamento da musculatura posterior das pernas*”. Em uma outra aula pede que os alunos imaginem, ao realizar uma extensão da perna pelo chão, “*que o pé é um ferro de passar daqueles antigos*”. Faz essas indicações, para que os alunos entendam como trabalhar o pé, antes de alongar a perna completamente no chão.

Franklin usa o termo figuras, substituindo imagens, e destaca a necessidade do seu uso ser acompanhado, de um discurso para o alcance dos objetivos em uma aula de dança. Nesse sentido, afirma que

ambas as figuras e as palavras em suas mentes influenciam os pensamentos em nossos corpos, que por sua vez alimenta nossos pensamentos e figuras mentais. Para criar um alinhamento poderoso e dinâmico, nós podemos usar este ciclo de junção como nossa vantagem técnica se nós fertilizamos com informação construtiva e varremos os pensamentos destrutivos (1996, p. X).

De forma semelhante, Luciana costuma explicar, junto com o uso das imagens, os objetivos dos exercícios. Parece que, quando os alunos entendem esses objetivos e percebem que vem ao encontro dos seus, eles se sentem ainda mais motivados.

Muitas vezes, quando os alunos passam da posição deitados para trabalharem sentados, Luciana pede que mantenham as sensações que tiveram do trabalho no chão. Em uma aula disse “*pensem que o chão está bem atrás de suas costas*” e lembra, para o auxílio dessa sensação, de uma imagem que acredita ser boa “*um cachorrinho que tem mola no pescoço*”. Vai, então, caminhando pela sala, tocando aluno por aluno na testa e na coluna cervical. Comenta que esse trabalho irá determinar muito do padrão de movimento, quando estiverem dançando. E, também, dá a entender que isso poderá implicar uma presença mais efetiva.

Da mesma maneira que Luciana está sempre pedindo que seus alunos-bailarinos resgatem as sensações experimentadas nos exercícios anteriores, para aplicar naqueles mais elaborados, Franklin sugere o uso da imagem, e afirma que ela “*pode ser refletida em um plano mental para executar um passo de dança novo e difícil com um imaginário específico para ajudar a resolver problemas técnicos*” (1996, p. X).

Franklin conta que, na *Escola de Arte Tisch* da Universidade de Nova York, os alunos eram instruídos a praticar seus movimentos com o uso das imagens diariamente, pois levaria tempo para elas mudarem hábitos de postura e movimento (1996, p. XI). Aprendeu a fazer uso das imagens nas aulas de anatomia e, com a prática, a longo prazo, descobriu alguns dos efeitos possíveis. Ele narra assim:

um dia enquanto eu praticava imaginar minhas pernas penduradas sobre um cabide de roupas e olhando minhas costas esparramadas sobre o chão [...], eu repentinamente experimentei um incrível alívio da tensão muscular. Foi um alívio enorme e me trouxe lágrimas aos olhos. A partir daí, eu pratiquei imaginação com motivação aumentada, e meus problemas de tensão das costas e problemas de joelhos retrocederam. Tinha levado um ano para produzir este efeito de alívio, mas a experiência me ensinou várias lições valiosas no uso do imaginário (FRANKLIN, 1996, p. XI).

Luciana também comenta que as primeiras aulas com as suas turmas de dança são demoradas. Ela conta que não gosta de atropelar, ou seja, pular etapas. Para

aumentar o grau de dificuldade da movimentação a ser trabalhada prefere que, primeiro a movimentação mais básica esteja consciente, “*porque aquele elemento vai levar a outro*”, caso contrário “*aquele mau entendimento poderá machucar o corpo*” (2008, p. 28).

Franklin (1996, p. X) enfatiza a necessidade de que para o uso das imagens funcionar no ensino da dança, é necessário aumentar a consciência interna do corpo dos bailarinos. O autor também diz que a imaginação não é muito eficiente sem o desejo e a intenção pessoal, e que imaginar é aprender uma linguagem (1996, p. XIII). Faz-se necessário, portanto, que os alunos bailarinos entendam os objetivos desse trabalho e que tenham paciência para esperar os resultados.

Dagmar, ao trabalhar um exercício que consistia em um rolo simples até as laterais do corpo, pergunta sobre o que poderia virar base. Isso estimula o aluno a ir pensando acerca do assunto. Ela continua dizendo que à medida que eu viro a mão, essa pode virar base. Dagmar usa, então, a imagem de “*um coquinho que rola de um lado para o outro*”.

Em outra aula, a professora Dagmar pediu que os alunos-bailarinos trabalhassem ao “*máximo do plié*”. Disse a eles, então, que “*[afundassem] mais o plié, como se entrasse em uma cova*”. Percebi que a aluna usou melhor o *demi plié* do que anteriormente, aprimorando, assim, as ligações das sequências que executava.

A aula de dança não tem função terapêutica, mas destaco a importância de um corpo bem preparado para uma evolução no trabalho técnico. Dores provocadas por um trabalho corporal inconsequente e descuidado podem não trazer bons resultados e levar à interrupção de uma carreira artística ou de uma atividade progressiva em dança. Nesse sentido, Franklin também afirma que “*forçar mudanças em seu corpo pode produzir ganhos de curto prazo, mas aumenta grandemente a chance de lesão*” (1996, p. XIII). Franklin relata, ainda, que o resultado de seu trabalho com as imagens foi melhor do que ele havia antecipado. Ele aprendeu a confiar na imagem, e entendeu que não há limite para aquilo que pode ser realizado com o imaginário. Franklin descobriu “*que uma mudança de postura inicia na medida em que uma imagem cria e reflete uma mudança psicológica. Estar centrado não é apenas um evento biomecânico*” (FRANKLIN, 1996, p. XI). O autor relatou que, ao melhorar sua postura, eliminou sua pressão emocional, reduzindo seu estresse emocional.

Luciana (PALUDO, 2008, p. 25), assim como Franklin, fala da importância de um estudo diário e sugere uma investigação solitária. As ações realizadas pelas três professoras pesquisadas podem ser bons caminhos para propiciar essa consciência e, junto com o uso das imagens no ensino da dança, podem indicar uma possibilidade de se chegar à presença cênica.

Fortin (1998, p.82) afirma, em seu artigo a partir de sua pesquisa realizada com a professora Glenna no ADF (*American Dance Festival*), que suas aulas sempre eram iniciadas com movimentos baseados na educação somática e na fisioterapia, sendo que os movimentos de dança eram incluídos no decorrer da aula. É interessante destacar que, embora Glenna julgasse ser a sua aula, uma aula de técnica, o ADF a chamava de Educação Somática. Fortin (1998, p.82) afirma que a influência das práticas somáticas eram visíveis nas aulas de Glenna, não só nas tarefas que ela apresentava, mas nas suas estratégias pedagógicas. Quanto às estratégias, Fortin destaca o fato de que Glenna “fazia os alunos lembrarem, durante toda a aula, que tinham de se mover suavemente, com ênfase na auto-observação, na diferenciação da informação sensorial e nas pausas freqüentes” (1998, p.82). Ou seja, de forma consciente.

Mangione (*Apud* Fortin, 1998, p. 82) afirma que a Educação Somática é uma terapia corporal, mas esclarece que as terapias corporais se baseiam principalmente na sensação dentro da própria esfera de movimento. As aulas de Glenna incluíam, também, sequências de movimentos no espaço. Frequentemente o uso das práticas de Educação Somática em aulas de dança são confundidos com terapia, mas os professores querem, a partir do uso dessas práticas, assim como Glenna, “[...] simplesmente [...] facilitar as habilidades sensoriomotoras de seus alunos” (FORTIN, 1998, p. 82). Glenna explica, ainda, que “[...] em suas aulas, os dançarinos aprendem as habilidades básicas para se organizar neurologicamente, a fim de se mover com eficiência e eficácia” (*Apud* FORTIN, 1998, p. 82). Referindo-se ao trabalho corporal do ator-bailarino, Barba (1994, p. 167) também fala que, agindo de modo eficaz, é possível intervir na realidade e transformá-la. Mesmo sem ser explícito, é o que os professores parecem buscar no ensino da dança.

Observo que Simonne faz uso das imagens para trabalhar as sensações e as dinâmicas dos exercícios em suas aulas. Ela diz “*língua, língua*”, a fim de trabalhar o aprimoramento do *battement jeté* e pede “*igual uma bola de ping-pong*” ao trabalhar um exercício que passava por *tombés*. A professora corrige um alongamento lateral do

tronco de uma aluna-bailarina, falando que a sua coluna deverá ser puxada pelo braço “*como um elástico*”. Simonne pede, ainda, para os alunos-bailarinos sentirem “*os movimentos como o som que reverbera entre as notas musicais*”. E, ao demonstrar um *souplesse en avant* explica que o relaxamento existente nesse movimento deve ser experimentado como um “*desmaio*”.

Quando falou da sua experiência com a Ideokinesis, Luciana afirmou que “*essas imagens nada mais são do que metáforas que te levam para um entendimento de uma coluna [...]*” (PALUDO, 2008, p. 29). A partir dessa idéia, permito-me afirmar que a metáfora é usada nas aulas de Luciana, Simonne e Dagmar com o objetivo de acessar o imaginário de seus alunos-bailarinos, levando-os, assim, a inscrever no corpo uma movimentação diferenciada em dança, a partir das sensações. As imagens transformavam-se em metáforas quando possuem a capacidade de ação, ou seja, de mudar algo com a palavra.

Dagmar demonstrava em frente aos alunos e, ao mesmo tempo, descrevia o exercício e também falava nas sensações que os alunos deveriam sentir ao executá-lo. Na execução de um *battement tendu*, usou uma metáfora que procura deixar explícito a sensação que o bailarino deve ter ao executar aquele passo e outros da mesma natureza: “*desmanchar o pé no chão*”, em um outro momento ela usa outra metáfora, dizendo que o aluno deve “*fechar o pé lambendo o chão*”. Nesse caso, as duas metáforas podem se completar, a fim de que o aluno consiga atingir o objetivo do exercício.

A professora Dagmar explica um exercício que chama de *swing*: deitado em decúbito dorsal, braços afastados ao lado do corpo e pernas flexionadas com os pés no chão. Os alunos deixam cair os joelhos e a perna de cima desliza como “*um carro que faz a curva e volta para a garagem*”.

Quando se pensa em “*desmanchar o pé no chão*”, por exemplo, poderá haver uma transferência da sensação de desmanchar para o pé, ao executar o movimento de deslizar o pé no chão, fazendo com que ele se torne mais sensível e maleável e se conecte com o chão de maneira a proporcionar uma base firme para um corpo que dança. Nesse sentido, Nunes afirma que

o sentido de metáfora que está na etimologia grega – transporte ou transferência de significado com uma analogia, ou seja, atribuir a uma coisa um sentido que pertence à outra – não ocorreria somente no emprego sedutor e eloqüente da palavra, mas na forma de pensarmos ou agirmos como um todo (BARTHES, 2001 *Apud* NUNES, 2006, p. 28).

A professora Dagmar também cria historinhas com as metáforas, que podem auxiliar, além da melhoria das sensações e da dinâmica dos movimentos, também na memorização, como por exemplo: “*o braço foge por baixo, uma perna vem e convida a outra a ir para frente de novo. Vou rolando para o lado direito, o lado esquerdo foge*”.

Para um leigo, ou mesmo para quem não está acostumado com o uso das metáforas, pode parecer engraçado ou, como afirma Lakoff e Johnson (2004, p. 39), pode parecer ser apenas um recurso da imaginação poética. Concordo com o fato de ser poético, pois acredito que a dança também o é, mas o fim prático que esse tipo de estratégia pode gerar será mais significativo para o ensino da dança. Lakoff e Johnson declaram a importância do uso da metáfora e afirmam que ela “[...] *impregna a vida cotidiana, não somente a linguagem, mas também o pensamento e a ação* (2004, p. 39).

Como exemplo do quanto as metáforas podem impregnar a vida e o ensino da dança, anuncio que não consigo descrever alguns exercícios propostos por Dagmar de outra maneira, senão como ela mesma propôs: “*agora vamos amassar o chão com os pés*”, ou ao acrescentar uma movimentação de braços, “*como se tirassem uma camiseta*”.

Nas suas aulas de dança, as três professoras utilizam, como um dos recursos possíveis da sua linguagem oral, explicações acerca do trabalho prático que é realizado. Por intermédio das metáforas, elas procuram acionar o pensamento dos alunos de maneira a refletir no refinamento de suas ações. As professoras usam as metáforas com o objetivo de experimentar os movimentos a partir de diferentes sensações. As metáforas parecem estruturar uma diferente maneira ou caminho para percebê-los.

Lakoff e Johnson, com a intenção de detalhar o que são exatamente as metáforas, afirmam que elas “*estruturam a maneira em que percebemos, pensamos e atuamos*” (2004, p. 40). Esses autores, ao escreverem sobre metáforas, parecem escrever sobre dança, pois o ensino da dança está constantemente necessitando de uma busca em perceber, pensar e atuar de maneira *diferente* e, para isso, é necessário acreditar, entregar-se ao jogo, embarcar nessa viagem e se interessar em conhecer outros lugares além da forma conhecida de dança. Os mesmos autores explicam que as metáforas não estão apenas nas palavras, mas no pensamento humano (2004, p.42). Da mesma forma, Nunes explica que a metáfora “*passa a ser entendida não somente como*

padrão de pensamento e organização da linguagem, mas como estruturadora da própria atividade cognitiva, proporcionando ignição aos atos do corpo” (2006, p. 28).

