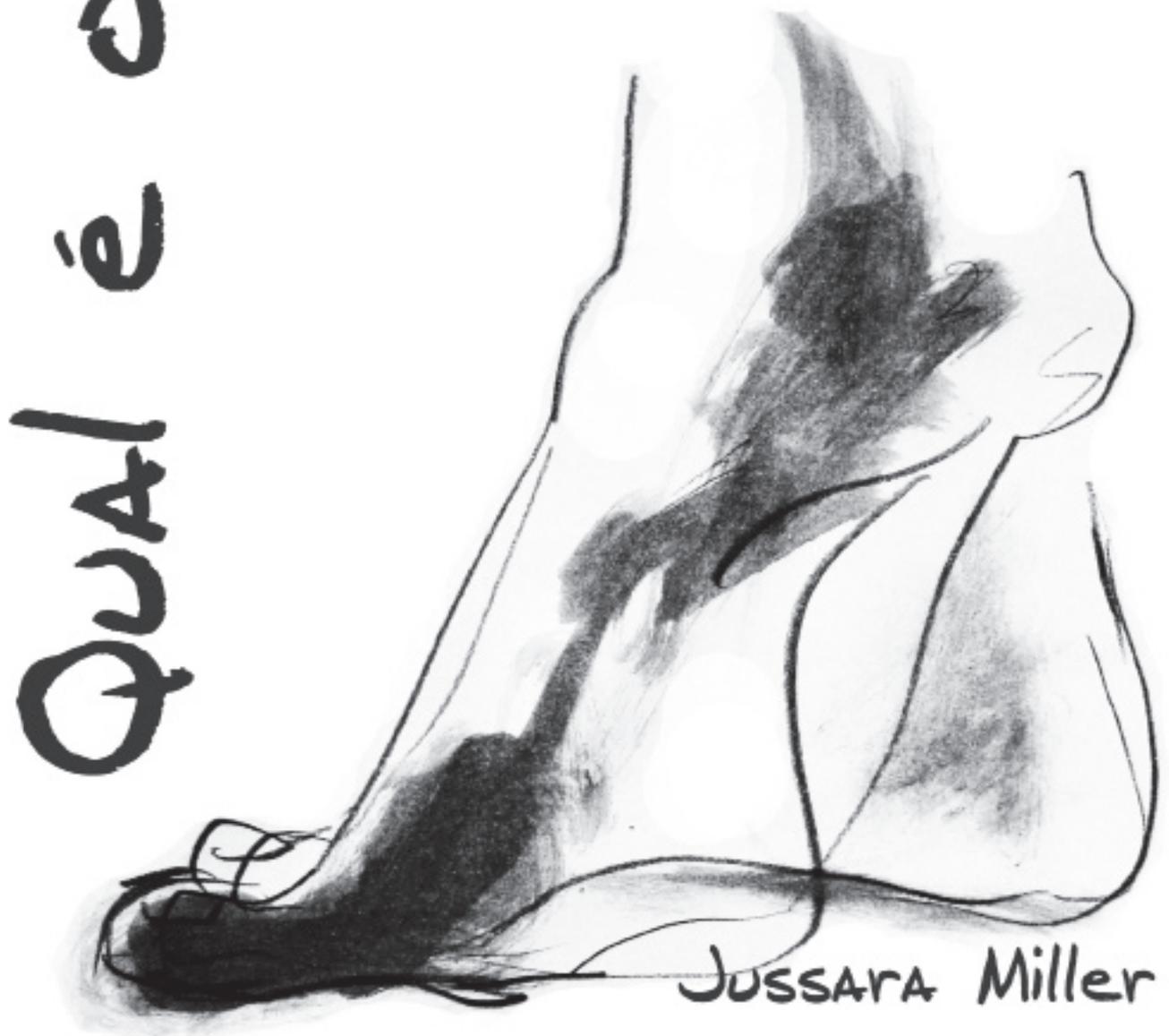


Qual é o corpo que dança?

Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico



JUSSARA Miller

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
Doutorado em Artes

Qual é o corpo que dança?

Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico.

Jussara Corrêa Miller

Tese apresentada ao Instituto de Artes
da Universidade Estadual de Campinas,
para obtenção do Título de Doutor (a) em Artes.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabeth Bauch Zimmermann

CAMPINAS
2010

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

M615q Miller, Jussara Corrêa.
Qual é o corpo que dança? Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico. / Jussara Corrêa Miller. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª Elisabeth Bauch Zimmermann.
Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Artes.

1. Vianna, Klauss - técnica. 2. Dança contemporânea. 3. Improvisação (Dança). 4. Artes e crianças. I. Zimmermann, Elisabeth Bauch. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Título em inglês: “Which is the body that dances? Dance and Somatic Education for building a scenical body.”

Palavras-chave em inglês (Keywords): Klauss Vianna – technique ; Contemporary dance ; Dance improvisation ; Arts and children.

Titulação: Doutor em Artes.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Elisabeth Bauch Zimmermann.

Prof. Dr. Angel Vianna.

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Strazzacappa.

Prof. Dr. Eusébio Lobo da Silva.

Prof. Dr. Eloisa Domenici.

Prof^ª. Dr^ª. Cristine Greiner (suplente)

Prof^ª. Dr^ª. Veronica Fabrini Machado de Almeida (suplente)

Prof^ª. Dr^ª. Júlia Ziviani Vitiello (suplente)

Data da Defesa: 26-02-2010

Programa de Pós-Graduação: Artes.

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Tese de Doutorado em Artes, apresentada pela Doutoranda Jussara Corrêa Miller - RA 851301 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:



Profa. Dra. Elisabeth Bauch Zimmermann

Presidente



Prof. Dr. Eusebio Lobo da Silva

Titular



Profa. Dra. Marcia Maria Strazzacappa Hernandez

Titular



Profa. Dra. Eloisa Leite Domenici

Titular



Profa. Dra. Maria Angela Abras Vianna

Titular

Às minhas filhas, Cora e Elis,
por incentivarem a minha dança,
com as suas próprias danças.

Agradecimentos

À família Vianna:

A Klauss, por me lançar no território das infinitas perguntas ao corpo.

A Rainer, por me encorajar na incessante busca de respostas.

À Angel, por me esclarecer que “há perguntas que não têm respostas”.

A Christian Laszlo, pela feitura poética das fotos e do documentário, e pelo amor que nos move a cada dia.

À minha mãe, Diva Miller, pelo exemplo do trabalho e do fazer.

À Profa. Dra. Elisabeth Zimmermann, pela orientação e por me estimular a falar com voz própria.

Ao Núcleo de Estudos Klauss Vianna: Neide Neves, Marinês Calori e Luzia Carion, companheiras de reflexões indispensáveis a esta pesquisa.

À Profa. Dra. Márcia Strazzacappa, por dar preciosas dicas e pelas sugestões bibliográficas.

Ao artista plástico Warner Reis Jr, o Bukke, pelos desenhos que dançam.

À Juliana Schiel, pelas fotos, com o seu olhar que vê de dentro.

A Norberto Presta, por sua direção ao clarear o “Clariarce”.

A Erich Nogueira e Eliana Kefalás Oliveira, a Lica, pela revisão cuidadosa do texto, cada um com seu modo de dar fluxo às minhas idéias.

À Ivana Cubas, pela diagramação visual, seu cuidado em “vestir” a tese.

Às estagiárias: Gabriela Gonçalves, Isabela Razera, Isis Andreatta e Joice Freire, por me fazerem ver a minha ação didática junto às crianças. À Gabriela, especialmente, pelas filmagens e transcrições de aulas e entrevistas.

Aos alunos do Curso de Graduação em Dança - Unicamp/turma 2009 e do *Salão do Movimento*, que com boa vontade prestaram depoimentos utilizados nesta pesquisa.

Às queridas crianças do *Salão do Movimento*, que, com a sua disponibilidade corporal, me permitem entender a dança desde o princípio.

A todos os meus alunos do *Salão do Movimento*, pelo incentivo à pesquisa constante.



Resumo

O presente trabalho tem por objetivo aprofundar-se na pesquisa da Técnica Klauss Vianna como uma prática corporal para a construção de um corpo cênico, por meio da análise de um processo pessoal oriundo de minha experiência como bailarina, professora e pesquisadora do movimento.

A tese tem quatro eixos principais: entender os princípios dos Vianna e seus desdobramentos na cena contemporânea; traçar um caminho de construção de um corpo cênico que dança com uma abordagem somática; apresentar uma metodologia de ensino de dança e educação somática para crianças; e analisar a criação de dança em uma montagem coreográfica de minha autoria.

A presente pesquisa reflete sobre as contribuições da dança e da educação somática para a cena contemporânea, contextualizando as questões do corpo cênico a partir do referencial somático.

Palavras-chave: dança contemporânea - educação somática - improvisação - técnica Klauss Vianna - dança para criança.

Abstract

The present work has as objective to deepen into the research of Klaus Vianna Technique as a corporal practice for constructing a scenic body by means of analyzing a personal process stemming from my experience as dancer, instructor and researcher of the movement.

This thesis has four main axes: understanding Vianna's principles and their unfolding on a contemporary scene; tracing the construction path of a scenic body that dances with a somatic approach; presenting a methodology of dance and somatic education teaching for children; and analyzing the creation of a dance in a choreographic staging of my own creation.

The present research reflects on the contributions of the dance and the somatic education for the contemporary scene, contextualizing the scenic body issues from a somatic referential.

Key words: contemporary dance – somatic education – improvisation – Klaus Vianna technique – dance for children.

Sumário

Introdução	01
Capítulo I	
Escola Vianna: influências e confluências	07
A técnica como processo de investigação	19
Capítulo II	
A Técnica Klauss Vianna para a construção de um corpo cênico.....	35
Técnica e criação	43
Capítulo III	
A Técnica Klauss Vianna para crianças	69
Capítulo IV	
Estado de Dança	95
Os sentidos na dança: o movimento como vetor de emoções	96
Uma pesquisa em arte	102
A labilidade da coreografia	108
<i>Clariarce</i> : um processo de criação	118
Considerações Finais	123
Apêndice	
Depoimentos	126
Bibliografia	137
Créditos das imagens	141
DVD: <i>Qual é o corpo que dança? (em anexo)</i>	



Int r o d u ç ã o

Esta pesquisa é movida por diversas questões que me acompanham no decorrer do meu percurso investigativo como bailarina, professora e pesquisadora do movimento, que são: qual é o corpo que dança? Qual é a prática corporal para a construção de um corpo cênico? Qual é o diálogo existente entre o corpo e todos os outros elementos que compõem a cena espetacular?

O presente trabalho focaliza a pesquisa de técnica de dança e de educação somática para o corpo que dança na cena contemporânea, a partir da Técnica Klauss Vianna, o que pode contribuir com reflexões que ampliem a discussão em torno do corpo cênico na tênue fronteira entre dança, teatro e *performance*.

A prática Klauss Vianna, que vivenciei enquanto aluna de Klauss e Rainer Vianna, norteia o meu trabalho didático e criativo há 20 anos e serve como âncora dessa abordagem reflexiva. Como professora, pesquisadora e colaboradora, trabalhei ao lado de Rainer Vianna, participando do curso de formação profissional da *Escola Klauss*

*Vianna*¹, onde pude me aprofundar na investigação didática e criativa, ampliando-a, posteriormente, para a pesquisa acadêmica, o que resultou na publicação do livro *A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna* (Summus, 2007), fruto de minha pesquisa de Mestrado em Artes, na Universidade Estadual de Campinas/SP- Unicamp, concluída em 2005.