Enquanto assistia às aulas de dança, anotava tudo o que conseguia e, em muitos momentos, não tinha certeza se, o que ouvia era uma metáfora ou não. O mundo da dança é muito complexo e deve ir além do entendimento do próprio corpo. Posso afirmar que a dança trata de um entendimento artístico do corpo em movimento. Não basta ter esse entendimento, mas é necessário deixar transpô-lo através do corpo quando se dança. As professoras Luciana, Dagmar e Simonne nos mostraram que as metáforas e as imagens podem auxiliar nessa busca, tornando mais crível e compreensível tal complexidade, o que seria difícil de alcançar sem elas.

3.3 OS CUIDADOS COM O CORPO E O USO DO TOQUE

Um cuidado constante chamou a minha atenção nas aulas das professoras Dagmar, Simonne e Luciana. O cuidado com o corpo a fim de evitar lesões pela má execução do movimento era, frequentemente, apontado pelas três professoras. E o cuidado com a maneira como é realizado o movimento também era estimulado durante o tempo todo. Ao refletir sobre isso e, a partir da seleção dos dados empíricos que estavam relacionados a esses dois aspectos do ensino da dança, nas aulas das três professoras, percebi que a consciência corporal também era exigida, a fim de que os alunos-bailarinos conseguissem atingir os dois objetivos relativos ao cuidado.

A consciência do corpo é trabalhada pelas professoras a partir de um entendimento individual, ou seja, elas contribuem de diferentes formas para o trabalho do aluno-bailarino, mas eles têm que descobrir a sua maneira de dançar.

A Técnica de Alexander é considerada uma técnica somática e baseia-se no estudo da consciência corporal. Ele mesmo afirma que “*a descoberta ulterior do controle primordial do funcionamento de todos os mecanismos do organismo humano*” (ALEXANDER, 1992, p. 31) marcou o primeiro estágio importante da sua investigação.

Gelb (1987, p. 03) conta que, em geral, as pessoas procuram as aulas de Técnica de Alexander por três motivos. Por causa da dor que sentem, normalmente em decorrência de erros de postura; a fim de desenvolver suas habilidades – o autor explica que os maus hábitos são, em geral, resultado do uso inadequado do corpo na vida

cotidiana e que podem tornar-se exagerados, quando se pratica regularmente uma atividade difícil – e com o objetivo de promover uma transformação pessoal. O autor diz que “*a obra de Alexander é um instrumento poderoso para aumentar o autoconhecimento e modificar os hábitos*” (1987, p. 04). Ele justifica o uso dessa técnica, porque ela cultiva “*um estado mental de questionamento, baseado num compromisso de assumir a responsabilidade de si mesmo*” (GELB, 1987, p. 06).

Embora apenas a professora Dagmar tenha uma formação específica na Técnica de Alexander, detectei nas aulas das três professoras a busca por objetivos semelhantes.

Alexander (1992), assim como as três professoras participantes desta pesquisa, utilizou-se de seus conhecimentos de anatomia, de fisiologia e de cinesiologia para a realização do seu trabalho. Esses conhecimentos foram importantes para a fundamentação de sua técnica, assim como são imprescindíveis, a fim de que os professores bem orientem seus alunos quanto aos cuidados com o corpo de forma consciente.

Islas (2007, p. 20) fala do “*mau trabalho*” em relação à repetição insistente de certas ações, para evitar queixas posteriores. Nesse sentido, lembro o que Alexander fala sobre o uso inadequado do corpo, que poderá ocorrer nas aulas de dança. Islas explica que é necessário que os professores apelem para um conhecimento científico e busque uma maneira de cuidar do corpo de um ponto de vista anatômico, a fim de evitar o “*mau trabalho*”.

Simonne pede atenção para questões muito internas que dizem respeito à técnica e estão diretamente ligadas às questões anatômicas. Sempre que um movimento retorna de uma contração, por exemplo, ela pede que a coluna deve estender, empilhando as vértebras de baixo para cima, mantendo a distância entre elas. Ela faz um gesto com as mãos, ilustrando esse pedido e completa dizendo “*alongando a musculatura*”.

Luciana usa sempre seus conhecimentos de anatomia e de cinesiologia. Fala nas partes do corpo, segmentos, ossos e músculos, às vezes, também fala nas vísceras ou nos espaços existentes no corpo. Ao pedir um exercício, por exemplo, explicou que o alongamento da perna deveria dar-se pela parte mais interna da barriga, “*lá pelas vísceras*”. Em um outro exercício, que partia de pé para executar um rolinho, uma aluna

bateu o cotovelo no chão e a professora explicou que o uso do abdômen impede que isso aconteça, mesmo sem o uso dos braços. Em outra aula, quando eu participava como aluna-bailarina, ela lembrou-nos que tínhamos que abduzir as escápulas, sem levantar ombros e sem fechar o peito, disse, ainda, para baixarmos o esterno e puxarmos as costelas para baixo.

Glenna, a professora que ministrou as aulas pesquisadas por Fortin (1998), usava muito seus conhecimentos sobre fisioterapia. Usava técnicas para testar o grau de flexibilidade dos diferentes grupos musculares dos alunos, sabia explicar, por exemplo, a função do quadríceps no *grand battment*, sendo que o entendimento errado das funções dos músculos pode causar concepções errôneas da mecânica do movimento. Glenna tinha, também, capacidade de entender e transmitir aos alunos os mecanismos dos exercícios e sua relação com as lesões provocadas pela dança (FORTIN, 1998, p. 83). Todos esses conhecimentos, também eram usados por ela, a fim de ter um cuidado com seus alunos.

Torna-se importante destacar, nesse momento, a importância de que os alunos-bailarinos também adquiram um conhecimento sólido naquelas áreas de conhecimento, a fim de poder aproveitar as explicações das professoras. E, também, que essas informações todas poderão ser usadas, aos poucos, na medida em que a turma assimila esse tipo de conhecimento.

Dantas (1999) lembra que o bailarino está sujeito a possibilidades e a dificuldades de ordem biológica, estética e social. Embora as três professoras costumem estimular o desenvolvimento dos alunos-bailarinos, elas também costumam respeitar o seu ritmo no que se refere à superação das dificuldades e dos limites. A professora Luciana sugere, por exemplo, para aqueles que necessitam, que “*flexionem levemente os joelhos*”. Nesse caso, Luciana está respeitando as limitações de alguns alunos e fazendo indicações de ações para que eles atinjam os objetivos sem prejudicá-los. Muitas vezes, alunos com ganas de perseguir resultados, acabam por provocar lesões que podem ser irreversíveis. Faz-se necessário que os professores orientem seus alunos também quanto a isso.

Na descrição a seguir, na qual os alunos-bailarinos iniciavam o exercício deitados com as pernas e os braços afastados, a professora Dagmar auxilia na sua execução e aponta vários cuidados, fazendo também o uso de metáforas para isso. “*Como em um X*”, aproxima joelho do cotovelo do mesmo lado e vai rolando de

maneira que “*o corpo desenhe um arco no espaço, trocando o ponto de apoio por deslizamento e rolamento.*” Quando ela perguntou aos alunos se houve alguma dificuldade, um deles apontou que o seu braço trancou. Após dizer que cada bailarino deverá encontrar um caminho, ela explicou novamente o mesmo exercício, usando outras metáforas e indicando um caminho para que o braço não trancasse. “*O cotovelo e o joelho cedem juntos, mas não demais, com uma resistência, como uma rede presa. Quando estamos em decúbito ventral, passamos o braço debaixo do corpo.*” Ela explica que esse exercício ativa o sistema de defesa e diz “*eu sei o caminho*”, afirma que evita pequenos acidentes musculares, principalmente nos movimentos mais rápidos e que gera facilidade em termos de pressão do corpo sobre o chão. “*Como se fosse uma massa aberta pela mesa, sem bolinhas*”. Mais tarde, explicou também que quando o corpo chega ao chão, a perna e o braço estendem como uma “*mola propulsora*”.

Percebo que o cuidado aqui também se estende à dinâmica dos movimentos.

Quando os alunos alongavam o corpo deitados no chão, na aula de Luciana, ela corrigia, mostrando para cuidarem, a fim de não abrir costelas e desencaixar o quadril. Em um outro momento, ela pediu que na posição sentado, cuidassem “*para não projetar o pescoço mais para frente causando tensão*”. Esse tipo de cuidado é importante, não só para as técnicas de dança, mas se trata de uma questão postural, se não ocorrer esse tipo de correção poderá se desenvolver problemas de desvio postural. Em um exercício semelhante, a professora pede que cuidem para manter a posição da coluna e tentem soltar o pescoço. Depois pedem que os alunos façam pequenos movimentos nas pernas de maneira que as deixem mais compridas “*grande, relaxado, pesado*”. Pede que busquem a sensação mais interna do que externa. Constatei que os objetivos da professora Luciana com esse tipo de trabalho estão diretamente ligados com o que Franklin afirma a seguir. Ele diz que

mudando o alinhamento de uma forma dinâmica, não apenas alterando sua forma externa, muda seu relacionamento com o mundo todo e as pessoas dentro dele. Uma mudança estática é apenas um esforço momentâneo de seu corpo para uma posição mais ereta. Ela dura tanto quanto você prestar atenção a ela. Tão logo você continuar suas atividades, você volta à sua postura anterior. Uma mudança dinâmica inclui o seu ser completo, sua identidade completa (FRANKLIN, 1996, p. XI-XII).

A professora Luciana orienta os alunos em um exercício que inicia com a soltura das pernas e evolui para uma sequência mais elaborada, pede que ajustem a

colocação dos ombros e chama a atenção para os braços que devem permanecer alongados. Com isso, percebo que, mesmo com a soltura inicial do corpo, é feita a cobrança da consciência corporal durante a sua realização e depois dela.

Simonne pede cuidado com as mãos para não fazer “*floreio*”. Esse tipo de cuidado pode não influenciar na saúde do bailarino, mas alterará a estética do movimento. O ritmo da aula é acelerado, mas a professora detém-se em detalhes dos movimentos.

Ela cobrava o cuidado para não mexer o quadril, quando movemos as pernas e com as direções das pernas, que devem estar bem atrás do corpo. A professora corrigia individualmente os alunos-bailarinos, pedindo que cuidassem para o peso do corpo não cair para a barra, não subissem demais o queixo e puxassem a barriga. Todos esses cuidados dizem respeito ao alinhamento do corpo e que influenciará na saúde do aluno-bailarino. Ao trabalhar uma sequência de saltos, exercício responsável por muitas lesões nos joelhos de bailarinos, Simonne também faz uso de metáforas para pedir o cuidado com eles, pede “*maciez, amortecedores, não triturem os joelhos*”.

É importante enfatizar que, por mais que alguns desses cuidados digam respeito às exigências de algumas técnicas, todos eles contribuirão para evitar lesões ou desvios posturais posteriores. Ou seja, a idéia de cuidado inicialmente dividida em cuidado com o corpo e cuidado com o movimento, agora pode ser interpretada como *cuidado com a dança*.

Percebo uma afinidade das aulas de dança das três professoras participantes desta pesquisa com a Técnica de Alexander, não só pelo apelo constante à consciência dos alunos-bailarinos, mas também pela maneira como as professoras buscam estimular essa consciência neles. Alexander (1992) descreve detalhadamente suas experiências realizadas no processo de estudo da sua técnica e inicia constatando a idéia de que a mente e o corpo não são entidades separadas e, por isso, qualquer problema detectado em um deles deve ser tratado baseando-se na unidade indivisível do organismo humano (1992, p. 25). Ele percebeu que fazia alguma coisa errada ao declamar, pois quando o fazia, ficava rouco e quando ficava um tempo parado, recuperava a voz (1992, p. 28). Com o auxílio do espelho iniciou a sua investigação e logo constatou que para declamar inclinava a cabeça para trás, comprimia a laringe e puxava o ar através da boca. A partir do alinhamento correto do pescoço, percebeu uma melhora nos outros dois aspectos e concluiu “*que as mudanças que [ele] fora capaz de realizar no uso, prevenindo as três*

tendências danosas detectadas [nele] mesmo, haviam produzido um efeito notável no funcionamento de [seus] mecanismos vocais e respiratórios” (ALEXANDER, 1992, p. 30). A sua pesquisa segue dentro dessa linha de pensamento. A grande diferença é que Alexander iniciou esse estudo, porque detectou um problema nas suas cordas vocais e as professoras orientam seus alunos, a fim de evitar qualquer tipo de problema.

Em uma de suas aulas, a professora Simonne chamou todos os alunos mais próximos dela e pediu que eles procurassem assimilar as correções e se concentrassem, procurando pô-las em prática, sem se dispersar ou dispersá-las. O relato de Alexander (1992) reforça a importância da busca desse objetivo, pois, com a continuidade do trabalho será possível a evolução na técnica e a superação das dificuldades.

Percebo que todos esses cuidados apontados nesta pesquisa irão influenciar também na presença cênica, e que as três professoras fazem a associação de várias delas em busca desse objetivo. Eu, por exemplo, como aluna-bailarina, ao fazer aula com as três professoras, também fiz um tipo de associação. Em uma das aulas Simonne corrigiu-me, tocando-me no abdômen e nas costas, enquanto eu realizava uma contração, puxando-me levemente para cima e dizendo-me que eu estava com o peito um pouco baixo. Em seguida demonstrou, executando uma contração por cima da barra móvel para toda a turma. Lembrei-me, então, do espaço de que Luciana sempre fala, existente entre os ilíacos e as costelas flutuantes, onde existem apenas as vértebras para sustentar.

Outro tipo de cuidado foi demonstrado por Dagmar com os alunos novos ao perguntar-lhes se ficaram muito doloridos depois da primeira aula. Assim, as professoras demonstram um cuidado constante ao fazer as escolhas das estratégias para ministrarem as suas aulas de dança.