A tese *Qual é o corpo que dança? Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico* oferece quatro capítulos de leitura. No primeiro, enfatiza-se a “Escola Vianna” para se fazer uma análise de “escola” como origem de uma pesquisa e também como continuidade desse trabalho investigativo por meio de seus diferentes desdobramentos metodológicos que, no decorrer do tempo, vieram a ser elaborados por outros pesquisadores. No segundo capítulo, a ênfase recai sobre a proposição de dança e de educação somática, abordando experiências práticas com o corpo do bailarino, com o corpo do ator e com o corpo do praticante da Técnica Klauss Vianna que não tem enfoque cênico, mas sim o objetivo de vivenciar o corpo-presente e o corpo disponível para as atividades da vida diária. Abordarei, a partir daí, tanto a fronteira entre dança e teatro quanto a prática corporal para a construção de um corpo cênico contemporâneo. O praticante que não tem enfoque artístico será considerado como integrante de um trabalho grupal de sala de aula, no qual a vivência de um reverbera no outro como experiência de relações. No terceiro capítulo, abordarei os desdobramentos da Técnica Klauss Vianna que resultaram em sua aplicação para o público infantil. E, no quarto capítulo, explanarei a criação e montagem solo em dança contemporânea a partir da minha própria vivência como bailarina e coreógrafa, analisando o estado de dança e a qualidade de labilidade de uma estrutura coreográfica.

Os quatro capítulos organizam-se a partir de um mesmo tema: a prática

¹ A Escola Klauss Vianna foi fundada por Klauss e Rainer Vianna em 1992, em São Paulo, e funcionou até agosto de 1995, encerrando suas atividades na ocasião em que Rainer Vianna faleceu.

corporal para a construção de um corpo cênico contemporâneo por meio do olhar da dança e da educação somática a partir da prática Klauss Vianna. As reflexões passam pela pergunta: *qual é o corpo que dança?*

A minha atuação como bailarina e professora da Técnica Klauss Vianna é o eixo central do desenvolvimento da pesquisa aqui presente, sendo que as linhas que se cruzam no meu trabalho, a educacional e a artística, se alimentam mutuamente. Além de agir em processos criativos como bailarina, coreógrafa, diretora e provocadora, analiso os procedimentos técnicos como professora na minha ação diária de sala de aula no *Salão do Movimento*, um espaço de dança e educação somática, em Campinas (SP), que inaugurei em 2001 e que proporciona atividades que têm como foco a reflexão do corpo e o estudo do movimento consciente a partir da prática da Técnica Klauss Vianna.

Vale ressaltar que, nesse espaço de ensino, pesquisa e criação, ministro aulas para estudantes e profissionais de diferentes áreas — educação, saúde, artes cênicas em



geral — e para todos os interessados em conhecer e trabalhar o seu próprio corpo a partir da pesquisa do movimento consciente. O curso promove uma autonomia corporal para que o indivíduo pesquise e aplique os elementos da técnica no seu próprio contexto de interesse e atuação.

Qual é o corpo que dança? O do bailarino, o do ator, o do indivíduo que se entrega para dançar e se sentir bem? A idéia de corpo que utilizo no presente trabalho remete à **soma**, ou seja, o **ser** corporal humano na sua integridade. Não o corpo cartesiano mecanicista, mas, ao contrário, o corpo holístico vestido pelas vivências e saberes de conhecimentos do século XXI.

“Soma” não quer dizer “corpo”; significa “Eu, o ser corporal”. [...] O soma é vivo; ele está sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é a pulsação, fluência, síntese e relaxamento – alternando com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade. [...] Os somas são os seres vivos e orgânicos que você é *nesse* momento, *nesse* lugar onde você está.
(HANNA, 1972, p.28).

O pesquisador estadunidense Thomas Hanna, é um dos pioneiros da Educação Somática e quem definiu esse termo pela primeira vez, em 1983, num artigo publicado na revista *Somatics* (STRAZZACAPPA, 2009). A Educação Somática consiste em técnicas corporais em que o praticante tem uma relação ativa e consciente com o seu próprio corpo em seu processo de investigação somática, com um trabalho perceptivo que direciona para uma auto-regulação do sujeito em seus aspectos físico, psíquico e emocional.

Para o leitor de *A Escuta do Corpo*, ficará evidente que algumas idéias são revisitadas, numa perspectiva mais aprofundada, a partir do que já foi anteriormente mencionado. Algumas reflexões aparecem, com citações inevitavelmente recuperadas, na tentativa de amplificar a sua ação reflexiva.

O trabalho que apresento aqui é fruto do meu olhar de pesquisadora docente livre para criar e atuar pedagogicamente dentro da comunidade de pesquisadores das artes corporais, pois, para viver nesse território, diariamente eu digo “sim” à dança, com um percurso que vou construindo pé ante pé, no chão de madeira da sala de aula e do palco, onde me proponho a realizar a pesquisa da qual esta tese representa um resultado.



Escola Vianna: influências e confluências

“Nada como um pé depois do outro”. Mário Quintana

Nas reflexões aqui desenvolvidas, adoto o termo escola como origem e fonte de pesquisas que dela se ramificaram por meio de influências e confluências entre as singularidades da investigação de cada artista pesquisador. Nesse sentido, analiso os desdobramentos da Técnica Klauss Vianna sob a luz das idéias do filósofo italiano Luigi Pareyson, o qual formula seu pensamento sobre a arte, que abrange uma gama bastante diversificada de problemas e toca em questões fundamentais referentes à reflexão artística, como, por exemplo, a reverberação das atuações de uma determinada linhagem de artistas nas gerações seguintes como conteúdo inerente e inevitável de ações herdadas e assimiladas.

Sob esse prisma, tomo a liberdade de transpor essas idéias para um pensamento artístico-pedagógico, considerando que, além da atuação artística de Klauss e Angel Vianna, o casal de bailarinos pesquisadores teve uma contribuição pedagógica na dança e no pensamento do corpo das artes cênicas em geral, provocando outra relação entre professor e aluno em sala de aula, na maioria das vezes com aspectos inovadores.

Entre as diversas inovações propostas por eles, podemos citar algumas como: a postura do professor como orientador e facilitador de um processo e não como modelo

a ser copiado; o desuso de sapatilhas para melhor trabalhar os espaços articulares e os apoios dos pés dos bailarinos; o trabalho técnico corporal com enfoque somático, resultando na percepção e consciência do movimento; o trabalho centrado no indivíduo com suas percepções, relações e autoconhecimento; o desapego do espelho como referência, tão habitual em sala de aula de dança até os dias de hoje; a busca da dança e expressividade de cada um; a relação de pesquisa de movimento, inclusive na vida cotidiana, entre outras inovações.

A partir da idéia de que toda pesquisa ou todo pensamento artístico-pedagógico tem um, ou mais, pesquisadores de origem, ou seja, há o provocador daquela maneira de olhar e atuar no campo da pesquisa em questão, poderíamos dizer que o casal Vianna originou a pesquisa da Técnica Klauss Vianna, sobre a qual se discorre no presente trabalho, e deixou portas abertas para as próximas gerações vivenciarem, fruírem e pesquisarem de uma maneira crítica e reflexiva a partir da fonte originária desse trabalho.

A *Escuta do Corpo* expôs a trajetória e os movimentos da família Vianna e pretendia, com isso, “contribuir para o resgate da história da dança no Brasil” (MILLER, 2007). Estava, já naquele momento, oferecendo um olhar para uma pesquisa brasileira que se ocupa em oferecer instrumentos históricos para as próximas gerações para dar mobilidade investigativa às suas próprias ações.

Em relação à escola Vianna, também me incluo nas gerações seguintes, pois, além de ter sido aluna de Klauss, fui aluna também de Rainer Vianna, que faz parte de uma geração anterior à minha e que, por sua vez, foi formado por seus pais, Klauss e Angel. Essas influências e confluências foram dando continuidade à pesquisa iniciada pelos Vianna, numa postura de contribuição e aplicação de princípios colocados em ação com a liberdade de exercer o trabalho de **origem** com a **originalidade** inerente a cada pesquisador.

A continuidade é tratada aqui não como uma imitação repetitiva, reprodutiva e

alienante, mas como uma ação criadora e inovadora fundamentada na fonte e origem da pesquisa Vianna, preservando um território habitado por diversos olhares de conservação e inovação. Para Pareyson, esses dois âmbitos são parte de um mesmo processo que abarca a complexidade do conceito de tradição:

O conceito de tradição é um testemunho vivo do fato de que as duas funções, do inovar e do conservar, só podem ser exercidas conjuntamente, já que continuar sem inovar significa apenas copiar e repetir, e inovar sem continuar significa fantasiar no vazio, sem fundamento; e, além disso, exige criatividade e obediência ao mesmo tempo, porque não pertencemos a uma tradição se não a temos em nós, e ela não tem propriamente outra sede a não ser aqueles atos de adesão que a reconhecem na sua eficaz realidade, e não é possível agregar-se a uma tradição sem já modificá-la apenas com esta agregação, nem inová-la sem ter sabido interpretá-la na sua verdadeira natureza e torná-la operante na sua real atividade. Como quer que se teorize o conceito de tradição, encontrar-se-á, no fim, um ato de obediência criadora que a continua e, ao mesmo tempo, a inova (1997, pp. 137-138).

Pensar em pesquisa como processo de busca já implica movimento e continuidade, ou seja, uma possibilidade de ação que seja nova e original ao mesmo tempo em que se ancora na continuação de alguns princípios precedentes. A tradição, sob esse ponto de vista, não é estanque e cristalizadora, mas é uma referência de um território sempre em renovação. As perguntas não são respondidas como regras, mas são reatualizadas como necessidade de pesquisa em continuidade.

O aspecto didático, inerente à minha pesquisa, permitiu-me concretizar de modo objetivo a minha metodologia na Técnica Klauss Vianna, testar sua validade, atestada na aplicação com alunos que são estudantes e profissionais das artes cênicas em geral, tanto no ambiente do curso superior de Dança e Artes Cênicas da Unicamp como

professora (PED), quanto no ambiente de cursos regulares no *Salão do Movimento*, onde trabalho diariamente, bem como em cursos livres pontuais em outros espaços, grupos e instituições, nos quais sou convidada a realizar oficinas. Essa proposta metodológica vem se delineando em vinte anos de atuação como professora.

Além disso, são significativos os resultados obtidos por diversos alunos que, contaminados pela vivência da Técnica Klauss Vianna em minhas aulas, utilizaram-na como mote de pesquisa ou como referência de análise investigativa, culminando em diversos trabalhos cênicos ou acadêmicos nas áreas da Dança, do Teatro, da Música, da Educação Física, da Educação e da Medicina. Abaixo listo os trabalhos que tenho conhecimento até o presente momento:

- A Etnografia da Criação (SCHIEL, 2009). Pós-Doutorado em Artes - IA - UNICAMP.

- O Corpo-a-corpo com o Texto Literário (OLIVEIRA, 2009). Doutorado em Teoria e História Literária - IEL – UNICAMP.

- A Música Criando o Acontecimento: o corpo presente e a atuação cênica do intérprete musical (BITTAR, 2008). Doutorado em Artes - IA- UNICAMP (em andamento).

- Fuga! Jogo de percepções na fronteira entre a dança e o teatro (AMARAL, 2009). Mestrado em Artes – UNICAMP.

- Aplicação da Técnica Klauss Vianna na criação teatral (MASSOTTI, 2009). Mestrado em Artes - IA– UNICAMP (em andamento).

- Mulheres de Pedra: estudo das sensações de movimento presentes na obra da escultora francesa Camille Claudel (MESQUITA, 2009). Mestrado em Artes – IA – UNICAMP (em andamento).

- A Técnica Klauss Vianna e sua Aplicação no Teatro Brasileiro (TAVARES, 2002). Mestrado em Teatro na Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO.

- Educação popular e saúde do trabalhador: a experiência da aplicação da técnica Klaus Vianna em grupos de coluna (PINTO, 2009). Mestrado em Saúde Coletiva na Faculdade de Medicina – UNICAMP (em andamento).

- Estudos para uma Dança de Si: escutas do corpo, imagens do ar (FREIRE, 2008). Monografia de conclusão em Educação Física FEF – UNICAMP.

- Conhecendo o corpo por meio da Técnica Klaus Vianna (RAZERA, 2009). Monografia de Iniciação Científica na Faculdade de Dança – UNICAMP.

- Klaus Vianna: o construtor de corpos. (RAZERA e MESQUITA, 2009). DVD como pesquisa de iniciação científica na Faculdade de Dança – UNICAMP.

-Técnica Klaus Vianna e o Processo Criativo (RAZERA, 2009). Pesquisa de Iniciação Científica na Faculdade de Dança – UNICAMP (em andamento).

- Processo de Criação Coreográfica a partir da Técnica Klaus Vianna (BARROS, 2006). Monografia de Iniciação Científica na Faculdade de Dança – UNICAMP.

- Técnica Klaus Vianna: o processo lúdico (SILVA, 2006). Monografia de Iniciação Científica no Curso de Graduação em Dança – UNICAMP.

- Balé Clássico Consciente (MILLÁS, 2008). Curso de Extensão na UNICAMP.

- Conscientização do Corpo e Reeducação do Movimento no Estudo da Terapia Ocupacional (ARAÚJO, 2006). Curso de Extensão na Universidade de Araraquara – UNIARA.

A listagem desses trabalhos tem a intenção de demonstrar não só os resultados, mas também os ecos de minha atuação didática como provocações para outros pesquisadores embasarem suas próprias investigações a partir do corpo vivenciado na Técnica Klaus Vianna a partir de minha abordagem metodológica. São reverberações que atingem diversas áreas e trazem variados olhares, vozes, reflexões e ações.

Esse olhar retrospectivo aponta também para os desdobramentos provocados pelo livro *A Escuta do Corpo*, pois a sua publicação viabilizou um diálogo com diversos leitores

pesquisadores que não tiveram acesso às minhas aulas, mas que se utilizaram do conteúdo ali abordado como referência às suas próprias pesquisas acadêmicas, como (REZENDE, UFRJ, 2008), entre outros. Esses desdobramentos a partir de minha atuação têm uma importância não só pela potência avaliativa, mas como constatação das influências e confluências em *continuum* desse trabalho, em suas diferentes manifestações, com as singularidades específicas de cada área e de cada pesquisador.

Quanto mais atuo nessa pesquisa prático-teórica, mais o meu trabalho evidencia-se como uma abordagem específica da Técnica Klaus Vianna. As particularidades de meus passos como bailarina, pesquisadora e professora dessa técnica são notadas pelos próprios alunos que vão fazendo as minhas aulas e se fazendo dançantes através de seus corpos em movimento. Esses alunos, que podem se tornar pesquisadores, conhecem e vivenciam os princípios dos Vianna, sem nunca tê-los conhecido e nem mesmo vivenciado as suas aulas. Diante desses fatos, abre-se espaço para compreender a relevância da relação entre origem e originalidade de uma pesquisa e o entendimento de escola como rede de relações.

A escola é como uma família, onde a novidade e a irrepitibilidade do indivíduo não estão comprometidas, mas fundadas pela comum geração e pela linha descendente da reprodução, onde a singularidade não nega a comunidade mas nutre-se dela, e a semelhança não suprime, mas realiza, a originalidade. Nela não se entra senão aderindo-se livremente a ela, já que cada um escolhe os seus mestres e os seus companheiros segundo as próprias exigências íntimas, seja que os identifique com aqueles tidos pela sorte, seja que os substitua por estes. Mas este ato de escolha, longe de resolver a eficácia da escola no próprio ato livre, é o reconhecimento de uma realidade autônoma comum. Fazer parte de uma escola significa interpretar seu espírito e realizá-lo na própria operosidade. (PAREYSON, 1997, p. 143).

Posicionar-me como profissional e professora da “Técnica Klaus Vianna” já diferencia e caracteriza o meu caminho pessoal nessa pesquisa, pois usar essa nomeação, cunhada por Rainer Vianna, revela que a minha prática didática foi orientada por ele durante a atuação como professora da *Escola Klaus Vianna*, além da minha vivência como aluna de Klaus Vianna. Conseqüentemente, os pesquisadores que passaram somente por Klaus e que não tiveram acesso aos estudos didáticos elaborados, sistematizados e direcionados por Rainer, muitas vezes não se referem a Klaus para nomearem suas metodologias, usando cada qual o termo que designa as suas próprias escolhas pessoais de atuação e trabalho.

Por essas razões, discorro aqui sobre origem e originalidade, considerando a escola Vianna como uma família, ou melhor, considerando que os princípios dos Vianna são a fonte de minha pesquisa vertical em dança e educação somática. Esta dissertação tem, justamente, o objetivo de revelar como essa pesquisa se encontra no atual momento, analisando a metodologia própria e o resultado obtido a partir de minha atuação didática como professora e pesquisadora dessa técnica.

O pensamento trabalhado afirma-se na teoria da formatividade de Pareyson (1997), em que o “fazer”, enquanto se faz, inventa o “modo de fazer”. O autor se refere à formação do artista, na relação entre mestre e discípulo, e enfatiza que a relação de formação entre o mestre e o aluno acontece não somente por meio de uma assimilação teórica, mas principalmente a partir de um “fazer”:

O mestre não “ensina” ministrando noções teóricas ou princípios especulativos ou leis gerais ou explicações científicas, mas “fazendo fazer”, e o aluno não “aprende” no sentido de acumular um patrimônio de cultura doutrinal, mas “fazendo” e operando. [...] Com não menor razão também se observou que em arte o mestre só é tal na medida em que ensina os alunos a fazerem por si mesmos como ele mesmo vai fazendo, e que a única coisa que em arte se pode

ministrar consiste em “provocar” nos aprendizes a exigência de fazer por si mesmos e ser fiéis à própria singularidade e originalidade.

(PAREYSON, 1993, p. 150).

Esse processo é reconhecível na escola Vianna, já que se trata de uma pesquisa que nasceu da prática corporal de um casal de bailarinos pesquisadores e foi sendo transmitida, na prática, a outros bailarinos pesquisadores, revelando a sua eficácia ao longo de anos de aplicação, ou seja, o saber foi sendo construído ao se fazer.

“o caminho se faz ao caminhar”. Antônio Machado



A relação entre mestre e aprendiz é bastante presente na formação em Dança, principalmente na geração anterior à minha, porque não havia ainda no Brasil cursos superiores de Dança, com exceção da Faculdade de Dança de Salvador-UFBA, fundada em 1956. Sou da primeira turma da segunda Faculdade de Dança do país, na Unicamp (1985) e, na época, era questionada a necessidade de se fazer um curso superior em Dança, já que dança aprende-se dançando, ou seja, fazendo muitas aulas com o mestre escolhido.

Havia certo preconceito dos próprios artistas em relação ao ensino superior de Artes, o que gerou uma discussão ainda presente nos dias de hoje. A grande maioria de meus professores, em meu percurso de dança, não teve formação acadêmica, pois eles foram fazendo aulas com mestres e foram seguindo o fluxo das influências e confluências na sua própria ação metodológica. Portanto, poderia ser natural, ainda nos dias de hoje, entendermos uma pesquisa enquanto processo de investigação, já que as gerações anteriores à minha já foram educadas de uma maneira em que o ensino do mestre vai passando de geração para geração.

Quando falo de escola Vianna, uso esses termos procurando explicitá-los como espírito de pesquisa em continuidade, ou seja, como um trabalho em constante processo. Os princípios artístico-pedagógicos dos Vianna prevalecem hoje, no século XXI, como fonte de um percurso que orienta e nutre sempre novas pesquisas e que, dessa maneira, também se nutre enquanto continuidade de estudo e investigação em diversos corpos pensantes e dançantes. Pareyson reflete com clareza sobre o ensino de artes como relação não só entre mestre e discípulo, mas também entre toda a comunidade que participa e é cúmplice desse modo de fazer:

O que é uma escola senão o conjunto das pessoas que dela fazem parte, e nas quais apenas ela age e vive? Não obstante, isto não quer dizer que ela se reduza a isso, porque precisamente enquanto

as inspira e move, desde dentro as reintegra e as abraça em si. Inspiração interior e vínculos exteriores mutuamente se realizam e se condicionam, qualificando-se mutuamente na sua inseparabilidade viva. [...] Nada de mais apto para revelar e determinar as características novas, originais e peculiares de um artista do que vê-lo surgir no seu ambiente natural, formar-se através do acolhimento e do prolongamento da lição alheia e diferenciar-se do mestre e dos companheiros, precisamente no ato de continuar o primeiro e de assemelhar-se aos segundos (PAREYSON, 1997, pp. 143-144).

O mais importante aqui é o fato de o autor colocar ênfase em que o aluno diferencia-se do mestre, não para negá-lo ou para deixá-lo intocável em seus conhecimentos próprios, mas sim para dar-lhe continuidade, em conjunto com o trabalho dos outros alunos e companheiros. Transferindo esse olhar para a escola Vianna, podemos concluir que o trabalho só tem a crescer e fortalecer quanto mais o diálogo estiver vivo e ativo entre os pesquisadores e atuantes dessa escola. Angel afirma: “Cada um é um. Cada um é um, porque é individual. Eu faço questão de estimular o aluno como indivíduo, mas digo: ‘trabalha na comunidade, trabalha nessa comunidade que é a escola, trabalha comigo que eu oriento’. Não é solto no espaço”².

Os desdobramentos da escola Vianna ficam evidentes quando vemos, cada vez mais, estudantes-pesquisadores do corpo falando de seus princípios ou aplicando-os sem ter ao menos feito uma única aula com Klauss, Angel ou Rainer Vianna. São estudantes que “bebem” do conteúdo de professores-pesquisadores que por sua vez “beberam” da fonte originária da pesquisa Vianna. Quando digo Vianna, remeto-me à origem da pesquisa, incluindo, ainda, a originalidade metodológica de cada um: de Klauss, de Angel e de Rainer. Há um entrelaçamento entre originalidade e continuidade que evidencia como elas se sustentam mutuamente:

² Entrevista com Angel Vianna, concedida à autora. Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2009. Documento inédito.

Aquilo que se trata de explicar é a *originalidade na continuidade* e a *continuidade na originalidade*, o que se realiza tanto mais naturalmente quando, analisando bem, os dois termos, a originalidade e a continuidade, são tais que somente podem explicar-se *junto* (PAREYSON, 1997, p.139, grifos do autor).