O uso do toque foi uma estratégia que também me chamou a atenção nas aulas das professoras Simonne, Dagmar e Luciana. Vivemos em uma sociedade tecnológica, o que cada vez mais, torna o ser humano impessoal. O dia-a-dia das pessoas torna-se rotineiro e estressante devido aos compromissos e constante busca. Montagu (1988), em seu livro, *Tocar - o significado humano da pele*, discorre sobre a pele como órgão tátil, extensamente envolvido no crescimento e no desenvolvimento do organismo e o quanto a maneira como é usado, poderá influir no comportamento das pessoas. Percebo que, pelo toque, além de outros objetivos que discorrerei a seguir, as professoras fortaleceram um vínculo com os alunos-bailarinos.

Montagu comenta que temos uma privação de experiências sensoriais por causa dessa sociedade tecnológica e afirma parecer que não nos damos “*conta de que são nossos sentidos que modelam o corpo de nossa realidade*” (1988, p. 18). Aqui, capto uma idéia de corpo mais abrangente, que parte de uma individualidade para um corpo social, que se relaciona e está inserido em uma comunidade. Os bailarinos também estão inseridos em uma sociedade e são pessoas sensíveis que tem sua vida para além da dança.

Aponto o uso do toque, não apenas para buscar um trabalho corporal consciente, mas para despertar nos bailarinos a sensibilidade de artista, um artista que compõe uma sociedade, que é humano, sensível e expressivo.

Simonne usa o toque em suas aulas. Ela afirma que adora fazê-lo e acredita que contribui para a percepção. Simonne tem um jeito, ora sério, ora bastante brincalhão com seus alunos-bailarinos. Muitas vezes usa o exagero em suas estratégias, não no sentido de ser demais ou fazer mal a alguém, mas no sentido de fazer grande. Um exemplo é quando abraçou o quadril de uma aluna, dizendo que tinha que puxá-lo. Em outro momento, empurrou o abdômen de uma aluna provocando uma contração. Ela não emprega força nisso, mas representa fazer, para que os demais alunos também entendam o que ela está querendo demonstrar.

Ao argui-la sobre o assunto, Simonne afirma que “*na Europa eles [os professores] são um pouco mais distanciados, não quer dizer mais frios [...]*” (RORATO, 2008, p. 51). Explica que, na escola de *Folkwang*, na Alemanha, onde fez aulas, elas dão-se muito verbalmente, pela forma e que os professores não costumam tocar os alunos. Simonne acha que o toque também pode ser uma forma de afeto e de relação entre alunos e professores. Ela afirma que há pessoas que não gostam, mas vai observando, conhecendo o aluno e sabendo como agir com cada um deles. Conclui o assunto afirmando que o uso do toque nas aulas de dança “[...] *é fundamental, é carnal, é bem humano*” (RORATO, 2008, p. 51). Da mesma forma Montagu fala que

em razão de nossa progressiva sofisticação e falta de envolvimento recíproco, passamos a utilizar exageradamente a comunicação verbal, chegando inclusive a virtualmente excluir de nossa experiência o universo da comunicação não verbal, para nosso acentuado empobrecimento. A linguagem dos sentidos, na qual podemos ser todos socializados, é capaz de ampliar nossa valorização do outro e do mundo em que vivemos, e de aprofundar nossa compreensão em relação a eles. Tocar é a principal dessas outras linguagens (1988, p. 19).

O toque exerce um grande estímulo em mim como bailarina. Lembro-me de que, quando, na pré-adolescência, eu fazia aula com Carlota Albuquerque, hoje diretora e coreógrafa do Grupo Terpsí, para quem Simonne ministra suas aulas, ela costumava usar muito do toque em suas aulas. Carlota usava pressionar levemente suas mãos e arrastá-la, isso friccionava a musculatura gerando energia. Ela tocava-me nas costas, facilitando para eu senti-las melhor. Sentia o meu corpo estimulado e atento para a aula. A sua presença próxima me passava segurança e me sentia acolhida com isso. Eu sabia que, se estivesse fazendo alguma coisa errada, ela iria me corrigir.

Em uma das aulas que fiz com Simonne, ela corrigiu-me abraçando-me por trás, puxando-me para que eu sentisse melhor a contração da coluna vertebral, depois, apoiou minhas costas e puxou a minha cabeça de maneira que meu rosto apontasse para cima na hiperextensão da coluna. A sua proximidade causou-me, inicialmente, uma agitação, parecia nervosa por isso. Mas o seu abraço passou-me uma segurança e, ao mesmo tempo, avivou a minha percepção. Entendi uma mudança que eu deveria buscar naquele movimento, senti-me mais comprida e atenta. Em outra aula bastou tocar-me levemente no abdômen e passar a sua mão em minhas costas para cima para que eu a erguesse um pouco mais e, assim, me sentisse mais leve, facilitando a execução de uma movimentação complexa.

Quando realizávamos uma sequência na diagonal composta de *relevés* e de giros em *attitude*, eu senti muita dificuldade de realizá-la. Simonne parou a aula e explicou que temos que ir para os *balances* sem medo. Em seguida, ao realizarmos pela última vez o exercício, ela foi interferindo na minha movimentação, dizendo “*para cima, maior, firme*” e me tocando, me empurrando levemente a favor do movimento. No último *balance*, Simonne abraçou-me puxando-me para cima e o último movimento foi um giro, que realizei sozinha, e que saiu perfeito. Lembro-me de um murmurinho que ocorreu na sala, a professora elogiou e disse que era isso aí.

Às vezes, Simonne utiliza-se do exagero, como relatei anteriormente, mas em outras vezes é muito sutil. Com um leve toque no braço de uma aluna, sem falar nada, já acontece uma transformação em seu movimento, um toque na perna de outra e ela fica mais alongada.

Glenna, a professora pesquisada por Fortin (1998), acredita que um toque deve ser sempre suave, pois ao aplicar uma força mínima, o professor será capaz de sentir a mais sutil mudança, assim como o próprio aluno. Glenna costuma ir de um aluno a

outro, para proporcionar informação tátil e explica que o trabalho em duplas pode facilitar esse processo. Ela afirma que trabalhar o uso do toque em duplas é maravilhoso “*porque oferece um ótimo feedback*” (Apud FORTIN, 1998, p. 91). A professora destaca a clareza e a definição conseguida pelos alunos sobre a sua estrutura e o fato de conectar-se melhor com o externo, fazendo-os que se movimentem de maneira diferente.

O toque de uma pessoa em outra, poderá beneficiar as duas pessoas de maneira diferentes. Pode despertar, na primeira, o sentido do tato e, na segunda, o sentido da cinestesia. Além de sentir o calor pela proximidade dessa pessoa é possível ativar a percepção das condições em que se encontram tal parte do corpo.

Montagu (1988, p. 22) afirma que a pele pode ser considerada como a porção exposta do sistema nervoso central que tem como função principal manter o organismo informado do que está se passando fora dele. O autor sugere que, depois do cérebro, a pele seja o mais importante dos nossos sistemas de órgãos. “*A pele é o mais extenso órgão do sentido de nosso corpo e o sistema tátil é o primeiro sistema sensorial a tornar-se funcional em todas as espécies no momento já pesquisadas*” (1988, p. 22). É por ela que recebemos as primeiras informações da nossa vida. Com o passar do tempo, o homem vai se tornando cada vez mais *intocável*, mas o trabalho em dança das professoras, sujeitos desta pesquisa, demonstra estar proporcionando esse tipo de contato. A “*íntima conexão com o sistema nervoso central ou interno*” (MONTAGU, 1988, p. 22) que esse órgão nos possibilita, poderá nos ser muito útil para o trabalho corporal.

Dagmar busca essa conexão interna do corpo com o meio externo. A turma não é grande e ela consegue atendê-los individualmente. A professora costuma tocá-los, não apenas para corrigi-los, mas para auxiliá-los na sua movimentação. Dagmar propõe, lá pelo meio da aula, uma sequência mais elaborada, quando pede que os alunos a façam sozinhos, fala e conduz os movimentos de um dos alunos por intermédio do toque, indicando caminhos, dinâmicas e sensações. Em um momento diz, “*foge a mão, podia ter fugido mais rápido.*” Em outro momento da aula, pega um aluno por vez e trabalha lentamente com cada um deles, vai tocando-os, pedindo para soltar mais algum segmento do corpo ou para alongar outro. Ela pede que os demais alunos sigam prestando atenção. Em um exercício composto de deslocamentos, equilíbrios e giros realizados em pé, Dagmar interage com os alunos durante a execução. Pede que um

aluno cuide para não tensionar o ombro e, nesse momento, toca o ombro dele com delicadeza. Reforça, depois disso, que segure o seu ombro. Havia um exercício no chão em que os alunos executavam um apoio. O excesso de tensão fazia com que uma aluna contraísse o seu ombro e o toque de Dagmar também a auxiliou para que o pusesse no lugar.

A professora Dagmar passa a mão pelas costas de uma das alunas, de baixo para cima, enfatizando a postura em um equilíbrio e dá uma empurradinha na escápula no início da execução do giro. Ela usa o toque também para o desenvolvimento de outros objetivos, como o trabalho sobre o ponto de partida do movimento. Um movimento pode partir de uma parte específica do corpo como no giro descrito acima, que partiu da escápula. Em um exercício em que os alunos flexionavam o tronco e passavam as mãos pelas pernas enquanto o tronco descia, Dagmar disse ao final “*enganchou*”, o que possibilitou o deslocamento da perna a partir do impulso dado pela mão. A última parte desse exercício sugere que o movimento seja motivado, iniciando pelo impulso conduzido a partir do toque de diferentes partes do corpo.

Ao pedir que uma aluna demonstre uma contração encostada na parede, Simonne associa o toque. Empurra levemente o abdomen dela contra a parede, o que impede o deslocamento do quadril para trás. Em outro momento, ela segura uma colega pelas costelas, quando ela ia executar uma inclinação lateral do tronco, puxando-a para cima a fim de que não encolhesse o tronco na parte côncava do movimento. Luciana faz a mesma advertência com outra estratégia. Ela pede que não deixem que as costelas se comprimam.

Dagmar pede que os alunos percebam o espaço por intermédio do toque. Explica que, no trabalho realizado no chão, o aluno-bailarino aprende “*a raciocinar deslizando, começando a tatear o caminho*” e acrescenta: “*isso me dá agilidade*”. “*Percebam o espaço através do tato*”, diz, ao executarem uma sequência composta de deslizamentos, rolos e trocas de direção. Nesse caso, os alunos-bailarinos devem tocar o chão com as mãos na direção desejada, a fim de que o resto do corpo siga com precisão.

Ao dirigir um exercício em que os alunos deveriam deitar devagar no chão, Luciana pede que soltem a musculatura do pescoço e do *soalho* pélvico. Diz: “*sintam o alargamento das duas cinturas: a escapular e a pélvica*”. Pede para pensarem no tronco inteiro respirando junto e no alargamento das escápulas. Nesse momento uma aluna diz que não conseguia sentir o que a professora está falando. Luciana responde que iria

pensar em uma estratégia e para isso faz uso do toque. Ela pede que a aluna pense em mandar o ar para os ombros e depois, com ela sentada, a professora põe uma das mãos no peito da aluna e a outra toca uma de suas escápulas, alisando-a para fora. Em outra situação, quando os alunos se encontram em um exercício de equilíbrio estático, Luciana passa a mão nas costas de uma aluna e diz: *“harrã, olha, estão mais firmes”*. Aqui, percebo que a professora quis que a aluna tornasse consciente o fato dela ter progredido no trabalho das costas e, também, de como estava acionando a sua musculatura naquele momento para que isso acontecesse.

A professora Simonne vai passando a mão pela coluna de uma das alunas como se conduzisse o caminho ou a intenção do movimento. Da mesma forma Dagmar passa a sua mão pela perna de uma das alunas, enquanto ela realiza um exercício, e diz *“a perna vai lá para o rio”*, assim como empurra levemente a aluna, auxiliando-a na execução de um rolinho lateral.

Nas aulas da professora Luciana, também constatei a possibilidade de que o próprio aluno toque o seu corpo. O uso do toque foi pedido pela professora com diferentes objetivos. Com o objetivo de eliminar tensões e posicionar corretamente o corpo deitado no chão, a professora Luciana pede que façam pequenas massagens no esterno. Em um outro momento pede para massagearem os pés, sentindo todos os ossinhos. Além de perceber o corpo pelo tato, essa ação objetivava despertar, também, a percepção corporal interna, facilitando ao bailarino esse tipo de compreensão.

Montagu (1988, p. 24) explica como se dá esse processo. O autor afirma que a camada mais superficial da pele é a epiderme, que abriga o sistema tátil. Os plexos nervosos conhecidos como corpúsculo de Meissner, assim como as terminações nervosas livres na epiderme, estão quase que inteiramente vinculadas ao tato e os plexos maiores, conhecidos como corpúsculo de Vater-Pacini, são os órgãos que respondem aos estímulos mecânicos de pressão e tensão.

Com o objetivo de fazer um trabalho consciente da respiração Luciana pediu, no início de uma das aulas, que os alunos pusessem as mãos em conchas, uma ao lado da outra sobre o peito, a fim de observar o seu movimento durante a respiração. E, estimulando o uso correto da respiração durante o movimento, pediu que, durante uma extensão da coluna, os alunos sentissem *“a coluna empilhar em cima da pelve”*. A professora disse aos alunos-bailarinos para não perderem o relaxamento dos ombros, para que sentissem os ísquios e mantivessem o peso nos braços. *“Inspira, expande,*

inspira e expande entre as duas escápulas”, disse, então, tocando em um bailarino, primeiro nas laterais do corpo e depois entre as escápulas.