É um desafio falar da origem desse trabalho, mesmo porque eu participo de um recorte pontual deste, pois, num percurso de mais de 40 anos como o da pesquisa Vianna, é natural que a vivência de cada pesquisador e a sua atuação profissional acabe sendo um recorte do todo a ser investigado. O que deve prevalecer enquanto pesquisa é o cuidado adequado a cada um desses recortes, ou seja, a cada fase registrada por corpos dignos de memórias vividas cada qual em sua época e que conservam a sua própria individualidade.

No ano de 2002, idealizei o evento *Ciclo Klauss Vianna* em homenagem a Klauss Vianna, pontuando os dez anos de sua morte. O evento foi realizado em Campinas/SP e contou com a presença de Angel Vianna e de diversos profissionais que trabalharam com Klauss e Rainer Vianna, e com a realização de workshops, espetáculos e mesas temáticas. Naquele momento, a partir dos depoimentos de cada artista, ficou evidente a diversidade de atuação de cada profissional que foi contaminado por princípios comuns.

Um segundo evento, que também tive a oportunidade de idealizar, o Festival CPFL de Dança Contemporânea “*Klauss Vianna 2005*”, em Campinas/SP, em homenagem a Rainer Vianna, celebrando os dez anos de sua morte, também teve o mesmo caráter de reunir os profissionais que trabalharam com os Vianna. Esse segundo evento já estava mais livre do tom saudosista inerente ao primeiro, podendo revelar com maior clareza a origem da pesquisa Vianna e a originalidade emergente do trabalho de cada pesquisador convidado, com suas respectivas interpretações da pesquisa Vianna.

Em 2008, Angel Vianna realizou no Rio de Janeiro/RJ o evento *IV Encontro do*

Corpo na Dança e no Teatro - Técnica Klauss Vianna, que também revelou a fertilidade desse campo e uma série de ramificações que vão surgindo ano a ano, passo a passo. Citei como exemplo esses eventos porque foram momentos oportunos dos próprios pesquisadores de se verem e se ouvirem, quando prevaleceram as atualizações de uma pesquisa contemporânea em movimento em que as influências e confluências ficam naturalmente evidentes.

Para escrever sobre escola Vianna, seria necessário recorrer não só à memória, sabendo que toda memória é parcial, mas também aos registros dos trabalhos que se apresentam de forma artística, pedagógica e acadêmica. A diversidade é inevitável, principalmente porque a memória sempre põe em ação dois movimentos: o de esquecer e o de lembrar. Privilegio aqui o movimento de lembrar, pois é preciso lembrar para fazer existir, a fim de sustentar com originalidade o que se foi um dia em sua origem. Como diz o neurocientista Iván Izquierdo: “Cada um é quem é porque tem suas próprias memórias (ou fragmentos de memórias)” (2004, p. 16).

Há os que se reconhecem enquanto “Técnica Klauss Vianna” e que seguem os princípios de Klauss Vianna a partir de sua própria originalidade metodológica e há os que se reconhecem como influenciados e contaminados por Klauss, uma vez que tiveram a sua carreira marcada pelos seus ensinamentos, mas que, na prática, seguem outro caminho ou até mesmo procuram formação em outra técnica específica, geralmente outras abordagens somáticas, como: Eutonia, BMC Body-Mind, Centering, Pilates etc., ou mesmo um direcionamento específico para o teatro, já que Klauss e Rainer tiveram uma atuação ampla entre atores e diretores de teatro. Angel Vianna está em ação direta, diariamente, no Rio de Janeiro/RJ, com a sua Escola e Faculdade Angel Vianna, ação que reverbera tanto nas artes cênicas em geral, quanto na saúde e educação.

A técnica como processo de investigação

Pensando técnica como caminho de uma escola e como processo de investigação e não apenas como resultado almejado de habilidades, há a possibilidade de clarificar que técnica tem movimento e que não se fecha em si, tal como esclarece Vianna:

Não podemos aceitar técnicas prontas, porque na verdade as técnicas de dança nunca estão prontas: têm uma forma, mas no seu interior há espaço para o movimento único, para as contribuições individuais que mudam com o tempo. Essas técnicas continuarão existindo enquanto existir a dança, enquanto existirem bailarinos. Taglioni e Pavlova não reconheceriam o balé clássico que se dança hoje em dia – que, na essência, é o mesmo balé clássico de outros tempos. O balé clássico não é dessa ou daquela forma: ele está em movimento e continuará existindo enquanto fizer parte do mundo em que vivemos. A evolução está em todo lugar e a dança não escapa dessa lei.
(2005, p. 82).

Klauss Vianna deixou claro que o seu pensamento de técnica não é sinônimo de aquisição acumulativa de habilidades corporais, portanto, quando falamos de “Técnica Klauss Vianna”, entende-se que estamos falando de processo de investigação que provoca e proporciona, a partir de procedimentos específicos, um caminho de construção de um corpo cênico, e que esses procedimentos não se apresentam de forma cristalizada e estanque, são estratégias e ferramentas para disponibilizar um corpo que dança.

Portanto, o pensamento de técnica deve ser reatualizado para que nos entendamos continuamente, pois, principalmente no território da dança, quando se fala em técnica, ela ainda pode ser entendida como treinamento físico mecanicista, dependendo da experiência e abrangência de olhar do bailarino. Entretanto, a técnica pode ser vista por outro prisma: “Acreditamos que técnica é algo vivo, flexível que, sem perder o seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e obrigatoriedade.

A técnica, como o corpo, respira e se move. [...] A técnica é um ‘meio’, e não um ‘fim’” (VIANNA *apud* MILLER, 2007, p. 52).

Esse pensamento de técnica exposto acima é coerente em termos teóricos, mas, na prática, é comum que estudantes e profissionais de dança relacionem, ainda, a técnica à prática exaustiva e repetitiva de conquistar movimentos cada vez mais virtuosos. Dessa maneira, eles podem esbarrar numa contradição, pois criticam em discursos verbais o termo “técnica”, indicando-o como algo fechado ou que se reduz a uma fórmula a ser repetida e, contraditoriamente, na prática, valorizam a mesma “técnica” cristalizada como necessária à dança séria e com rigor, como único caminho a alcançar organização, metas e resultados.

No século XXI, faz-se cada vez mais urgente o entendimento de técnica como conjunto de vários procedimentos de investigação e aplicação de um conteúdo. Não se trata de apontar o que é melhor ou pior, o que é certo ou errado, ou qualquer outra dicotomia, mas sim de se fazerem escolhas conscientes de processos de atuação para a construção de um corpo cênico, que não reduz a pessoa a um instrumento a ser lapidado, mas a remete ao **soma**, ao **eu** indivíduo que se trabalha com a autonomia de um pesquisador em prontidão e investigação.

Vejo a técnica como processo e caminho de investigação, pois vivi na pele, durante anos, certa contradição, pois fazia aulas de técnicas variadas na graduação de Dança (Unicamp), e, ao mesmo tempo, fazia os cursos livres regulares de Klauss e Rainer Vianna em São Paulo. Muitas vezes, em sala de aula, surgia algum conflito de informações antagônicas de abordagem corporal, de linhas diferentes para serem trabalhados determinados movimentos, ou nomenclaturas, ou metodologias variadas etc. Fui solucionando os conflitos com a pesquisa de caminhos e estratégias de se trabalhar sem se anular, ou seja, trazendo para dentro da sala de aula o meu olhar de estudante/pesquisadora com soluções de movimentos e de posturas que foram

estruturando um pensamento na dança e não apenas um treino de dança.

É certo que todo treinamento tem conseqüências no corpo: um corpo treinado com horas de clássico diárias será diferente de um corpo com treino de técnicas circenses, que será diferente do treino da técnica de Marta Graham etc. Mas se a própria técnica já se apresenta como processo de investigação na sua construção didática, como a Técnica Klauss Vianna, por exemplo, o indivíduo já se disponibiliza de forma diferente em outras aulas, e a sua aplicação já será direcionada à pesquisa corporal em questão.

Essa outra abordagem de aplicação técnica, muitas vezes, pode ser confundida apenas como uma preparação, ou uma facilitação para se fazer e potencializar outras técnicas. Eu vejo isso como um risco de hierarquizar as técnicas, pois se uma delas serve à outra, já se cria uma relação servil, como se uma técnica fosse apenas uma preparação corporal para, em outro momento, se trabalhar a técnica de dança em questão. Por exemplo: fazer a Técnica Klauss Vianna para executar melhor os movimentos da aula de clássico, contemporâneo, ou o que for. É a mesma relação apresentada entre dança e educação somática, em que a prática somática pode melhorar o desempenho do bailarino etc. Mas a Técnica Klauss Vianna já se apresenta como um caminho técnico para disponibilizar o corpo que dança e não apenas como uma “preparação para”.

A questão que coloco não é negar que a Técnica Klauss Vianna, ou qualquer técnica somática, vá facilitar (e muito) a execução de movimento do bailarino, mas afirmar que a Técnica Klauss Vianna é uma técnica de dança que já inclui o indivíduo, que já coloca a dança de uma maneira mais aberta, culminando, se assim a quisermos chamar, de uma técnica de dança com enfoque somático que disponibiliza o corpo à dança na cena contemporânea em seus diversos caminhos e atravessamentos.

Quando falamos de dança contemporânea, estamos falando de diversidade, pluralidade, instabilidade, transdisciplinaridade, ou seja, é uma dança que tem uma transitoriedade e vai se transformando com o tempo; portanto,

devemos vê-la por vários ângulos e por vários enfoques.

Considerando a diversidade inerente à dança contemporânea, podemos focá-la com variadas lentes: com enfoque esportivo, no qual os bailarinos apresentam-se com um físico treinado com rigor esportivo, e, muitas vezes, a própria coreógrafa (o) tem formação em Educação Física, desenvolvendo a criação cênica no território de superação de limites; com enfoque popular, no qual as raízes das danças populares brasileiras motivam a criação; com enfoque na improvisação, que privilegia a improvisação na cena; com enfoque teatral etc. Enfim, são infinitas as escolhas de atuação e criação na dança contemporânea.

É comum, dentro dessa diversidade da dança contemporânea, que o treinamento diário de grupos de dança continue sendo o balé clássico. No entanto, nesse caso, a relação hierárquica é diferente, pois o clássico não se apresenta como técnica servil, que serve a outras, mas é apresentado, geralmente, como o mais eficiente dos treinamentos para o bailarino agir em qualquer criação de dança contemporânea ou, muitas vezes, como a única opção de treinamento, pelo próprio histórico de vivência em dança do bailarino e/ou do coreógrafo, pois foi o clássico que o formou tecnicamente e, portanto, pode confortá-lo na postura: “é isso o que sei fazer”.

A questão, aqui, não é iniciar uma análise sobre a adequação ou não adequação do balé clássico — que, a meu ver, revela-se como uma técnica eficiente ao longo de décadas de aplicação — para a dança contemporânea. O que questiono nessa tese é a atual desvinculação entre o trabalho técnico do bailarino e o seu trabalho criativo, ou seja, questiono a idéia de que, quando o bailarino está trabalhando tecnicamente, ele possa se desligar de suas estratégias de criação e percepção, pois estaria apenas treinando, e treinando, e treinando, para num segundo momento agir criativamente, como se buscasse, primeiramente, um corpo técnico para dar uma resposta criativa posteriormente.

A Técnica Klauss Vianna propõe a ação criativa imbricada na ação técnica,

ou melhor, o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigativa de sua relação com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o ambiente/espço, com a sua percepção aguçada ao momento presente para a criação de um outro momento/movimento; por isso podemos falar de um “corpo em relação”, ou seja, uma atenção do corpo em relação ao todo, ao outro, ao espaço, ao ambiente, numa rede de percepções.

A professora e pesquisadora Neide Neves, em sua pesquisa em diálogo com os neurocientistas Antonio Damásio e Gerald Edelman, concluiu em seu livro *Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal* (2008) que um trabalho corporal que objetiva um corpo disponível para o movimento deve incluir quatro fatores fundamentais: o terreno (percepção), os meios (sensação, movimento, imagem mental, conceito), o tempo (atenção/presença) e o espaço (ambiente).

Vejo um ponto diferencial na Técnica Klauss Vianna, pois nela o trabalho com a percepção do corpo técnico afeta o corpo criativo; portanto, esses corpos/abordagens não se apresentam separadamente. Trata-se do indivíduo pesquisador em toda a sua potencialidade. O corpo em relação, o corpo em criação.

Durante esses vinte anos de dedicação na pesquisa da Técnica Klauss Vianna, observo que os bailarinos que vêm de uma abordagem exclusivamente clássica em sua formação podem apresentar certa dificuldade em ver a Técnica Klauss Vianna como “técnica”, justamente pela separação entre técnica e criação que ocorre no território da dança tradicional, a qual foi explicitada anteriormente. O percurso proposto pelos Vianna, às vezes, pode ser considerado como “livre” e “aberto” demais ou, até mesmo, como apenas uma “improvisação” que não é reconhecida com o *status* de “técnica de dança” que a dança formal vislumbra.

Esbarramos no subtexto de que, quando exploramos os princípios dos Vianna, estamos falando de outra coisa, talvez de “expressão corporal”, talvez de “consciência corporal” apenas. Como toda a herança que temos da dança formal está imantada no nosso

corpo, algo que se contraponha a isso pode parecer como negação ou não dança. Assim, a visão de corpo pode permanecer com uma abordagem dicotômica e mecanicista, e não com uma abordagem plural, ou seja, considerando as diversas técnicas e os diversos caminhos a serem escolhidos e trilhados.

O trabalho de Klauss Vianna corre o risco, ainda, de receber um olhar localizado histórico, ou seja, o bailarino que fez as aulas de Klauss na década de 1960, na Faculdade da Bahia, por exemplo, pode se fixar na imagem ou impressão de uma verdade vivenciada naquele momento e contexto apenas, ou quem fez aulas na década de 1970, no Rio de Janeiro, pode se fixar em outra verdade, e quem vivenciou as aulas na década de 1980, em São Paulo, em outra, e assim por diante, no seu longo percurso de atuação.³ Faz-se necessário, portanto, não fixar o trabalho nos recortes específicos de cada época, mas sim entendê-lo como processo em que as influências e confluências geram contribuições e delineiam o próprio percurso de uma pesquisa em movimento e em contínua reflexão crítica.

Com a partida de Klauss e de Rainer, na primeira metade da década de 1990, podemos olhar para trás nesses quinze anos, em média, que se passaram, e ver a pesquisa individual de seus alunos, sem a presença dos mestres, e notar seus diversos desdobramentos. Angel Vianna estimula essa atualização e permanece presente para acolher tanto os pesquisadores do estado do Rio de Janeiro, onde atua mais diretamente com a sua escola e faculdade, quanto os do estado de São Paulo e de outros, sempre generosa e receptiva ao fortalecimento e reconhecimento da pesquisa em torno da Técnica Klauss Vianna. Angel afirma:

Existem desdobramentos porque existem relações. Se você me conheceu, conheceu o Klauss, o Rainer, o seu aluno conheceu você, há uma sintonia de encontros, energeticamente

³ Para saber mais das diferentes fases e obras de Klauss Vianna, vide o site/acervo www.klauuvianna.art.br

falando. Em primeiro lugar a gente se encontra, gosta daquela colocação e depois os desdobramentos acontecem.⁴

Com os eventos em homenagem a Klauss Vianna e com as inúmeras pesquisas cênicas e acadêmicas desenvolvidas em diversas universidades e localidades sobre o tema, testemunhamos a contribuição direta e espontânea de Angel, sempre esclarecendo a verdade do momento presente como fonte de pesquisas, mais do que como uma verdade que exclui as demais interpretações e formulações. Entendo que há uma coexistência de verdade com multiplicidade de ações que não ignora a vivência de cada pesquisador, mas reconhece os momentos da pesquisa em movimento, principalmente no histórico tão abrangente dos múltiplos Vianna.

A verdade é única, mas a sua formulação é sempre múltipla, e entre a unicidade da verdade e a multiplicidade das suas formulações não há contradição, porque, em virtude da interpretação, sempre *ao mesmo tempo* histórica e revelativa, a unicidade da verdade se faz valer *somente no interior* das formulações históricas e singulares que dela se dão, e é precisamente a interpretação que mantém a verdade como única no próprio ato que multiplica sem fim as suas formulações. A interpretação não é, não pode, não deve ser única. Por definição, ela é múltipla. Mas a sua multiplicidade é a das sempre novas e diversas formulações da verdade, isto é, é aquela que, bem longe de comprometer e dissipar a unicidade da verdade, antes a mantém e, ao mesmo tempo, dela tira solicitações e sugestões. O que é árduo mas indispensável de se compreender é que, justamente em virtude da interpretação, a unicidade da verdade e a multiplicidade das suas formulações não são apenas compatíveis mas também coessenciais, e uma só na outra encontra a sua forma adequada e o seu verdadeiro significado (PAREYSON, 2005, pp. 60-61).

4 Entrevista com Angel Vianna, concedida à autora. Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2009. Documento inédito.

O autor nos apresenta um pensamento que legitima a interpretação não como algo meramente pessoal e definitivo, mas como uma singularidade necessária que nasce da multiplicidade das formulações diversas. Podemos considerar as pesquisas como uma rede de interpretações que reaviva e alimenta a pesquisa Vianna, portanto, a diversidade dos trabalhos atuais não elimina um traço básico do ideário original. Assim, nas técnicas variadas de dança, podemos ver as suas diferentes abordagens e interpretações, mas isso não significa que elas sejam arbitrárias e indiferentes aos princípios da técnica de origem.

No processo de *A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna*, me deparei com um conflito: como poderia apresentar a sistematização da Técnica Klauss Vianna, se o próprio Rainer, responsável por ela em parceria com Neide Neves, não o fez? O material que ele entregou para nós docentes da Escola Klauss Vianna, em formato de mini-apostila didática, com exemplificação dos oito vetores de força estudados na Técnica Klauss Vianna, não passava de seis páginas escritas. Como poderia, a partir de um escasso material escrito, discorrer sobre uma sistematização tão ampla e complexa? Ancorar-me-ia, sem dúvida, no material vivenciado na pele, e foi o que fiz; portanto, a minha interpretação foi inevitável e, por mais que a fidelidade ao trabalho estivesse em primeiro plano, eu não me excluí como pesquisadora da técnica, pelo contrário, falei e me expressei com uma propriedade inerente à fruição, o que pode se caracterizar como uma colaboração à própria sistematização, já que no processo de registrar o que não tem registro, não se exclui um olhar sistemático próprio.

A reflexão didática do corpo docente da Escola Klauss Vianna era intensa na práxis, a partir de conversas, debates, estudos aplicados e experiências em sala de aula que tiveram que ser traduzidas, organizadas e sistematizadas (ou interpretadas), em alguns de seus aspectos por mim, para passarem do caráter vivenciado do corpo e receberem o formato dissertativo do texto. Esse conflito, que transformei em desafio, recebeu o

acolhimento de Neide Neves e Angel Vianna e até mesmo de outros pesquisadores da Técnica Klauss Vianna para que a pesquisa fosse cuidada e respeitada em todos os seus aspectos, inclusive no posicionamento e aprofundamento enquanto técnica. Tenho claro que a iniciativa de sistematizar, sob o formato de livro, um pensamento processual cinestésico corre o risco de não atingir um entendimento plausível.

Quando falamos de técnica com estudantes de artes cênicas em geral, nos deparamos com a busca da “melhor” técnica, já que eles se apresentam em fase de conhecer e buscar a “melhor”. A pesquisadora e artista da dança Márcia Strazzacappa compartilha algumas reflexões em seu artigo sobre a freqüente pergunta dos estudantes de artes cênicas, atores e bailarinos: “qual a melhor técnica corporal para o trabalho do artista cênico brasileiro hoje?”

Os alunos, quando levantam esta questão, trazem à tona uma expectativa e uma crença. A expectativa de que cabe ao professor (e não a eles próprios) avaliar o corpo de cada um e sugerir, face às suas características de movimento, suas dificuldades e habilidades, seus ideais, qual a técnica para a qual devem se dedicar ao longo de sua formação. A crença de que existe uma técnica única e milagrosa, isto é, que sirva para todos os corpos a todo momento. A resposta frente a esta indagação costuma ser direta. Afirmamos e reafirmamos continuamente que não podemos falar em técnica no singular, logo não existe a **melhor** técnica. Devemos sempre nos referir a técnicas no **plural**. Poderíamos dizer que todas são, ao mesmo tempo que nenhuma. Todas e nenhuma. Todas, porque cientes da importância das técnicas corporais na formação do artista, qualquer técnica pode servir para o trabalho do artista cênico desde que ele saiba de antemão sua opção estética, o porquê de sua escolha e dedique-se com seriedade à sua aquisição. Nenhuma, porque não é a técnica em si que garante a qualidade do trabalho, mas o engajamento de quem a pratica e sobretudo, com quem ele a pratica.

(STRAZZACAPPA, 2004, p.68).

O caminho de uma pesquisa pode passar, muitas vezes, por diversas escolas ou por diversos mestres, que acabam direcionando o pesquisador a portas que abrem outras portas e que encaminham a outros mestres no longo percurso de crescimento, formação e profissionalização em Artes. As escolhas direcionam o percurso e revelam a procedência dos passos dados pelo indivíduo pesquisador, que constrói sua originalidade de atuação a partir da origem da pesquisa que o alavancou para o momento atual de ação metodológica.

A educadora Strazzacappa discorre sobre essa idéia falando da relação mestre e discípulo como uma “herança de duplo sentido” quando cita o bailarino francês Dominique Dupuy, que relata que “o mestre herda do discípulo que ele não necessariamente escolheu. São os discípulos que fazem o mestre, que o fazem nascer, poderíamos dizer. Herança de duplo sentido” (DUPUY *apud* STRAZZACAPPA, 2006, p. 31).

Quanto à herança, no entanto, deixa claro que não se trata de uma filiação. A assinatura não vem junto; ela apenas indica a procedência. Não sendo filiação, podemos ter muitos pais e muitas mães. Podemos ser filhos do mundo. Podemos ter a liberdade de procurar outras fontes, outros mestres; a liberdade de beber de outras fontes, de outros mestres. *O mestre é único em sua genialidade. É único naquilo que tem a dizer, na transmissão de sua experiência, na revelação de sua descoberta, no compartilhar de sua pesquisa. O que ele tem a dizer e sua maneira de dizer são únicos. Porém não podemos confundir particularidade com exclusividade. O mestre pode ser único em sua particularidade, mas não único como exclusividade.* (STRAZZACAPPA, 2006, p. 31)

A herança de duplo sentido citada acima revela a importância não só do mestre, mas a do discípulo que faz nascer o mestre. Ao mesmo tempo em que o mestre vai se reconhecendo mestre à medida que vai ouvindo ecos de suas palavras e convicções nas vozes e ações de outrem.