Assim, resalto aqui que o uso do toque é uma estratégia que, como as outras usadas pelas professoras, dificilmente estão sozinhas. Relato, então, outros exemplos. Ao executar uma sequência de *battements tendus* deitados no chão, Luciana pede que os alunos ponham as mãos nas virilhas e pede que os alunos não levem o quadril ao executar o *tendu* ao lado e que eles cuidem a posição do quadril. Observo que as mãos na virilha auxiliarão nesses controles. Em outra aula, ela orienta uma massagem acompanhada por outras explicações diversas. A professora pede que os alunos sacudam as coxas e os gastrocnêmios e explica que a massagem ativa a percepção tátil das pernas. Pede, então, que dêem tapinhas, com as mãos em conchas pelas pernas e sigam massageando o arco longitudinal do pé, calcâneo, borda interna e externa. A esse procedimento, Luciana diz ser uma “*grande chave: ativar tudo o que dobra*” no corpo. Ela segue, pedindo que os alunos-bailarinos massageassem um dos pés. Durante o exercício, ela explica a ação do líquido sinovial. Antes de partir para o outro pé, pede que comparem a sensação entre o pé que recebeu massagem e o outro. Pede que percebam a diferença entre eles, que sintam o seu peso, fala em um peso que flutua, pergunta se o pé espalhou no chão. Durante toda essa sequência, ela segue, ora fazendo junto, ora caminhando e fazendo correções por intermédio do toque. Após o término do exercício, Luciana enfatiza “*consciência dos pés no chão [...], é gostoso a sensação de derramar*”. Assim, o toque no seu próprio corpo ajuda diretamente a aquisição do aprimoramento da consciência corporal.

Depois do corpo estar bem aquecido, Luciana também usa o toque no sentido de oferecer resistência, a fim de trabalhar a força e a flexibilidade. A professora propôs que sentados, com as pernas alongadas e o tronco flexionado por cima das pernas, os alunos-bailarinos segurassem os dedos, oferecendo resistência durante a flexão plantar dos pés. Logo depois, na mesma posição, pediu que segurassem nos pés e tentassem alongar a coluna, como se quisessem tirar o cóccix do chão. Da mesma forma, Simonne toca o pé de uma aluna, quando ela estava executando um *battement tendu*, a fim de oferecer resistência e mostrar, na prática, isso a ela.

“*O crescimento e o desenvolvimento da pele prosseguem vida a fora e o desenvolvimento de sua sensibilidade depende, em grande medida, do tipo de estimulação ambiental recebida*” (MONTAGU, 1988, p. 24). Conforme o autor, entre

outras funções, a pele é base dos receptores sensoriais do tato; fonte organizadora e processadora de informações e mediadora de sensações.

Este capítulo tratou de consciência. A partir da idéia de explorar o sentido da audição, ou seja, partindo daquilo que as professoras diziam nas suas aulas aos seus alunos-bailarinos, estudei questões sobre o uso das imagens e das metáforas, a fim de trabalhar a consciência corporal e as sensações nos movimentos. Montagu (1988, p. 28) lembra, porém, que a palavra sensação, implica também uma referência ao toque ou a estados emocionais. Tudo isso apontou para a questão do cuidado, também muito presente nessas aulas, sendo que o tato também foi usado, a fim de promover o cuidado com o corpo. Assim, a partir da análise do uso que as professoras Luciana, Dagmar e Simonne fazem do toque, das informações que Montagu (1988) traz-nos e da idéia de que o artista da dança tem que ser um ser sensível, que parece apontar nesta pesquisa até aqui, constato que o uso do sistema tátil é mais um sentido explorado na aula das três professoras, a fim de que seus alunos experimentem modos de estar presentes.



4 PARA ALÉM DA TÉCNICA

Alguns caminhos para a presença cênica estão marcados até aqui, nos dois capítulos anteriores, com muito trabalho e suor, o que acredito ser um caminho para uma formação em dança. Sinto, porém, em meu corpo outra marca muito forte que continua sendo modelada até hoje pela dança, que é a intensidade. Será a intensidade, um sentimento importante a despertar em nossos alunos para que eles cheguem à presença cênica?

Gumbrecht (2004) ensina que a intensidade é própria da experiência estética, caracterizada por ele como uma oscilação entre efeitos de significado e efeitos de presença. Intensidade, assim, parece caracterizar o fazer artístico naquilo que ele tem de significativo, em acréscimo daquilo que nos atravessa como um sentimento de estar-no-mundo, como uma presença, justamente pela sua falta de permanência.

Pensei em paixão ao invés de intensidade, mas a paixão é sentimento que pega fogo e passa. A intensidade lembra energia, altos e baixos, dificuldades. Na formação em dança existem períodos intensos e períodos de manutenção. Fui bailarina da companhia *Terpsi-Teatro de Dança*, de Porto Alegre, por dez anos, período em que a dança se intensificou e amadureceu em minha vida. Por mais de dez anos, mantive aulas e apresentações independentes, que ficaram mais esporádicas nos últimos anos, porém, ministrei muitas aulas. Nesse período participei de cursos, congressos e seminários de dança e procurei tornar cada vez mais intenso meu trabalho com a dança. Há dois anos, ao mesmo tempo em que iniciei o mestrado, voltei a dançar. Participo de um grupo novo chamado *Troupe Xipô*, de Montenegro, o que fez ressurgir alguns sentimentos adormecidos. Entre eles, aquele nervoso antes de entrar em cena, que ressurge a cada apresentação e contribui para renovar o frescor de minha atuação. O prazer da superação e de perceber que, talvez tenha perdido um pouco de resistência, mas ganhei experiência. Lembro-me de, na estréia com o *Xipô*, minutos antes de entrar em cena, ter feito uma viagem dentro de mim, como se eu tivesse, naquele momento, recuperando a minha energia de bailarina e acordando conhecimentos e sensações que só a cena mantém vivos, me senti presente.

Mas parecia diferente, meu corpo se encontrava mais denso, carregado de muita substância. Agora sou professora de um curso de graduação em dança, faço mestrado e escrevo sobre o ensino da dança. Será que conseguiria levar para a cena tudo o que estou pensando e escrevendo nesta dissertação? Lembrei-me de uma aula da professora Simonne em que encontrei Luciana e que fiz aula lado a lado com ela. No

final da aula, Luciana elogiou-me e comentou que era importante bailarinos mais experientes irem para a cena, que a maturidade levaria algo mais para o público.

Sobre esse assunto, durante a sua entrevista, Luciana enfoca a relação do bailarino com o público, quando ele está em cena, e dá o exemplo de Dagmar dançando. Luciana diz que o movimento de Dagmar é refinado, independente da sequência que está fazendo, ela tem um corpo cheio de história e que isso marca um modo de estar ali. Isso me leva a pensar que a história de cada um está inscrita no seu corpo.

Nesta dissertação, escrevo sobre como três professoras inscrevem a arte da dança nos corpos dos seus alunos. Ou melhor, como eu percebo que isso acontece. E, neste capítulo, procuro apontar algumas questões que trazem a idéia de que o bailarino não é apenas *um aluno* dentro da sala de dança, mas um aluno único, diferente dos outros, que tem corpo, vontade, sentimentos e que faz parte do mundo.

Silva (1993, p. 77), em sua tese, propõe um processo de ensino de técnica com a participação de igual responsabilidade no que se refere à relação professor-aluno, baseado no respeito e na valorização dos dois. Islas (2007, p. 26), no mesmo sentido, aponta a importância da relação pessoal privilegiada entre professor e aluno, o que afasta a educação em arte da frieza e da impessoalidade da educação massiva.

Percebi, nas aulas de Simonne, Dagmar e Luciana uma relação singular entre professora e alunos. Embora Simonne e Luciana ministrem aulas para grupos de dança e a relação dos alunos-bailarinos com elas seja, também, profissional, as duas professoras mantinham a mesma personalidade que Dagmar mantinha com seus alunos iniciantes. Existia um respeito entre todos eles, mas as professoras tinham uma postura de receptividade e de dedicação. Sempre prontas para responder as dúvidas de seus alunos-bailarinos, as professoras agiam, durante as aulas, com uma postura profissional, mas amigável. Longe da idéia de um professor carrancudo, que Carvalho (2005) aponta em sua dissertação, como sendo característica de uma aula de Balé tradicional, elas brincavam em alguns momentos, sem perder, é claro, o ritmo da aula. Lembro-me de uma aula em que Dagmar anuncia em tom de brincadeira: “*não fiquem nervosos, não uso milhos nos joelhos*”.

Carvalho (2005, p. 26) escreve sobre a emoção ao se referir sobre a relação do professor com o aluno em sala de aula. Ela aponta que a emoção está presente em todas as instâncias da atividade educativa e que as ações do professor em aula têm

implicações emocionais que refletem no aluno. A autora escreve sobre a interferência direta que os tipos de relações entre professor e aluno podem ter na realização dos movimentos. O professor criará um clima de prazer ou de tensão em sala de aula que poderá contagiar positiva ou negativamente o seu aluno. *“Não é o silêncio que indica o interesse, nem concordância. As emoções são visíveis na postura e movimentação do ser humano”* (CARVALHO, 2005, p. 31).

Estudos sobre a emoção, segundo Iannitelli (2004, p. 30), têm iluminado algumas questões da dança. A autora diz que os diferentes centros funcionais dos seres humanos são implicados e integrados pela arte da dança e, nesse sentido, afirma que *“muitas, senão a maioria das emoções envolvem reações físicas”* (LE DOUX *Apud* IANNITELLI, 2004, p. 30). Essa afirmação reforça, então, a necessidade de preocupação sobre o assunto, também no ensino das técnicas de dança.

Islas também afirma que o processo de ensino-aprendizagem depende das interações pessoais entre alunos e professores (2007, p. 26). Nas aulas a que assisti, percebi que alguns alunos-bailarinos têm uma relação mais próxima com as professoras participantes desta pesquisa, pois chegam mais cedo ou permanecem algum tempo depois das aulas. Assim, com uma simples conversa que Simonne, Dagmar e Luciana costumam manter com seus alunos-bailarinos antes ou depois das aulas e, além disso, com uma parceria para resolver diferentes questões, é possível estreitar esses laços, possibilitando que alunos e professores se conheçam melhor. Luciana, por exemplo, se uniu aos alunos para resolver uma questão de limpeza no local em que ocorriam as aulas. Vários alunos-bailarinos ajudavam, revezando com a professora essa função, a fim de deixar a sala mais limpa. Islas explica que essa relação passa por uma dimensão que não é a do conhecimento propriamente dito, mas da dimensão da experiência.

Karina Carvalho entrevistou alunas do último ano do curso de Licenciatura em Dança da UNICAMP, de São Paulo, e registrou lembranças de suas formações sobre a relação delas com seus professores, o que muito provavelmente as levaram para seguir na profissão. Em muitas entrevistas, apareceram lembranças de boas relações interpessoais com professores e colegas. Dessas relações foi destacado de positivo o fato do incentivo dos professores para que elas superassem as dificuldades. O elogio, a calma e o respeito ao tratar os alunos, além do fato de não dar destaque demasiado para aqueles que têm facilidade e não humilhar aqueles que têm dificuldade (2005, p. 46),

foram condutas de professores relatadas pelas entrevistadas, que deixaram boas lembranças.

Nas aulas da professora Dagmar, eu percebia que ela mantinha os alunos informados de que iam pelo caminho certo. Ela constantemente dizia “isto, isto, isto”. Seu tom de voz demonstrava calma e, além disso, procurava tranquilizar os alunos iniciantes dizendo que no início do treinamento alguns movimentos pareceriam estranhos, mas que com o tempo o corpo ia se adaptando. Na segunda parte da aula seu tom de voz ficava mais alto e Dagmar estimulava os alunos, dizendo “*coragem*”. Aos alunos mais experientes, pedia para que fossem ao seu máximo. Aos alunos menos experientes sugeria que estabelecessem um foco de atenção no exercício. Observei que Dagmar dava atenção especial e individual para cada aluno. Talvez o fato de ser uma turma pequena permitisse que fosse mais fácil fazê-lo, assim, ela ia passando de aluno em aluno, independentemente se ele tivesse muita dificuldade ou se estivesse executando muito bem o exercício.

Simonne auxilia os alunos-bailarinos nas sequências, estimulando-os sempre a se esforçarem ao máximo. Ela costuma elogiar a turma como um todo, mas os elogios mais pontuais, ao meu ver, a professora dirige para quem apresenta progresso. Observei que o seu elogio não depende do nível do aluno, mas da sua evolução. Simonne fala que o elogio não é uma descarga elétrica para o aluno-bailarino relaxar e sentar. Ela afirma ser o contrário, uma motivação a mais para continuar.

Sua turma também é heterogênea, mas ela procura dar atenção a todos. A professora Simonne corrige os alunos-bailarinos individualmente, mas percebo que tem um rigor maior com aqueles da companhia *Terpsí-Teatro de Dança*, talvez porque estavam em um nível de desenvolvimento mais avançado. Aos que têm mais dificuldades ou menos tempo de trabalho, ela vai corrigindo aos poucos no decorrer das aulas.