Com a liberdade de se ter vários mestres, surge a possibilidade de pesquisadores criarem seus próprios métodos ou técnicas híbridas, influenciadas por variadas fontes, mas correndo o risco de confundir, muitas vezes, diferentes metodologias particulares com criação de métodos ou de técnicas exclusivas. Considerando que a metodologia é o método em ação, os pesquisadores que “criam” os seus métodos não estariam, apenas, utilizando-se da origem ou fonte de uma pesquisa para alimentar a originalidade particular e pessoal em ação metodológica? Seria, portanto, a criação de uma metodologia e não a criação de um método.

Temos vários exemplos de trabalhos que, por mesclarem determinadas abordagens e/ou darem a elas organizações metodológicas pessoais, recebem a cunhagem de “Método...” acompanhado do nome de quem o organizou, ou mesmo outra nomeação escolhida pelo próprio profissional. Muitas vezes, as mesmas linhas de pesquisa alimentam diversos pesquisadores que, por sua vez, ao criarem suas metodologias e técnicas, declaram sua autoria, mas utilizando-se dos ensinamentos de seus mestres. Segundo Angel, “Alguns dizem: ‘eu fiz a minha técnica’. Mas eu respondo: ‘você não está sozinho nisso não. Antes de mim e antes de você já passaram outras pessoas, essas outras pessoas foram registrando no corpo de outras maneiras.’ Tudo na vida está registrado no corpo”.⁵

Quanto às influências, a transparência e a clareza das identificações das fontes originárias da pesquisa são relevantes. Segundo Pareyson (1997), “é preciso recordar que ninguém consegue encontrar-se a si mesmo senão começando a descobrir-se em outros” (p. 170). De qualquer forma, as influências têm uma característica rizomática, ou seja, no rizoma⁶ trabalha-se por composições, que fazem expandir e diversificar as multiplicidades, portanto, podemos entender essas influências e confluências

5 Entrevista com Angel Vianna, concedida à autora. Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2009. Documento inédito.

6 Sobre Rizoma, ver: “*Mil Platôs*”, vol. 1, de Deleuze e Guattari, 1995. “Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter múltiplas entradas” (p. 22).

como braços de conexões em rede.

Trata-se de influências, confluências e até mesmo de sincronicidades. Conforme aprofundamos o nosso olhar como pesquisadores, percebemos que, em lugares diferentes do planeta, aconteceram movimentos sincrônicos de pesquisa, demonstrando que a época e a história direcionam as necessidades e especificidades de cada processo e de vários outros processos que acontecem simultaneamente. O modo de proceder, ou mesmo o objetivo de trabalho podem apresentar semelhanças, mesmo permanecendo cada um dentro do seu contexto ideológico e geográfico.

Na Educação Somática, temos diversos exemplos de técnicas que se apresentam com idéias e alguns procedimentos semelhantes, a partir de pesquisas que surgiram, na sua grande maioria, em meados do século XX e cada uma em um país diferente do outro, como: Eutonia (Dinamarca), Técnica de Alexander (Austrália), Método Feldenkrais (Inglaterra), BMC – Body-Mind Centering (USA), Ideokinesis (USA), Técnica Klauss Vianna (Brasil), entre outras.

Na Dança Moderna, também podemos ver as influências que foram demarcando a própria história da dança que conhecemos hoje. Por mais que a história da dança moderna tenha sido um fenômeno inicialmente americano a partir do pioneirismo de Isadora Duncan (BARIL, 1987), podemos ver as influências e as sincronicidades quando observamos os contemporâneos da dança moderna americana e da dança moderna alemã e, posteriormente, os alunos, artistas e coreógrafos que se estabeleceram definitivamente, ou por certo tempo, em algum outro país, levando os ensinamentos de seus mestres para as diversas regiões do mundo.

Os ensinamentos vão passando de geração para geração em fios que vão tecendo uma trama histórica inevitável, como vimos na América do Norte, onde da escola Denishawn nasceram Doris Humphrey e Martha Graham, que influenciou Merce Cunningham, que influenciou Yvonne Rainer, Steve Paxton e muitos outros. As influências

são marcadas não apenas como ensinamentos que são repassados para as próximas gerações, mas também como negação de uma escola ou de princípios, como é o caso de Martha Graham, que alijou a escola Denishawn. “Quando abandona a escola, Graham explica: ‘Não agüento mais dançar divindades hindus ou ritos astecas. Quero tratar dos problemas atuais’. Podemos observar a semelhança desta atitude com a de Doris Humphrey” (BOURCIER, 1987, p. 274).

Vimos na escola alemã que Rudolf Laban ensinou Mary Wigman, que ensinou Susanne Linke. Laban também foi professor de Kurt Jooss, que ensinou Pina Bausch, entre outros. Não podemos deixar de mencionar os ensinamentos do músico e pedagogo suíço Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), que criou a Eurytmia, que serviu como mola propulsora de pesquisas corporais, tanto na dança moderna, como professor de Mary Wigman e outros; como na educação somática, como professor de Gerda Alexander, criadora da Eutonia, que foi sua aluna desde os sete anos de idade (GAINZA, 1985). E, anteriormente, o precursor dos princípios fundamentais da dança moderna, o francês pouco reconhecido François Delsarte (1811-1871), “um cantor semífracassado que, justamente em virtude de seu fracasso, concentrou sua reflexão e suas experiências nas relações entre alma e o corpo, mais exatamente nos mecanismos pelos quais o corpo traduz os estados sensíveis interiores” (BOURCIER, 1987, p.243).

Aqui no Brasil, a história da dança vai se desenhando nesse mesmo fluxo de influências e confluências. Os passos dos bailarinos e suas atuações artísticas e pedagógicas vão definindo a nossa história, que não deve deixar de ser contada. Enquanto pesquisadora da dança, tive mais acesso aos estudos da história da dança americana e da dança européia, já que a dança que foi se formatando aqui no Brasil ao longo de todos esses anos é pouco estudada. Este fato pode ser justificado não só pela escassa bibliografia específica na área, mas também pelo olhar nas Artes que, algumas vezes, é lançado mais para fora do país. Entretanto, não podemos deixar de referir as pioneiras da

dança moderna no Brasil, “as mães da Modernidade” (NAVAS, 1992): Maria Duschenes, Renée Gumiel, Chinita Ullman, Yanka Rudska e Nina Verchinina, bailarinas que se estabeleceram no Brasil na década de 1940, em média, e que ensinaram e influenciaram vários de nossos artistas e mestres brasileiros.

A educadora Isabel Marques faz uma reflexão sobre as contribuições da história não para saber “como o artista fulano ensinava”, mas para embasar o aluno e inclusive para o professor de dança se alicerçar pelo conhecimento da história como ferramenta para reflexões de suas próprias propostas artístico-educacionais em sala de aula.

A perspectiva histórica da dança traz possibilidades de abrir horizontes para uma discussão maior: como viver o presente? Como projetar o futuro? Ou seja, o conhecimento da história propõe referências, patamares, solos concretos para problematizarmos, criticarmos e construirmos hoje uma dança que trace relações com a cidadania contemporânea. O conhecimento não-linear da história, que traça múltiplas redes de relações com os saberes, fazeres e pensares do e no mundo contemporâneo, possibilita ao alunado articular de forma embasada, crítica e transformadora sua criação artística e sua educação estética (MARQUES, 2007, p. 195).

A autora propõe o aprendizado da história da dança para fundamentar a prática docente, e eu acrescentaria que não somente para fundamentar a prática docente, mas também para referenciar pesquisas que são propulsoras de outras que poderiam se apresentar como exclusivas ou autorais pela falta de resgate histórico dos acontecimentos e das múltiplas redes de relações no ensino da dança.

Observamos em diferenciadas técnicas uma corrente de pesquisadores que beberam de fontes e que nos fazem perceber certa naturalidade de fluxo de pesquisa como um rio e seus afluentes. “A pesquisa de Klauss Vianna é como o leito de um rio que

cada um preenche com a própria água, com sua própria metodologia; e o curso dessa água, na ação de cada um, vai redesenhando seu leito” (MILLER, 2007, p. 114).

Ao invés de continuarmos ouvindo somente as histórias de outras culturas, incorporando-as como nossas, podemos começar a contar a nossa própria história, olhando e jogando luz nos nossos inúmeros mestres brasileiros que desenharam ou desenharam a nossa história por décadas a fio. A história continua...



Capítulo II

A Técnica Klauss Vianna para a construção de um corpo cênico.

Eu corpo a corpo comigo mesma.
Não se compreende música: ouve-se. Clarice Lispector

A construção de um corpo cênico é consequência da prática corporal de trabalho do dia-a-dia de sala de aula. Direciono aqui o olhar para o conceito de técnica necessária para o corpo que dança, enfocando a reflexão: Qual é o corpo que dança? E ainda, como se constrói, ou como se prepara esse corpo para a cena espetacular?

O objetivo é analisar a prática da Técnica Klauss Vianna enquanto **técnica** de dança e educação somática e como essa aplicação ocorre no corpo artista, bem como no corpo do indivíduo que não é artista, ou seja, o praticante que não tem enfoque profissional nas artes cênicas em geral, o que é comum nas aulas práticas dessa técnica, pois na mesma sala encontram-se praticantes com interesses díspares.

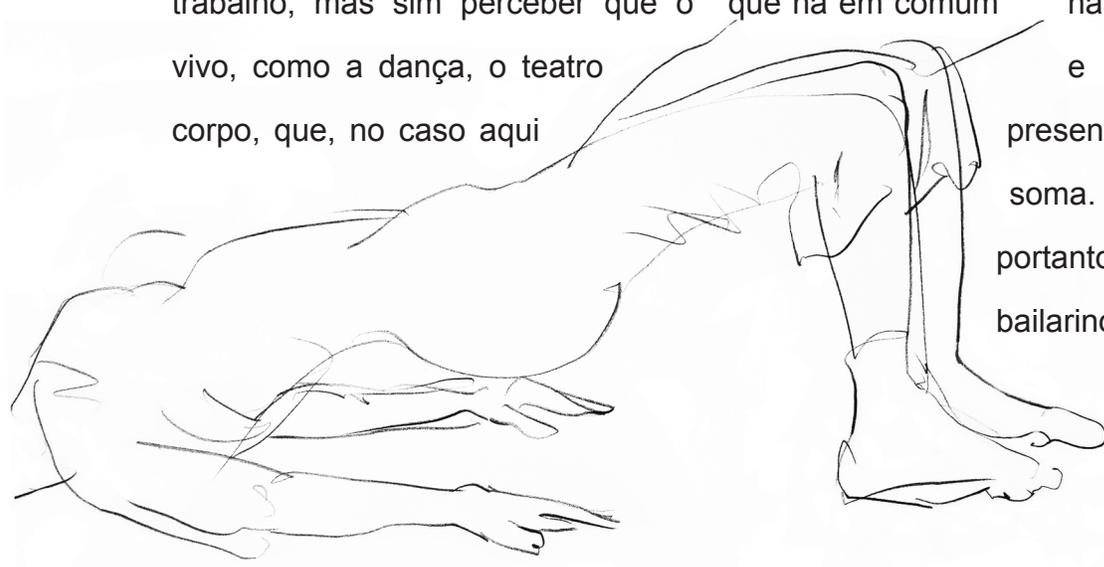
Trabalhar com uma diversidade de público e, consequentemente, com uma **diversidade** de corpos pode interferir no processo tanto do praticante com propósito cênico, quanto do praticante sem propósito cênico. Trabalhar as mesmas questões e

os mesmos tópicos corporais com profissionais e estudantes das artes cênicas em geral — dança, teatro, música e circo—, com profissionais e estudantes da Saúde — medicina, terapia ocupacional, psicologia, massoterapia e educação física—, com profissionais da Educação — pedagogos e professores universitários em geral — e diversos outros profissionais liberais, enriquece a vivência de cada qual pelo fato de o aluno ter de deslocar a atenção do seu nicho de interesse e, com isso, perceber as diferentes formas de entender o corpo e o movimento. O conhecimento adquirido pelos alunos de cada grupo de áreas de experiências tão diversas serve como material facilitador da **percepção** da singularidade e autenticidade inerente ao trabalho aqui proposto.

Nesta proposição, pontuo que a dança dita aqui é imantada por outra pedagogia do movimento, que tem como premissa abordar primeiramente o humano, o sujeito que dança, sem hierarquias de valores técnicos entre os diferentes alunos, mas com o estímulo à troca de experiências entre esses mesmos praticantes. O artista cênico, nesse ambiente, pode vislumbrar e potencializar outro caminho para a pesquisa de construção de um corpo cênico, com a oportunidade de desconstrução de padrões de pesquisa da área da dança ou do teatro.

Há uma insistente fronteira, no decorrer de séculos, entre dança e teatro. Mesmo que, nos últimos tempos, nós a percebamos mais tênue ou borrada, ela ainda permanece, até mesmo como objeto de estudo. Essa delicada fronteira não é o enfoque do presente trabalho, mas sim perceber que o que há em comum nas artes do corpo ao vivo, como a dança, o teatro e a *performance*, é o corpo, que, no caso aqui

presente, é entendido como soma. O corpo que dança, portanto, não é apenas do bailarino, mas do ator também.



Hoje, é comum vermos, na cena contemporânea, a dança se apropriando do teatro, utilizando-se de texto e da voz (considera-se aqui que a voz é corpo), e o teatro utilizando-se cada vez mais



do movimento dançado. O que podemos presenciar é tanto a pesquisa de um lado (dança) quanto a de outro (teatro) tornarem-se rasas e até mesmo com má execução, ou seja, o ator que dança mal e o bailarino que atua mal. São os riscos das armadilhas cênicas. Como se apropriar de uma linguagem, se todo o seu histórico de formação é em outra linguagem? Isso é trabalho, não é apenas uma ousadia de arriscar.

Continuando no território de fronteiras, existe a perspectiva de diálogo entre dança e educação somática. Considero importante pesquisar como a educação somática¹ pode conduzir a inúmeras possibilidades relativas à renovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança, mas também como a dança pode conduzir a inúmeras possibilidades relativas à renovação dos sistemas tradicionais da Saúde e também à renovação da prática física abordada pelos atores.

Muitas vezes, pergunto-me o que precisa saber um bailarino para que sua preparação seja completa para a dança contemporânea e para a construção do corpo-em-arte, que segundo Ferracini (2004) seria o corpo integrado, expandido e inserido no Estado Cênico. Como bailarina e coreógrafa, sempre me questiono sobre os resultados da nossa forma de aprendizado em dança e sobre os processos didáticos oferecidos em trabalhos corporais, já que, há algum tempo, a técnica pela técnica

¹ No Brasil, podemos dizer que Klauss e Angel Vianna tiveram um papel pioneiro na pesquisa em educação somática.

deixou de ser suficiente para fazer o bailarino dançar. O que aprendemos de dança e o que dançamos realmente?

A Técnica Klauss Vianna estimula o dançar de cada um — o que não limita a dança como privilégio de dançarinos —, estimula a expressividade do aluno e, principalmente, estimula o aluno a ser pesquisador do próprio corpo, tornando-se aluno-pesquisador de si mesmo com autonomia de ação investigativa em sala de aula e fora dela. Dessa forma, essa técnica não se restringe à aplicação apenas para a dança e as artes cênicas em geral, mas também se aplica às atividades da vida diária, como meio de prevenir tensões e estresses desnecessários para o corpo do cotidiano. Pesquisa-se, portanto, a fruição do corpo dançante na vida.

Mas que dança é essa? Sabemos que esse corpo dançante, ou seja, a dança pessoal do homem comum tem diferença da fruição da dança do artista que tem o objetivo da dança cênica, assim como fazer arte é diferente de apenas fazer com arte. A dança cênica é fruto do fazer artístico, que necessita de um aprendizado amplo e profundo e uma consciência sobre os princípios básicos da dança e do momento cênico espetacular ao colocar em relação, num espaço e tempo determinados, expressões ao vivo das mais diversas em diálogo com uma platéia.

Observa-se, desde a década de 1990, que a dança contemporânea brasileira revela uma significativa mudança de pensamento e operação artística que configura uma nova dramaturgia corporal e outra construção de corpo, o que eu chamaria de corpo vivo – ao vivo na cena. O momento presente da cena ficou mais evidenciado, muitas vezes com estratégias de improvisação, surgindo relações mais permeáveis entre a dança, o teatro e a *performance*.

Hoje, cada vez mais, “o corpo artista (o corpo que dança e o corpo do ator)” (GREINER, 2005, p. 19) está presente no discurso acadêmico. A conexão entre teorização e prática artística é um fator que fortalece o campo da dança, essa relação pode funcionar



como amplificador e potencializador dos princípios da dança e da sua viabilidade de participação na academia com a expressão do artista da dança, tanto com a sua prática artística quanto com sua reflexão crítica teórica.

Esse trabalho de enfoque na construção de um corpo cênico a partir da Técnica Klauss Vianna reconhece que a abordagem dessa técnica de tratar o corpo em movimento de uma forma aberta e abrangente converge com o momento de crescente reflexão a respeito do corpo e suas fronteiras borradas. Pode-se considerar que as reflexões sobre a dança contemporânea no Brasil vêm criando o seu percurso há duas décadas, coincidindo com o meu percurso de formação e atuação em dança; portanto, a minha vivência prática testemunhou esses processos transitórios e históricos.

A pesquisadora Cássia Navas, em seu livro *Dança Moderna* (1992), dedicou um capítulo a Klauss Vianna e analisou a grande aceitação de seu trabalho em São Paulo, na década de 1980.

Se o trabalho de Klauss Vianna em São Paulo coincide com o período em que considerável parcela da população se interessa em potencializar sua capacidade física, também é nessa época que certos coreógrafos vão buscar um corpo mais potente para dançar as cenas contemporâneas, procurando as técnicas mais variadas, incluída a clássica, algumas vezes revisitada em seus aspectos fundantes, ainda distante da “mecanização” (NAVAS, 1992, p. 172).

A distância da “mecanização” do movimento colocada pela autora é uma das características da educação somática, que trata do corpo sensível experienciado interiormente. Atualmente, o olhar que é dado à dança contemporânea é voltado, muitas vezes, para os recursos oferecidos pela educação somática, ou seja, a busca da consciência do movimento como tentativa de construir uma organicidade a partir do corpo presente, um corpo disponível para a expressão da dança, ou melhor, um corpo que compreende o movimento e elabora a sua atenção em relação ao todo.

O corpo presente é construído por diversas estratégias e procedimentos diferenciados que têm como premissa a escuta do corpo. É um processo que parte da percepção como mola propulsora do estudo do movimento e que, a meu ver, não deixa de ser um processo técnico. O “treino da percepção” foi reivindicado por Thomas Hanna como um aprendizado de entregar-se ao panorama que nos circunda, o aqui e agora: “Os seres humanos devem finalmente aprender o que significa realmente ver e ouvir e tocar, sem coordenar essas percepções através das restrições da atenção consciente ou do medo inconsciente” (1972, p.260).

O corpo presente, portanto, livra-se daquele ideal do artista cênico que busca uma “presença” na cena para expressar o seu “algo mais”. Como a presença é um dos tópicos trabalhado na Técnica Klauss Vianna², utilizo-me desse tema corporal como mais uma estratégia para a construção de um corpo cênico. É um tema trabalhado em sala de aula,

² Sobre esse assunto, ver *A Escuta do Corpo* (MILLER, 2007, pp. 51-62).

que envolve o treino da percepção corporal a partir das mínimas sensações detalhadas e evidenciadas como num efeito lupa de amplificar o que é sentido. Desenvolvendo uma capacidade de interiorizar os pormenores e abrir o canal das “pequenas percepções”. “Temos a impressão de uma contínua sugestão ou alusão de sentido” (Gil, 2004).

A pesquisadora Sônia de Azevedo, ao refletir sobre o corpo do ator, lança uma reflexão sobre a presença cênica:

Todos os atores quando estão no palco tem presença, no sentido de estarem fisicamente ali. Mas o fato que, embora todos estejam presentes, uns são nitidamente mais presentes do que outros. Talvez seja interessante deter-se exatamente nesse ponto: não é o movimento em cena que causa a intensidade da presença; muitas vezes, um ator imóvel num canto do espaço capta e centraliza toda a nossa atenção. Não são as ações que realiza, nem tampouco o que diz, nem mesmo a técnica de atuação que torna o ator mais visível e sensível ao nosso olhar. Essa presença cênica é notada até em atores jovens, em início de carreira, e sem nenhum traquejo de palco. Se não é o movimento que suscita o nosso interesse, então o que poderá ser? (AZEVEDO, 2002, pp. 178-179).

A autora chega a uma conclusão posterior que aponta a presença cênica como um estado de inteireza do ator, mesmo na mais completa imobilidade, a partir de uma vivência somática. Acredito que esse estado presente é fruto de



trabalho da percepção, e o jovem artista que já apresenta esse estado em cena nos clarifica o quanto a vivência somática requer o frescor de cada momento cênico, que só acontece uma vez e como se fosse sempre pela primeira vez, e que não deve ser cristalizado. Muitas vezes os neófitos preservam esse estado de vivacidade do aprendiz curioso das experiências, o que é favorável a esse tipo de trabalho. E para os não iniciantes, a repetição dos procedimentos deve acontecer como novas tentativas de exploração, um tentar novamente, com o intuito de explorar e trabalhar o corpo presente.

O trabalho de presença já deve acontecer em sala de aula. A intensificação da presença corporal do bailarino está diretamente implicada com a percepção do ato de dançar e do momento em que se dança. Portanto, a organicidade é gerada no corpo presente no momento presente. Sobre organicidade, Ferracini afirma:

Ela não pré-existe, não é um “algo” que deve ser encontrado ou reencontrado em algum “interior” do corpo cotidiano, mas ela deve ser trabalhada, gerada e pressionada concretamente por entre todos os elementos constituintes do corpo-subjétil. Se qualquer um dos elementos principais que geram o corpo-subjétil não estiver presente, não existirá organicidade; mas ao mesmo tempo, a simples presença desses elementos em conjunto não garante sua existência. (2004, p. 83).