Luciana possui uma turma grande, mas também são bailarinos que têm experiências diversas em dança. Ela costuma transitar entre os alunos, procurando dar atenção a todos. Percebo que, como são muitos, ela atende cada um, conforme as suas necessidades. Passa a mão nas costas de um deles, faz um gesto de concordância para outro, uma explicação para um terceiro e assim por diante. Respeita o limite dos alunos sempre orientando-os para os devidos cuidados. Observo que os elogios vêm, normalmente, acompanhados de um comentário. Em uma das aulas, após os alunos-

bailarinos terem realizado uma sequência, ela iniciou sua fala, destacando que todos estavam melhorando e seguiu fazendo as correções. Em um outro momento elogiou uma aluna, dizendo o motivo: “*estás mais volumosa*”.

A professora Luciana trabalha muito com as sensações que os alunos deverão sentir ao executar os exercícios e os alunos se sentem à vontade para falar, quando não conseguem entender a sua orientação. Em uma das aulas um aluno anunciou que não estava conseguindo sentir em seu corpo as sensações sobre o qual ela falava. Então, ela deitou-se do lado dele e disse que estava buscando um outro caminho para que ele conseguisse. Nesse caso, a professora preocupou-se em mudar a estratégia. As estratégias que funcionam para um grupo de alunos, podem não funcionar para outros.

As professoras parecem dar importância ao estímulo e à atenção proporcionalmente igual para todos, pois cada aluno-bailarino tem um ritmo diferente e, mais cedo ou mais tarde, demonstrarão evolução na sua técnica. Uma das entrevistadas de Carvalho (2005, p. 59) relata um fato que muito ocorre nas aulas de dança: o fato do professor ignorar o aluno em sala de aula. A aluna conta que, muitas vezes, não é observada na sala de aula, que passa despercebida ou é observada apenas negativamente. A autora lembra que eventualmente o silêncio é a forma de fazer com que o aluno se sinta inadequado e que a exaltação dos defeitos tem sido uma constante nas aulas tradicionais de Balé.

Uma das entrevistadas de Carvalho (2005, p. 57) apontou para o fato de uma das suas professoras costumar misturar muitas vezes as turmas, fazendo com que a aluna precisasse começar muitas vezes do início do aprendizado, o que a desestimulou muito.

Ela afirma que “*as marcas [positivas e negativas], como no caso de algumas entrevistadas, são carregadas ao longo da vida*” (2005, p. 81), o aluno permanecendo ou não na carreira da dança. E, se permanecerem, é possível que, mesmo inconscientemente, passem a fazer o mesmo com seus alunos.

Islas diz que “*é evidente que são conhecimentos, experiências, atitudes e sentimentos pessoais o que faz da relação docente-aluno uma relação completa, que pelo menos contribui para um resultado completo*” (2007, p. 26). A autora sugere, também, que os professores devam estabelecer laços com os alunos no que se refere a servir de exemplo e que a sua experiência terá um grande poder junto às atitudes dos

alunos. Afirma, com isso, que poderá trazer “*repercussões diretas na conformação do trabalho profissional*” (2007, p. 26).

Um exemplo disso aconteceu na aula da professora Dagmar Dornelles. Uma aluna comentou que era *tortinha* e, por isso, Dagmar começou a contar um pouco de sua história. Ela falou que era encabulada, mas metida. Que começou a dançar adulta, mas que não teve medo de seguir adiante. Dagmar usou a sua coragem como exemplo para a sua aluna e, a partir desse testemunho, ela estimulou-a a seguir trabalhando, a fim de superar as suas dificuldades.

Carvalho (2005, p. 35) chama a atenção sobre o fato de que um professor com o corpo e os movimentos perfeitos pode ser assustador para o aluno, pelo fato de poder tornar-se um ideal inatingível para ele. A autora explica que o ato de ensinar pode depender de como o professor lida com o seu corpo. Para ela, é necessário nesse caso, que o professor perceba que as suas facilidades podem ser as dificuldades de seus alunos e reflita sobre o assunto com eles.

Maria Cristina Flores Fragoso (2002, p.15) realizou uma pesquisa intitulada “Relação entre professor e aluno de Balé” e, a partir dos dados obtidos através de sua coleta, realizada com alunos de professores das escolas particulares de Balé de Porto Alegre, escreveu sobre a dificuldade que esses professores demonstravam de “*ver seu aluno como um ser humano na sua totalidade, priorizando a parte técnica em detrimento da emocional*” (FRAGOSO, 2002, p.15). A autora constata que esse é um dos motivos que levam muitos bailarinos a desistirem da profissão e anuncia ser necessário que os professores sejam preparados para ministrarem aulas nas quais os bailarinos se sintam alegres, exercitando a técnica com prazer. Fragoso (2002) chama a relação entre professor e aluno de “*relação de amor*”.

Carvalho (2005), assim como Fragoso (2002) também traz a idéia da necessidade de trabalhar com o aluno-bailarino como um ser total, ou seja, cognição, afetividade e motricidade de maneira integrada. O trabalho em dança das três professoras, sujeitos desta pesquisa, reflete a preocupação com o bailarino como um ser total. Silva também lista muitos autores que trazem a idéia de indivisibilidade do organismo humano e que, ao abordarem as questões referentes à atividade humana, “*descobrem que o movimento nasce de uma atitude interna que envolve a mente e as emoções [...]*” (1993, p. 42). Dagmar, em contrapartida, aponta uma questão inversa. Ela critica a educação em geral, afirmando que ela “*aboliu o corpo*”. A professora comenta,

na entrevista, que “*a busca pelo corpo [...] nos conecta ao todo do ambiente que nos abriga, [e] significa a construção de uma consciência ampliada [...]*” (DORNELLES, 2008, p. 90).

Em uma aula que fiz com Geórgia Lengos, da *Cia Balangandança*, no III Seminário de Dança e Educação, em Porto Alegre, após um exercício de apresentação do grupo participante, a professora comentou que todos falaram, em sua apresentação, sobre *quem eram e o que faziam* e que ninguém havia falado sobre *o que sentiam*. Essa colocação despertou no grande grupo várias discussões. Uma participante, professora de dança no ensino formal, defendia ardentemente que os alunos de dança dela eram felizes em suas aulas, que eles só faziam o que queriam. Strazzacappa (2001, p. 46) não recomenda o ensino de “*técnicas fechadas*” de dança em ambientes escolares, mas existem muitos conteúdos importantes a serem desenvolvidos e não se deve suprimi-los pelo simples motivo dos alunos não gostarem. Nas aulas de técnicas os alunos também deparar-se-ão com exercícios que eles não gostam, mas que são imprescindíveis para a sua formação. O professor poderá propô-lo de diferentes maneiras, mas não excluí-los do programa. Fiz um relato sobre o assunto à Geórgia Lengos que concordou e que gostou muito. Eu disse que, normalmente, quando não gostamos de praticar algum movimento ou exercício, é porque não o conhecemos, ou porque temos dificuldade em executá-los, costumo afirmar sempre isso aos meus alunos. Para gostar, então, será preciso conhecê-lo, entendê-lo e praticá-lo. Cito-me sempre como exemplo: não gostava de saltar. Quando aprendi que um dos segredos para saltar alto era empurrar o chão e consegui aplicar essa noção no meu salto, percebi um bom resultado e passei a gostar.

Vencer as dificuldades certamente contribuirá para que os alunos sintam-se felizes e gostem de dançar. Luciana explica que ensina dança, a partir das dificuldades que enfrentou para vencer toda uma falta de apuro técnico que tinha (PALUDO, 2008, p. 24). Ela conta, em entrevista, que quando foi estudar na faculdade de dança, sofreu um “*choque cultural*” que a fez buscar outras aulas além das oferecidas pela faculdade, na escola do *Guaira*. Luciana conta que lá a técnica era muito mais apurada e estudada do que na sua cidade, onde teve aulas. Ela realiza, desde aquela época, uma investigação solitária diária, em seu estúdio, e assim, descobre maneiras particulares de acessar o seu corpo e de trabalhar com ele. E isso ela tenta trabalhar com seus alunos. Enfatiza, porém, que também faz aulas com outros professores.

Em entrevista, Luciana afirma acreditar que hoje a “[...] *transmissão das experiências está bem mais clara, nós estamos em um momento de mais abertura, onde não existe mais aquele mistério da construção, ou o mistério do talento e do dom, as coisas podem ser construídas [...]*” (PALUDO, 2008, p. 24). Ela conta que, no início da sua formação, pegou professores que tinham receio de passar o seu material, ou até de informar seus alunos sobre suas fontes de pesquisa. Luciana acredita que vivemos em uma época de menos mistificação sobre o que fazemos. Nós acordamos que, quando damos aulas, procuramos dar o máximo de nós, sermos transparentes e não escondermos nada de nossos alunos.

Ao final de uma de suas aulas, a professora Luciana conversou com seus alunos-bailarinos sobre metodologia e explicou que essa também vai se ajustando. Ela disse a eles que “*uma coisa é entender no meu corpo, outra coisa é proporcionar ao outro a possibilidade de entender.*” A professora afirmou, também, que para ensinar não basta a teoria e a percepção.

Luciana entende a dança como uma forma de vida, explica que está sempre vendo, se o que está aprendendo, mesmo fora das aulas de dança, tem relação com a sua dança, pois “*minha vida é a minha dança, enfim, não dá para separar isso, não é?*” (PALUDO, 2008, p. 24). Luciana busca, em suas aulas, trabalhar uma “*mobilidade corporal*” e questiona o que ela tem a ver com a dança de cada um, pois não estão fazendo ginástica.

As três professoras referem-se à presença cênica de uma maneira diferente, mas todas buscam um mesmo objetivo em suas aulas. Luciana preocupa-se, sempre, em repensar uma maneira de seus alunos chegarem até um movimento mais refinado. A minha questão de pesquisa esteve sempre muito clara para a professora Luciana e, mesmo sem ter feito uma pergunta direta, em entrevista, ela se pergunta “[...] *mas onde é que está essa questão da presença cênica?*” (PALUDO, 2008, p. 25). E ela mesma responde:

para mim é na cintura escapular, no meu tronco, nos meus braços, nas minhas mãos e tudo isso desce para as pernas e vem em termos de expressão e, para mim, isso transcende o movimento, eu não sei explicar direito. Silvia, não sou religiosa, mas existe uma questão [...] da transcendência, independe, eu não estou falando de credo, de crença, mas então esta transcendência [...], ela está sendo, a cada dia buscada a mais, buscada a mais, é uma insistência [...] (PALUDO, 2008, p. 25).

Ela comenta que, se formos observar um mesmo movimento em corpos com e sem experiência, será diferente. Com a sua fala, Luciana dá a entender que não interessa a sequência que se executa, mas como se executa. Assim, a experiência do aluno-bailarino e a sua sensibilidade poderão influir nesse como.

Luciana dá o exemplo da professora Dagmar dançando e diz “*não importa aquela sequência que ela está fazendo, mas o que aquele corpo cheio de história está fazendo com aquela sequência. Aquilo não é uma sequência, aquilo é um modo de estar ali*” (PALUDO, 2008, p. 30). Luciana acredita que a questão da presença tem a ver com um entendimento de mundo, e como esse entendimento se liga à técnica. Parece haver a idéia de que esse *modo de estar ali* poderá ser construído a partir de um envolvimento intenso do aluno-bailarino com as questões do corpo, da sensibilidade, da arte da dança da sua relação com o mundo.

Simonne fala sobre a questão da atuação em cena e que essa está diretamente ligada com todo o esforço e trabalho do bailarino. A professora aponta a concentração, a dedicação e a compreensão intelectual e física do aluno-bailarino como caminho para a transcendência para a platéia.

Ao questionar a professora Dagmar sobre as qualidades que um bailarino deveria desenvolver para cumprir com sua função de atrair a atenção do público quando está dançando, ela cita um poeta romeno chamado Chioran, que responde a uma pergunta parecida relacionada a um poema. Conta que ele disse ser uma questão complexa e que ela afirma o mesmo em relação à dança. Dagmar disse que na poesia, alguém pode estar completamente dentro das exigências técnicas de um poema ou de uma boa escrita e não ser uma escrita de valor. Ela preferiu não dar uma receita, assim como o poeta, pois ela poderia despertar diferentes interpretações dependendo da experiência. O poeta afirmou que, a partir de sua larga experiência, “*alguns poemas têm prolongamentos e outros não*” (DORNELLES, 2008, p. 88). Dagmar acredita que os bons são os de prolongamentos e afirma que a presença cênica é abstrata, mas que para consegui-la é necessário “*estar com o pé na vida*” (DORNELLES, 2008, p. 88). Refere-se à maturidade do bailarino, não quanto à sua idade, mas quanto à sua sensibilidade, no sentido de usar os seus sentidos em cena e também fora dela.

Dagmar diz: “*bailarino com o pé no palco, a cabeça em outro lugar, fechado no umbigo, normalmente, não tem prolongamento*”. Ela acredita que é preciso “*colocar a arte da dança como foco principal, com maior relevância que sua própria projeção e exibicionismo*” (DORNELLES, 2008, p. 88). Dagmar e o poeta Chioran nos levam a pensar que a presença cênica não admite exibicionismo.

Luciana sugere que os bailarinos tenham uma autocrítica, que procurem olhar-se de uma outra maneira, quase na terceira pessoa. Sugere que eles não tenham medo das falhas e dos limites, mas também nunca pensem que são imortais ou infalíveis.

Tive oportunidade de assistir as três professoras dançando e, sem querer bajulá-las, afirmo que são eficazes, decididas, sensíveis, mantêm a energia pulsando o tempo todo e transcendem, enfim, elas têm uma presença cênica perceptível.

Luciana acredita que uma transcendência do movimento supera as dificuldades. A professora conta que é uma pessoa de pés limitados, com a articulação coxofemoral limitada além de outras dificuldades, mas que quando conta isso para as pessoas, elas não acreditam. Explica que os movimentos humanos serão toscos, se não forem “*olhados com atenção, se tu não tiveres uma percepção do teu corpo, do teu peso, do volume do teu corpo e espaço*” (PALUDO, 2008, p. 25).

Ela explica ainda que o seu corpo é construído, que ele não veio pronto, conta que sua movimentação era muito fragmentada e que usava muita força desnecessária. Afirma, também, que a fluência que sente em seus movimentos atualmente, não percebia há algum tempo atrás.

A partir da minha experiência como aluna-bailarina e professora de dança, posso afirmar que, para superar as dificuldades, é preciso paciência e persistência. Silva (1993, p. 77) e Miller (2005, p. 62) observam que muitos alunos abordam a técnica como um objetivo final, fazendo um autojulgamento severo de suas realizações nos exercícios propostos. Os autores afirmam que isso talvez possa ocorrer pelo fato de usar uma avaliação do tipo *certo* ou *errado*, o que leva a criar um empecilho para descobrir o seu modo próprio de aprender. Silva sugere que a técnica deve ser aprendida como um processo dinâmico de constante crescimento e que é importante que o aluno perceba o modo como executou o exercício para que possa, também, perceber novos caminhos para conseguir seu objetivo. Por isso, o autor afirma acreditar “*que ela [a técnica] não*

se encontra voltada para resultados imediatos, mas para uma constante auto-avaliação e descoberta dos caminhos para a liberdade de dançar” (SILVA, 1993, p. 77).

Os professores que não são artistas carecem muitas vezes da possibilidade de transmitir conhecimentos do tipo testemunhal (ISLAS, 2007, p. 33). A experiência cênica é relevante para o ensino da dança e, enquanto o professor permanecer no seu exercício de bailarino manterá mais vivo o conhecimento referente a essa prática, facilitando o seu trabalho com os alunos.

Luciana conta que nunca parou de dançar e afirma “*que isso é uma grande chave*” (PALUDO, 2008, p. 25). Explica que a maneira como está ministrando suas aulas é uma sugestão e que para poder ensinar, além de uma pesquisa diária há uma experiência cênica.

Simonne faz a relação “*dançando, aprendendo, dançando*” (RORATO, 2008, p. 55). Afirma que muita teoria não basta para ensinar, então, quando um professor fez muita aula, dançou bastante e foi corrigido, ele irá conseguir trabalhar com os alunos uma compreensão mais pontual dos movimentos. Ela afirma que essa carga de experiência prática, junto ao que ouviu, ao que leu e ao que discutiu, poderá contribuir para ensinar com clareza e objetividade.

É imprescindível, nesse momento, deixar registrado aqui a preocupação da professora Dagmar Dornelles de que, aqui no Brasil, os bailarinos estão muito preocupados em estudar, ter uma formação superior e de pós-graduação e não fazem aula. Ela afirma que fazer aula é fundamental: “*muita aula*”.

Luciana, Dagmar e Simonne continuam dançando atualmente, e usam sua experiência cênica para o ensino da dança.

E para além disso, Dagmar ressalta a importância de toda uma mistura sem exclusividade escolar para a formação dos bailarinos. A professora explica que toda a vivência tem “*uma coisa de corpo*” (DORNELLES, 2008, p. 78). Ela enumera algumas ações vividas por ela na sua infância, as quais encenava, como um padre ministrando uma missa, o carnaval, quando construíam as alegorias, o teatro no clube e o programa do vovô Joaquim que passava na televisão. Dagmar considera essas vivências como contribuições para a sua formação, além do seu contato com artistas que também foi de grande valor.

Micheline Torres, uma das bailarinas da *Lia Rodrigues Companhia de Danças*, teve sua vida dedicada à formação em dança. Na sua entrevista com Mônica Dantas ela traz a mesma idéia de Dagmar: que essa formação vai muito além da sala de aula, que ela está impregnada de vida, de mundo. Micheline afirma que todas as experiências

vão-se inscrevendo no meu corpo e então não tem mais como se desfazer delas, você vai somando. Como vai somando no corpo, o corpo que eu digo é no pensamento todo, no pensamento da ação, porque se eu penso, se eu leio os livros que eu leio, tudo isso faz a minha dança ser diferente, não tem separação. [...] é preciso afastar essa idéia de que o movimento e o pensamento têm separação, o que você pensa influi no seu movimento, o que você move influi no seu pensamento (TORRES *Apud* DANTAS, 2005, p. 45).

Micheline fala sobre como tudo o que ela faz, lê e vivencia no dia-a-dia influencia no seu movimento e isso vem ao encontro da idéia de “*entendimento de mundo*” de Luciana e de “*pé na vida*” de Dagmar.

Quando trato da prática cênica contínua, surge a idéia de que ela servirá para alimentar o professor de dança como artista. Estamos falando de um artista-humano ou, um humano-artista.

A intensidade pela dança, a qual defendo neste capítulo, está diretamente ligada a esse humano-artista e deverá servir para ampliar a sua concepção de mundo. Para que não aconteça o contrário, surge a necessidade de se pensar em autonomia. Todos esses elementos são desvelados a partir da minha experiência com as três professoras, sujeitos desta pesquisa, e me ajudam a pensar na importância da autonomia do aluno e como essas estratégias para além da técnica fria e formal implicam, também, modos de se estar presente.

3.1 AUTONOMIA COMO PRESENÇA

Dantas (2005, p. 31-32) chama a atenção para a diversidade das manifestações de dança que existem atualmente, e para a necessidade de situar-se em relação a essa diversidade, para discutir a formação de bailarinos. As aulas que observei e as entrevistas com as professoras Dagmar, Luciana e Simonne levaram-me a entender que estamos falando também em formação de bailarinos autônomos quando, tratamos da

escolha de uma técnica, dos conteúdos a serem trabalhados e da forma como estão sendo trabalhados esses conteúdos.

Hilda Islas escreve sobre como estabelecer uma relação entre educação e investigação na dança contemporânea acadêmica no Centro de Investigação, Documentação e Informação de Dança do INBA. Ela fala que as pessoas envolvidas em ambas as práticas são, em sua maioria, as mesmas e que trabalhando separadamente, poderão ter como resultado, táticas cegas e, ainda, enfrentar os mesmos obstáculos. Os professores anunciaram que sentem como se faltasse algo, que estão em um estado de inquietude, encontram-se em uma busca interminável, assim como eu durante esta pesquisa. Islas e sua equipe pensaram, então, que a investigação na dança poderia oferecer um dinamismo para a problemática docente (ISLAS, 2007, p. 15-17).

A importância do desenvolvimento da criatividade é muito apontada quando se fala em dança na escola. Strazzacappa defende, como importante na dança escolar, o desenvolvimento “*dos elementos da linguagem criativa por meio do movimento*” (2001, p. 47). Dantas (2005), por sua vez, aponta a participação na criação coreográfica como uma experiência do corpo, a qual desafia os padrões estabelecidos pelo ensino tradicional da dança, constituindo-se em uma importante ação pedagógica também para a formação profissional de bailarinos.

Procuro, então, uma relação entre investigação na dança, elementos da linguagem criativa e participação na criação coreográfica trazidas respectivamente por Islas, Strazzacappa e Dantas e chego à idéia de autonomia.

A formação em dança inclui tanto a aprendizagem técnica quanto um marco de liberdade (ISLAS, 2007, p. 27). A autora afirma existir a necessidade de propiciar espaços e tempos de experimentação abertos às propostas dos estudantes e não somente às propostas docentes. Afirma que “*a via da expressão artística é a experimentação*” (2007, p. 27). Essas afirmações também levam a entender que é importante o desenvolvimento da autonomia nos alunos-bailarinos, podendo ocorrer dentro de uma aula de técnica ou não.

As três professoras participantes desta pesquisa utilizaram-se de exercícios, que exigiam ou estimulavam a autonomia dos alunos-bailarinos.

Simonne ministrou, em uma das aulas que pratiquei, um exercício em duplas que consistia em correr até o colega, saltar com a ajuda-impulso dele e retornar ao lugar.

O salto deveria variar conforme a intenção da pessoa que o executava. Após repetir várias vezes, depois de alterarmos a forma que assumíamos no ar, experimentamos o mesmo exercício, variando também possíveis quedas realizadas após a execução dos saltos. Esse exercício, além de muitos outros objetivos, permitia o uso da nossa autonomia, que poderia emergir de um planejamento prévio ou de improviso.

Dagmar propôs uma maneira de mudar do nível baixo para o alto a partir de rolinhos laterais. Ela disse “*vai rolando para o lado e testando diferentes formas de subir e do outro lado também*”. Na última aula a que assisti de Dagmar, ela pediu que os alunos retomassem uma sequência que criaram em uma outra aula. Trabalhava as trocas de níveis e deveriam criar uma sequência, sem interrompê-la, explorando uma movimentação nos três níveis, a saber: baixo, médio e alto. Em entrevista, questionei a professora sobre a relevância desse tipo de trabalho em uma aula de técnica e ela respondeu que, na verdade, tudo é ou pode ser importante. Dagmar explica que ao experienciar, alargamos as possibilidades, produzindo segurança e, ao mesmo tempo, dúvida. A dúvida, que não pode ser totalmente angustiante ou sinal de que se faz algo errado, vem de uma porta aberta ao mundo presente. Além disso, ela também diz que poderá ser uma forma de conhecer melhor o aluno, a partir delas, “*temos revelados tanto os potenciais quanto os bloqueios que podem ser despercebidos em outras situações*” (DORNELLES, 2008, p. 75).

Luciana anuncia brincadeiras de transferência de peso. Pediu que os alunos se deslocassem pela sala, explorando uma caminhada em que os pés subiam e desciam da meia ponta e os alunos deveriam usar o princípio de empurrar. Luciana pedia que todos os alunos explorassem diferentes direções e tamanhos de passos. Em uma outra aula, Luciana pediu “*vão escolhendo posições dentro do seu repertório, que tem a ver com cada um de vocês*” Independente de ser ou não classificado em exercício de improvisação, esses foram alguns dos momentos em que os alunos se exercitaram, experimentando a movimentação mais livremente.

Percebo que a autonomia, nos exemplos trazidos das aulas das três professoras, não diz respeito apenas à liberdade oportunizada pela proposta, mas a possibilidade de cada um dos bailarinos de aplicar seus estudos prévios, a sua maneira, para um melhor desenvolvimento no exercício.

Ao pensar na importância da autonomia desse tipo de trabalho, trago aqui a contribuição de Miller (2005, p. 61 e 63) que escreveu sobre a Técnica Klauss Vianna.

A autora relata que os conteúdos dessa técnica são trabalhados de uma forma lúdica, como um jogo de experimentações. Ela explica que a pesquisa com o próprio corpo vai se estabelecendo aos poucos, e que, normalmente, causa um constrangimento inicial de se expor e de se propor a novas vivências. Segundo a autora, a técnica foi estruturada em diversos tópicos corporais divididos em três estágios. O primeiro, chamado *Processo Lúdico*, tem como objetivo despertar o corpo do aluno-bailarino por intermédio de um jogo entre tópicos corporais, causando uma transformação dos padrões de movimentos. O segundo estágio, chamado *Processo dos Vetores*, no qual são trabalhadas direções ósseas, resultam no *Processo Criativo*, tido como o terceiro estágio. Miller afirma que o professor deverá ser apenas um facilitador e um orientador.

Muitos bailarinos que estão acostumados a aulas de técnicas codificadas, ministradas com o método tradicional, perdem a capacidade de expressar-se corporalmente de outra maneira que não seja a que estudou e, muitas vezes, ficam bloqueados para contribuir com um processo mais criativo. Miller explica que, por esse motivo, mesmo esses bailarinos que já têm experiência em dança, devem ser iniciados no primeiro estágio da Técnica Klauss Vianna, pois normalmente apresentam “*movimentos cristalizados*” e não possuem seus corpos “*acordados*” (2005, p. 67-68). A autora acredita que a dança acontecerá, quando o corpo estiver “*disponível ao movimento para realizar uma comunicação através da expressão corporal, com a manifestação da dança de cada um*” (MILLER, 2005, p. 59).

Observei que a disponibilidade do corpo é buscada por Luciana, em suas aulas, principalmente a partir de uma busca constante pela consciência corporal. Mesmo a partir de exercícios em que os alunos usavam de sua autonomia para realizá-lo, como os espreguiçamentos, as transferências de peso e aqueles em que realizavam, variando o tempo, conforme a sua vontade, a busca pela consciência e domínio do movimento persistia, revelando também corpos “*acordados*”, como disse Miller.

Nesse sentido, Dagmar afirma que, o que justifica os conteúdos variados trabalhados em sua aula, da maneira como ela faz, é o fato de que ela “[...] *focaliza uma abertura de caminhos, mesmo aqueles já fechados pela ditadura das culturas com suas ambições e preconceito*” (DORNELLES, 2008, p. 76).

A articulação entre a técnica e a criatividade pode estar atrelada ao que Islas (2007, p.19) chama de problemática educativa. Trata-se da tensão causada entre o rigor técnico-disciplinar e a liberdade criativa.

Mônica Dantas, por sua vez, escreveu um artigo intitulado *De que são feitos os dançarinos de 'aquilo...' criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea* que tem o objetivo de compreender como a participação do intérprete na criação de obras coreográficas pode constituir-se em um dos elementos centrais na formação desse bailarino. Ela não escreve sobre a criatividade nas aulas de técnica, mas sobre a necessidade de um bailarino ser criativo para muitos coreógrafos. A autora sugere “*expandir a idéia de dançarino contemporâneo para a de intérprete ou performer, pois esses artistas são solicitados a atuar de maneiras diversas nas coreografias*” [...] (DANTAS, 2005, p. 34). Os coreógrafos tem se utilizado da criatividade dos bailarinos para a criação das coreografias.

Lepecki (*Apud* Dantas, 2005, p.34) destaca o papel dos bailarinos como cocriadores e Dantas, por sua vez, aponta que esse novo papel do intérprete em dança contemporânea solicita novas abordagens em sua formação. Nesse sentido, afirma que os bailarinos passam pelo estudo de diferentes técnicas corporais, não somente as de dança, e que o trabalho com diferentes coreógrafos também irá fazer parte dessa formação. Dantas (2005, p. 35) afirma que é recente a discussão sobre a função da criação artística na formação do intérprete e, em sua pesquisa na companhia *Lia Rodrigues de Danças*, do Rio de Janeiro, durante o processo de criação do espetáculo *Aquilo de que somos feitos*, procurou compreender essa função.

Tive um retorno a campo, no segundo semestre, na aula da professora Luciana, a fim de fazer mais algumas fotos, quando ela iniciava a montagem de uma coreografia com o *Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre*. Constatei, nessa oportunidade, que ela se utilizava da contribuição dos alunos-bailarinos para a montagem da coreografia. O trabalho coreográfico foi inserido na sequência da aula e ela seguiu, com esse objetivo, trabalhando da mesma forma. Percebi que tanto os bailarinos colaboravam com a movimentação sugerida por eles, quanto Luciana trazia contribuições para o aprimoramento delas.

Islas (2007, p. 22-23) aponta como um caminho mais seguro a alternativa de converter um ensino de dança que adentra os alunos, que ensina a repetir cegamente as ações, para uma linguagem coreográfica, ou seja, um acesso à invenção e à criação. Ela acredita que assim os bailarinos conseguirão transcender o automatismo e manipular, reformular e reinventar o sistema de movimento aprendido.

Lia Rodrigues trabalha a partir de idéias que vêm à mente dos bailarinos durante os ensaios. A partir de uma movimentação eclética, que não está enraizada em uma técnica, lança tarefas aos bailarinos e seleciona o material (DANTAS, 2005, p. 35). A autora aponta ser fundamental para a coreógrafa Lia Rodrigues que os intérpretes mantenham-se em forma por intermédio de aulas de dança e que, dessa forma, eles estarão disponíveis para a realização do trabalho coreográfico. Dentre as principais correções que Lia faz aos seus bailarinos estão a falta de precisão e de limpeza na realização dos movimentos (2005, p. 43) que podem ser superadas por intermédio das aulas de dança.

Aqui se percebe uma questão *a priori* da cena, mas que certamente irá interferir *a posteriori* e que está diretamente ligada com esta pesquisa. A falta de precisão e de limpeza na realização dos movimentos a qual Lia se refere, interfere na presença cênica e poderá ser solucionada em aulas de dança.

Embora nem este capítulo, nem esta dissertação queira dar conta do universo que envolve a formação de um bailarino, pelo contrário, a questão de pesquisa está voltada para as aulas de técnica, permito-me afirmar que o estímulo à autonomia do aluno-bailarino poderá ser trabalhado tanto na criação coreográfica, quanto em uma aula específica de improvisação, como também na aula de técnica. As aulas de Simonne, Dagmar e Luciana trabalham técnica e improvisação; sequências fixas e criação.

Islas, ao lembrar a forma tradicional do ensino da dança como “*aprendizagem por imitação*”, afirma que não é possível exaltar uma sistematização da transmissão das técnicas. Mas anuncia que muitos professores falam em “*sair*” do conhecimento tradicional, especificamente em dança, para apropriar-se de saberes procedentes de outros campos que contribuam para penetrar na fissura do criativo. Os saberes podem proceder de campos muito diversos: ciências, teorias, outras disciplinas artísticas, outros ofícios práticos, a vida cotidiana, entre outros (ISLAS, 2007, p. 27).

A idéia de Islas (2007) surge aqui, então, para reforçar as questões levantadas nesta dissertação, a partir do exercício docente das professoras Dagmar, Luciana e Simonne. A necessidade de ampliar a idéia de dança e do seu ensino está relacionada a sua aliança com outras áreas de conhecimento e, enfim, com uma autonomia tanto do aluno-bailarino quanto do professor.

Islas (2007, p. 29) relata-nos o testemunho de Serafin Apunte sobre a *Escola Nacional de Dança Contemporânea* (ENDCO) do México, explica que ele buscou articular os conteúdos técnico-artísticos com outros conteúdos complementares para a formação dos bailarinos. A ENDCO buscou o apoio do saber anatômico-cinesiológico, para conseguir um trabalho-motor baseado também no conhecimento científico. Recorreram às ferramentas que permitam desenvolver a consciência corporal, a investigação sensório perceptiva, assim como o trabalho de Ideokinesis, para conseguir o alinhamento corporal. Enfocaram a análise do movimento e a busca do desenvolvimento de uma alta criatividade. Com esses componentes curriculares a Escola Nacional de Dança Contemporânea do México pretende “*obter um máximo rendimento e eficácia na formação do trabalho ósseo-muscular consciente, e o desenvolvimento intensivo da criatividade [e da] a amplitude da linguagem do dançarino [...]*” (APUNTE *Apud* ISLAS, 2007, p. 30).

Todo esse programa enumerado por Islas está relacionado a uma formação artística com diferentes aulas, conteúdos e professores. Mas, percebendo que a maior parte dos alunos-bailarinos, que fizeram aula com as professoras participantes desta pesquisa, no período em que colhi meus dados empíricos, tem uma formação única e exclusivamente técnica, reforço a necessidade de estarmos, sempre, revendo as estratégias usadas pelos professores para o ensino dessas técnicas. E, além disso, constato também que os objetivos que a ENDCO busca, por intermédio da articulação de diferentes *conteúdos técnico-artísticos*, foram trabalhadas, de alguma forma pelas professoras participantes desta pesquisa. Islas (2007, p. 23) afirma que não necessariamente a técnica está ligada à expressividade, como também o afirmamos no decorrer desta dissertação, mas ela, assim como eu seguimos na busca de sua unidade. Pensar a técnica para além da técnica visa a evidenciar um objetivo maior para o ensino das técnicas de dança: tornar o aluno autônomo e livre para se fazer presente. Ao menos é isso que parece acontecer nas aulas pesquisadas.

5 PARA PRESENTIFICAR NOVOS COMEÇOS

Durante todo este trabalho, encontrei semelhanças entre o ensino da dança, a dança como espetáculo e a pesquisa de campo. Nas três instâncias é preciso não apenas estar presente de corpo, mas é necessário estar com todos os sentidos ativados, a fim de que seus efeitos não se percam no ar, assim que terminem. Permanecer vivo, atento e estar decidido sobre seus objetivos, ser persistente e estar aberto e sensível para que as experiências possam inscrever o seu corpo, mostra-se necessário na arte da dança e na pesquisa. Emergem, assim, o caráter efêmero e a questão da presença.

Procurei deixar aqui escrito ou inscrito minhas impressões sobre o trabalho de três professoras, que são muito respeitadas no mundo da dança de Porto Alegre, e a efemeridade dos seus trabalhos apenas torna de maior responsabilidade o meu papel como pesquisadora. Nesse sentido, Geertz reforça a minha preocupação. Ele afirma que

a distância entre interagir com outros onde eles estão e representá-los onde não estão, sempre imensa, mas não muito notada, de repente tornou-se extremamente visível. O que antes parecia apenas tecnicamente difícil – introduzir a vida ‘deles’ em ‘nossos’ livros – tornou-se delicado, em termos morais, políticos e até epistemológicos (2005, p. 171). Os etnógrafos precisam convencer-nos [...] não apenas de que eles mesmos realmente “estiveram lá”, mas ainda [...] de que, se houvéssemos estado lá, teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram e concluído o que concluíram (2005, p. 29).

Lembro, porém, que além deste trabalho escrito, ficaram impressões em meu corpo, pois assim como a dança não existe sem o corpo, esta pesquisa também não existiria. Como afirma Fortin (2004, p. 162), “*as inscrições corporais de sua arte[da dança] se impregnam em sua identidade e os acompanham em sua vida de todos os dias [...]*”, algo semelhante aconteceu comigo nesta jornada. Cresci como professora, bailarina e como pessoa.

Dagmar, Luciana e Simonne mostraram-me a importância de se dar valor aos novos conhecimentos, mas também aos antigos. Reforçaram a necessidade de permanecer em constante busca dos meus objetivos e o fato de sempre ter alguma coisa para se aprender em cada experiência. A cada aula que observava, crescia a vontade de fazer aula, de permanecer bailarina, de ser professora. Cada vez que conversávamos, aumentava a curiosidade em saber mais sobre as suas experiências. Cada texto ou livro que lia, fazia com que eu ficasse interessada em saber mais.

As diferentes maneiras de trabalhar a percepção nos alunos-bailarinos, tornando-os mais sensíveis para praticar a arte da dança, parece-me que me tornou mais sensível. Sensibilidade necessária para continuar pesquisando, continuar ensinando e continuar dançando.

Embora sempre tenha me preocupado em aprimorar o meu ofício como professora de dança, esta foi uma experiência singular, na qual pude ampliar meus conhecimentos e, principalmente, fundamentar teoricamente muitas das estratégias que eu já praticava.

Não tenho a intenção de incorporar todas as estratégias e conteúdos discutidos nesta dissertação em uma aula, mas percebo a importância de pensar na formação de meus alunos, de como contribuo para essa formação, e se eles têm acesso a diferentes possibilidades.

As três professoras continuam dançando e acreditam que isso constitui uma fonte de conhecimento que é sempre renovada. O fato de estar dançando torna-se um conhecimento que pode ser transformado em estratégia para ao ensino da dança.

Uma gama de conhecimentos necessários ao exercício docente da dança foi levantada a partir das aulas das professoras Dagmar, Simonne e Luciana, mas, como afirmam Fortin e Siedentop (1995, p. 03), o paradigma da base de conhecimento que é competência do professor não está amarrado ao que o professor sabe por si, mas *como* o professor usa esse conhecimento nas suas instruções em aula. Lembrando que esta dissertação parte do pressuposto que essas instruções possam levar o aluno-bailarino à presença cênica, os três capítulos apresentados trazem a questão do *como*. E, embora esses três capítulos sejam apresentados separadamente, nas aulas de dança das professoras sujeitos desta pesquisa, as estratégias foram usadas concomitantemente.

Procurei escrever um texto o mais rigoroso possível, contendo alguns fatos, um certo alcance teórico, uma apreensão imaginativa e uma profundidade moral, mas como o próprio Geertz afirma “*não é tão fácil produzir um texto que assim o faça*” (2005, p. 174). O autor também fala de um nervosismo que tomo como meu, “*é um nervosismo generalizado sobre toda a questão de se pretender explicar o outro enigmático sob a alegação de ter convivido com ele em seu habitat natural [...]*” (GEERTZ, 2005, p. 171).

No decorrer da escrita, fui desvelando questões que emergiam do meu ir e vir aos autores, e no material empírico obtido por intermédio das aulas de Luciana, Dagmar

e Simonne, e que estavam relacionadas com a pergunta que persistiu: quais as estratégias usadas pelos professores de dança, no seu ensino, para que seus alunos cheguem à presença cênica? Muitos detalhes constituem as suas estratégias e mostram-se importantes.

A necessidade de tornar o aluno-bailarino mais sensível e consciente deu-se a ver, inicialmente, no segundo capítulo, no qual estratégias como o uso das metáforas e do método de Educação Somática mostraram-se eficazes. Essa discussão foi se entrelaçando com uma idéia de cuidado que insistentemente afluía nas aulas das três professoras. Toda uma atenção e um cuidado com o corpo confundem-se com a atenção e o cuidado com o movimento. Percebi que a sensibilidade e a consciência também eram necessárias para a promoção desses cuidados. Técnica, consciência, sensibilidade, cuidado, corpo e transcendência vão fundindo-se fazendo surgir um artista da dança.

Da mesma forma iniciei a escrita do primeiro capítulo, com o objetivo de listar estratégias práticas usadas pelas três professoras, e eu acabei classificando-as como estratégias capazes de despertar os sentidos dos alunos-bailarinos.

Fortin afirma que *“a pessoa, ao se apropriar de seu próprio corpo como fonte de saber, torna-se menos vulnerável ao exercício do poder de outra pessoa sobre ela”* (2004, p. 170). A partir de uma relação de confiança e respeito entre professor e aluno, também foi apontada a possibilidade de formar um aluno-bailarino com mais autonomia. Ao pensar na idéia de que as relações entre eles despertam muitos tipos de sentimentos e, que isso influenciará na forma como trabalha a dança, dei-me conta que, novamente estava tratando da sensibilidade do aluno-bailarino.

Assim, sentidos, consciência e sentimentos amarram os três capítulos desta dissertação. Acredito, com isso, constituírem modos de ensinar e de aprender a arte da dança.

Pesquisas como a de Carvalho (2005), Silva (1993) e Fragoso (2002) e estudos, como o de Iannitelli, indicam que, no Brasil, já existe uma irradiação de reflexões sobre o ensino das técnicas de dança, apontando uma possibilidade de mudança no quadro atual do ensino da dança.

Iannitelli (2004, P. 37) entende o ensino da dança como uma atividade facilitadora da aprendizagem, tornando-se importante que seja considerado o processo global de experiência na absorção do material pelos alunos. O processo, não só o

produto, é valorizado pelas três professoras, mostra-se lento e minucioso, mas se torna eficaz quando, “*na medida em que a gente vai se familiarizando com o corpo, retoma-se à sua essência.*” Palavras ditas pela professora Luciana em aula.

Islas, por sua vez, divulga uma lista de tarefas que tocam aos docentes e que foram propostas por Filomarino, sobre o papel do professor que, a meu ver, se encaixam muito bem com este trabalho:

um professor conhece o ofício e as leis gerais da arte em questão; tem vasta experiência em sua transmissão; faz com que os estudantes aprendam e logo desenvolvam por si mesmo os materiais; tem conhecimentos pedagógicos para alcançar certos objetivos; se relaciona profunda e humanamente com seus alunos; se transforma a si mesmo pelo compromisso com eles; se arrisca no processo de ensino-aprendizagem, porque não se move a partir de receitas, e, finalmente, quer ser professor e, portanto, se desdobre em grande generosidade. O professor deve possuir, então, segundo essa descrição, uma gama de atributos que vão desde o cognitivo, passando pelo experiencial e pelo subjetivo (ISLAS, 2007, p. 25).

A descrição revelada acima parece idealizar um professor de dança perfeito. Com este trabalho, nunca estive na busca da perfeição, mas constato ter promovido a discussão de muitas dessas questões.

Todas as professoras participantes desta pesquisa tiveram sua formação variada e, através das suas práticas, encontraram caminhos para o ensino da dança. Seus trabalhos acrescentam muito à pedagogia da dança e mostram diferentes possibilidades. A professora Dagmar afirma que “*ensinar é abrir o caminho e não fechar. E isto é postura que pode ser praticada em qualquer técnica*” (DORNELLES, 2008, p. 90). Acredito que, nesse sentido, as estratégias apontadas nesta pesquisa possibilitem a abertura de muitos caminhos.

Luciana comenta que, para ela, o fazer transcender é uma busca técnica, Dagmar afirma que é preciso fazer muita aula e Simonne diz que é preciso uma disciplina extrema. Mas, assim como Luciana, Dagmar e Simonne, eu acredito que também é a partir do corpo vivido, ou seja, das diferentes experiências, não só técnicas, mas da vida, que o bailarino experimenta estar presente, pois como lembra Dantas, “[...] *o mesmo corpo que dorme, acorda, come, se exercita e ama é o instrumento e a manifestação da dança* [...] (2004, p.70).

Muitas questões ficaram em aberto, o que ilumina o caminho para novas pesquisas. Em uma das aulas, Simonne afirmou que “*nem tudo é dito em todas as aulas*” e faço minha as suas palavras a respeito desta dissertação. Dantas aponta uma delas, ao lembrar que “[...] *a diversidade de práticas coreográficas engendra corpos híbridos ou ecléticos*” (2004, p.70). A experiência em criações coreográficas também pode contribuir para a formação dos bailarinos, assim como pesquisou Dantas (2004). Pesquisar a presença cênica na montagem de um trabalho coreográfico me parece instigante.

Esta pesquisa ocupou-se em buscar, na contribuição de três professoras, estratégias para que o aluno-bailarino chegue à presença cênica, mas não podemos deixar de lembrar que o empenho do aluno será fundamental para que esse objetivo seja alcançado. A professora Simonne, ao ser questionada sobre o assunto, iniciou falando no bailarino. Diz que ele deve ter uma disciplina extrema, vontade, necessidade e dedicação. Ela afirma serem palavras antigas, mas fundamentais. A professora diz que o aluno tem que saber o que ele quer e aponta que a paciência consigo e com os outros é fundamental. A persistência foi uma palavra que teve muita reincidência durante a escrita desta dissertação e parece ser imprescindível, tanto para o professor, quanto para o aluno-bailarino. As estratégias usadas pelo aluno-bailarino para que ele chegue à presença cênica, também podem ser outra possibilidade para futuras pesquisas.

Parecem existir estilos de aprendizagem dos alunos e estilos de ensino da dança dos professores, segundo os tipos de personalidades de cada um (ISLAS, 2007, 23), por isso um aluno nunca será igual ao outro e um professor também nunca ministrará a sua aula da mesma maneira que o outro. “*O estilo pessoal e artístico de um indivíduo é tão único quanto a sua digital*” (IANNITELLI, 2004, p. 32), mas, independente de suas personalidades, os sentidos do artista necessitam ser aguçados, a fim de aprimorar a sua consciência e promover uma intensidade pela dança.

Três professoras e muitos modos de se fazerem presentes. Múltiplas estratégias técnicas para se ir além da técnica. Movimentos, corpos e modos de se fazer professora de dança.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, F. M. **O Uso de si Mesmo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBA, Eugenio. **A Canoa de Papel**: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1994.
- BARBA, Eugenio. O Corpo Dilatado. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Ed. da Unicamp, 1995. P. 54-63.
- BARIL, Jacques. **La Danza Moderna**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1987.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CALAIS-GERMAIN, Blandine. **Anatomia para o Movimento**: introdução à análise das técnicas corporais. São Paulo: Ed. Manole, 2002. V. 1.
- CARVALHO, Karina Aparecida Pinto Silva. **Bastão em Punho**: o relacionamento professor-aluno no ensino do ballet. Campinas, 2005. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- DANTAS, Mônica. De que são Feitos os Dançarinos de “Aquilo...” Criação Coreográfica e Formação de Intérpretes em DANÇA Contemporânea. **Movimento**: revista da escola de Educação Física, Porto Alegre, n. 2, v. 11, p. 31-57, maio/ago. 2005.
- DANTAS, Mônica. **O Enigma do Movimento**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.
- DANTAS, Mônica. O Corpo Natural de Isadora Duncan e o Natural no Corpo em Educação Somática: apontamentos para uma história do “corpo natural” em dança. In: GOELLNER, Silvana Vilodre; JAEGER, Angelita Alice (Org.). **Garimpando Memórias**: esporte, educação física, lazer e dança. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. P. 149-160.
- DANTAS, Mônica. Perspectivas Sobre a Construção de Corpos Dançantes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18, 2004, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2004. P. 65 -71.
- DORNELLES, Dagmar. **Caderno de Campo**. Porto Alegre, 2008. Entrevista concedida a Sílvia da Silva Lopes.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa: século XXI. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FORTIN, Sylvie. Dancing on the Möbius Band. In: HARGREAVES, M. (Org.). **New Conner Somatics and Creatives Pratics in Dance Education**. Papers from Laban Research Conference: Laban Center London. 2003. P. 3-10.

FORTIN, Sylvie. Quando a Ciência da Dança e a Educação Somática Entram na Aula de Técnica de Dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 79-93, jun. 1998.

FORTIN, Sylvie. Transformação de Práticas de Dança. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. V. 4, p. 161 -173.

FORTIN, Sylvie; SIEDENTOP, Daryl. The Interpley of Knowledge and Practice in Dance Teaching: what we can learn from a non-traditional dance teacher. **Dance Research Journal**, v. 27, n. 2, p. 3-15, fall 1995.

FRAGOSO, Maria Cristina Flores. Relação Entre Professor e Aluno de Ballet. In: CONGRESSO NACIONAL DE DANÇA, 1, 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Ed. Movimento, 2002. P. 15.

FRANKLIN, Eric. **Dynamic Alignment Throught Imagery**. United States: Human Kinetics, 1996.

GARCIA, Ângela; HAAS, Aline Nogueira. **Ritmo e Dança**. Canoas: Ed.ULBRA, 2003.

GEERTZ, Clifford. **Obras e Vidas: o antropólogo como autor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2005.

GELB, Michael. **O Aprendizado do Corpo: introdução à técnica de Alexander**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Production of Presence: what meaning cannot conney**. Stanford: Stanford University Press, 2004.

HABEYCHE, Gisele Costa. **Banquete de Imagens: a complexidade do instrumento vocal**. Porto Alegre, 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Progrma de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Caderno de Campo e Entrevistas**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Comunicação oral).

HASTRUP, Kirsten. Incorporated knowledge. **Mime Journal**. Claremont: Pomona College: 1995. P. 01-09.

IANNITELLI, Leda Muhana. Técnica da Dança: redimensionamentos metodológicos. **Revista Repertório, Teatro e Dança**, Salvador, v. 7, n. 7, p. 30-37. 2004.

ICLE, Gilberto. **O Ator como Xamã**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

ICLE, Gilberto. **Teatro e Construção de Conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

ISLAS, Hilda; CÂMARA, Elizabeth. **La Ensenanza de la Danza Contemporânea**: uma experiência de investigação coletiva. México: Ed. UACM, 2007.

LAPLANTINE, François. **A Descrição Etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LAKOFF, George; JONHSON, Mark. **Metáforas de la Vida Cotidiana**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2004.

LEAL, Patrícia Garcia. **As Relações Entre a Respiração e o Movimento Expressivo no Trabalho de Chão da Técnica de Martha Graham**. Campinas, 2000. 406 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MAGNANI, José Guilherme, Cantor. O (Velho e Bom) Caderno de Campo. **Revista Sexta-Feira**, São Paulo, n.1, p. 1-4, maio 1997.

MALINOWSKY, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos de Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARQUES, Isabel A. Metodologia Para o Ensino da Dança: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org.). **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. V. 4. P. 140-160.

MARQUES, Isabel A. **O Ensino da Dança Hoje**: texto e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado da pele. 9. ed. São Paulo: Summus, 1998.

MILLER, Jussara Corrêa. **A Escuta do Corpo**: abordagem da sistematização da Técnica Klaus Vianna. Campinas, 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NUNES, Sandra Meyer. **As Metáforas do Corpomídia em Cena**: repensando as ações físicas no trabalho do ator. São Paulo, 2006. 0191 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PALUDO, Luciana. **Caderno de Campo**. Porto Alegre, 2008. Entrevista concedida a Sílvia da Silva Lopes.

PEIRANO, Mariza. **Rituais Ontem e Hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RORATO, Simonne. **Caderno de Campo**. Porto Alegre, 2008. Entrevista concedida a Sílvia da Silva Lopes.

ROSAY, Madeleine. **Dicionário de Ballet**. Rio de Janeiro: Edidora Nórdica, 1980.

RUFFINI, Franco. A Mente Dilatada. In: BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**: dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Ed. Unicamp, 1995. P. 64-67.

SILVA, Eusébio Lobo. **Método de Ensino Integral da Dança**: um estudo do desenvolvimento dos exercícios técnicos centrados no aluno. Campinas, 1993. 157 f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

STANISLAVSKI, Constantin. **El Trabajo del Actor Sobre si Mismo**: el trabajo sobre si mismo en el proceso creador de la encarnación. Bueno Aires: Editorial Quetzal, 1997.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na Chuva...: e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes**: construindo caminhos. São Paulo: Papirus, 2001. P. 39-77.

TEIXEIRA, Letícia. Angel Vianna: a construção de um corpo. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org.). **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000. V. 2, p. 247-264.

TIBURI, Márcia. Relações entre a noção de mimesis em Platão, Aristóteles e Adorno. **Revista Veritas**, Porto Alegre, n. 156, p. 581-600, dez. 1994.

VALLE, Flávia Pilla do. Respiração na Dança. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 4, n. 8, p. 55-58. jul./dez. 2004.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, E. (Org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1987. P. 36-46.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: NUNES, E. (Org.). **A Nova Comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

ANEXO I

GLOSSÁRIO

Glossário

Adenosina trifosfato (ATP): transfere energia das reações liberadoras de energia para as reações que necessitam de energia e mantém as atividades celulares. Entre essas atividades celulares está a contração muscular.

Soalho pélvico: músculos que forram a base da pelve que é formada pelo sacro, cóccix e os dois ilíacos-ossos do quadril.

Apnéia: sem respirar.

Cinestesia: é a noção que se tem do movimento muscular e o gasto de energia ao executarmos uma habilidade.

Circundução: movimento em círculo.

Rolinho: movimento do corpo grupado para a frente, para o lado ou para trás.

Inclinação lateral: movimento para o lado.

Decúbito dorsal: posição do corpo deitado com as costas para chão.

Decúbito ventral: posição do corpo deitado com a barriga para o chão.

Líquido sinovial: líquido que envolve as articulações protegendo-as e nutrindo-as.

Onomatopéia: palavra que imita o som natural da coisa significada.

Coluna cervical: referente às primeiras sete vértebras da coluna vertebral.

Coluna dorsal: referente às vértebras por onde partem as costelas.

Gastrocnêmio: musculatura posterior da perna.

Termos em Francês

Battement jeté: *battements* esticados e jogados.

Battement tendu: o pé em movimento escorrega da quinta posição para a frente, para o lado ou para trás sem levantar os dedos do chão. Ambos os joelhos devem ser conservados retos. Quando o pé atinge a posição *pointe*

Tendu: volta então para a quinta posição.

Demi-plié: meia flexão dos joelhos.

Derrière: atrás.

En arrière: para trás.

En avant: para a frente.

En dedan: para dentro.

En dehor: para fora.

Grand plié: completa flexão dos joelhos (os joelhos devem ser dobrados até que as coxas fiquem em posição horizontal).

Passé: um movimento auxiliar no qual o pé da perna que está em movimento passa pelo joelho da perna de apoio, de uma posição para a outra.

Plié: uma flexão de joelho ou joelhos.

Pirouette: rodopiar ou girar rapidamente.

Port de bras: um movimento ou série de movimentos feitos com um braço ou braços em diversas posições. A passagem dos braços de uma posição para a outra.

Rond de jambe: movimento da perna em círculo.

Souplesse: flexão do quadril de maneira que a coluna vertebral acompanhe o movimento.

Tombée: termo usado para indicar que o corpo cai para frente na perna de movimento num demi-plié.