O corpo subjétil (FERRACINI, 2004) é uma espécie de transbordamento do corpo cotidiano em direção ao uso artístico desse mesmo “corpo em relação”. Esse “corpo em relação”, que pode gerar organicidade é uma conquista almejada não só por bailarinos, mas por atores ou qualquer artista cênico, ou seja, o indivíduo em ação, expressão e reflexão no momento criativo em cena sem nenhuma mediação no jogo espetacular. Qual é a via para acessar esse corpo?

A prática corporal para construir esse corpo em estado cênico é sugerida aqui

como uma linguagem somática livre de dicotomias. É o corpo tratado na primeira pessoa, o soma-sujeito, o eu corporal que distancia o corpo instrumento tratado na terceira pessoa. Na década de 1960, Thomas Hanna, juntamente com outros pesquisadores, começou a usar o termo “somatics” para referir-se à experiência do corpo na primeira pessoa, como distinta da perspectiva em terceira pessoa usada na medicina e na terapia. (ROSENBERG, 2008).

Técnica e criação

Anoção de técnica, aqui, não tem o intuito de remeter ao adestramento condicionado e cristalizado. A técnica é abordada como uma experiência da percepção e como um recurso para a construção do “corpo próprio”, um corpo disponível, **à escuta**, como um processo de descobertas constantemente reformuladas, com o respeito à individualidade do aluno-artista. Aqui, falar de técnica é falar de processo, é falar de investigação corporal para acessar um corpo cênico no território do **corpo sensível** e do corpo poético;



portanto, nesse trabalho, a técnica é entendida como processo de investigação. “A noção de corpo próprio compreende ao mesmo tempo o corpo percebido e o corpo vivido, em suma, o corpo sensível” (GIL, 2004, p. 55).

A técnica no modo que trabalho não desvincula o aprendizado de sala de aula do processo criativo: a relação entre esses aspectos é direta e acontece já na prática regular do aluno-pesquisador. O processo técnico tem a mesma flexibilidade e necessidade de investigação que o processo de criação. A técnica não se fecha em si, mas abre possibilidades de acessar o corpo para a experimentação de erros e acertos com o foco no processo investigativo e não somente no produto artístico, resultando assim, num entrelaçamento de técnica e criação.

Essa abordagem é considerada tanto uma técnica de dança quanto de educação somática. O trabalho desenvolvido por Vianna foi pesquisado a partir de suas necessidades de investigação como artista-pesquisador no seu percurso em Artes Cênicas (dança e teatro) e chegou à Educação Somática e à Saúde como consequência da compreensão perceptiva do corpo e da elaboração do uso dos direcionamentos ósseos para potencializar o movimento, proporcionando o acesso a imagens e informações que emergem no movimento expressivo com sua infinita possibilidade de reinvenção.

As demais técnicas de educação somática apresentam o caminho inverso, pois partiram de estudos terapêuticos e objetivos específicos da Saúde de algo a ser tratado para, num segundo momento, poderem ser aplicadas em um processo artístico. Portanto, a meu ver, a contribuição diferenciada de Klauss Vianna para os estudos do corpo e práxis artística está, principalmente, na sua atuação pedagógica de propor quebras, outros olhares e, conseqüentemente, outros saberes. Ele propôs uma pedagogia do corpo com aspectos filosóficos, ou seja, uma filosofia do corpo que joga luz sobre a dança, o teatro, a saúde e os estudos do corpo expressivo em todos os seus aspectos.

Hoje, alguns artistas cênicos, principalmente os artistas da dança, têm buscado



técnicas de educação somática para conhecer melhor o seu corpo em movimento, melhorar o desempenho físico, resolver traumatismos provocados pela prática intensiva ou inadequada da dança, teatro, circo, música, e encontrar novos caminhos de investigação do movimento para a criação. Mas, na rotina diária prevalecem os exaustivos e repetitivos exercícios técnicos que podem incluir uma gama diversa de procedimentos da dança moderna e da dança contemporânea e, até mesmo, a exigência do balé clássico. A repetição mecânica acaba sendo sinônimo de adquirir mais técnica, portanto mais habilidades corporais de dança, distanciando-se do pensamento das técnicas somáticas e culminando numa certa contradição.

O que se espera de técnica de dança, portanto, fica ainda muito arraigado à formação de décadas atrás, do ensino mecanicista da dança formal, que entende a técnica como sinônima de “mais alto”, “mais rápido”, remetendo à superação de limites. É comum, ainda nos dias de hoje, o treinamento diário e a formação técnica do bailarino de dança contemporânea ser o balé clássico como obrigatoriedade da manutenção e do aprimoramento técnico corporal. Aqui, o questionamento não é dirigido ao balé clássico em si, mas sim à dualidade entre o corpo físico treinado e o corpo criativo expressivo. De certa forma, o trabalho do processo de formação técnica do artista em sala de aula pode ficar um tanto quanto dissociado da criação, na medida em que não entrelaça o processo técnico de aula com o processo criativo e, com isso, a prática diária acaba não sendo a via para transpor para o palco o que é vivenciado em sala de aula.

Hoje, além da técnica clássica, temos acesso a diversas técnicas corporais de

dança contemporânea, mas o olhar da dança “com rigor”

considera e privilegia, ainda, o balé clássico como universal e obrigatório para a real formação técnica do bailarino. Essa postura de alguns artistas

da dança pode fortalecer a visão do público leigo em geral, que traz no seu imaginário

de dança o rótulo da bailarina cor-de-rosa nas pontas dos pés, como um arquétipo de dança presente da nossa sociedade e que contribui para uma visão conservadora e restrita da dança como área de conhecimento na cena contemporânea.

Considerando que a Técnica Klauss Vianna é embasada num território de pesquisa em processo, é fácil observar que, por mais que a origem ou o ponto inicial de Klauss e Angel ao investigarem o corpo e o movimento tenha sido o balé clássico, o que resultou foi uma gama infinita de procedimentos investigativos para se trabalhar com o corpo de uma maneira sensível. O balé clássico, portanto, foi tratado como um meio de pesquisa do movimento consciente e não como um fim técnico ou estético a ser alcançado. Angel diz: “Do balé, nós tiramos o que era importante e fomos criando caminhos para conhecer o que o próprio corpo mostrava. Nada foi sem lógica. Você começa um pequeno movimento e ele desemboca em vários outros. Isso é pesquisa.”³

O que é uma técnica? Para mim, além de estética, a técnica precisa ter um sentido utilitário, claro e objetivo. De que me adianta saber fazer movimentos belos e complexos se isso não me amadurece nem me faz crescer? Se não me faz abandonar os falsos conceitos competitivos da dança e da arte, de que me adianta essa técnica? Um dos requisitos básicos de um movimento é que ele seja claro

³ Entrevista com Angel Vianna, concedida à autora. Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2009. Documento inédito.

e objetivo – a beleza surge daí. Toda verdade é forte e bela. A arte não é gratuita: se não aprendo com ela, se não cresço com ela, é o mesmo que não fazer nada. [...] É ridículo ouvir pessoas dizendo, no final de um espetáculo: “Puxa, como ela levanta alto a perna!” Ou “Como ela salta, que beleza!” O próprio público é conservador e busca o que existe de mais fácil na arte. Mas eu não diria que o papel do artista e o do bailarino é realçar esse lado conservador do público. A dança deve ser abordada com base na sensibilidade, na verdade de cada um (VIANNA, 2005, p. 76).

Se, diariamente, o bailarino é treinado mecanicamente a adquirir habilidades corporais, no momento da criação, esse corpo virtuosamente treinado pode não estar disponível para o pensamento criativo. A ferramenta que ele utilizaria para criar pode não ser a mesma que ele utiliza para treinar o corpo em adestramento. Se o seu treino diário corporal é a via da mecanização do movimento, para acessar a via da criação da dança contemporânea, deve-se passar por uma desconstrução de paradigmas. Portanto, o corpo da cena contemporânea está com novas luzes, mas o corpo da sala de aula contemporânea pode, muitas vezes, não ser iluminado pelos mesmos holofotes inovadores.

A questão que surge é saber sob qual processo o aluno se apropria da técnica de dança, harmonizando-a com o seu processo pessoal de descoberta do conhecimento. O desafio parece ser o seguinte: deflagrar o processo de ensino/aprendizagem de técnica de dança, não como uma camisa-de-força que precisa ser adquirida, mas como um instrumento que possibilite a aquisição da liberdade para dançar. (SILVA, 1992, p. 04).

A técnica como “camisa de força” que o autor nos traz pode ser reconhecida em diversos trabalhos corporais em que a perfeição é perseguida a ponto de poder desrespeitar

os próprios limites anatômicos de movimento do corpo em prol do virtuosismo imperativo do mundo da dança. E, para quando chegar ao estágio avançado da carreira de bailarino, ter que “esquecer” a técnica para dançar livremente. Ironicamente, o bailarino fica a metade de sua vida adquirindo técnica para poder dançar e a outra metade tentando se desprender dela para ter a liberdade para dançar.

A técnica como processo, aqui abordada, foca a **prontidão** de estar em pesquisa e não o estar em “treinamento” para algo que vem depois, desvinculado do que se frui. Esse estado investigativo de aula que reverbera e propõe o estado cênico é um caminho para a construção de um corpo cênico, pois o corpo já está em ação investigativa e criativa na práxis diária de sala de aula. Trabalha-se, diariamente, a escuta do corpo.

A partir do questionamento da postura de atuação do artista cênico na sala de trabalho, podemos esperar que uma prática corporal declarada como contemporânea



habite um território coerente em relação aos acontecimentos cambiantes, breves e instáveis da nossa sociedade contemporânea, mas não o imediatismo como sinônimo de descartável ou superficial que a “modernidade líquida” nos faz presenciar (BAUMAN, 2001). Hoje, os indivíduos encontram-se na fuga constante do estado sólido, cristalizado e fixo:

Fixar-se ao solo não é tão importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente ou em pouquíssimo tempo. Por outro lado, fixar-se muito fortemente, sobrecarregando os laços com compromissos mutuamente vinculantes, pode ser positivamente prejudicial, dadas as novas oportunidades que surgem em outros lugares (BAUMAN, 2000, p. 21).

O autor retrata a liquidez e instabilidade do indivíduo contemporâneo e nos espelha numa realidade líquida, entretanto, as nossas atitudes de corpo artista se fixam, algumas vezes, em lugares não contemporâneos, onde o território sólido e cristalizado do corpo técnico mecanizado pode prevalecer. É a herança de mecanismos, pensamentos e atitudes que estão na nossa pele, nos ares de nossos pulmões e nas vozes e nos movimentos de outrem que inconscientemente tornam-se nossos sem ao menos nos darmos conta disso.

A professora de história da dança Laurence Louppe, em seu artigo “Corpos híbridos” (2000), apresenta uma análise sobre o corpo na dança contemporânea. A autora afirma que, no início da década de 1980, houve uma perda das linhagens, surgindo assim os fenômenos de mestiçagem e de hibridação, distintos, porém relacionados. Expõe que na mestiçagem há a mistura de fontes culturais, a interpenetração das formas artísticas pela mistura cada vez mais freqüente do teatro com a dança, ou mesmo de diversos estilos de dança movimentos herdados do butô, da dança moderna, da capoeira, do balé clássico,

das artes marciais, do circo, numa gama infinita de combinações. As linhas de trabalho aparecem mescladas, caracterizando uma estética “impura”. A autora ressalva:

Mas uma reserva se impõe: essas misturas funcionam apenas na superfície. Elas afetam unicamente o mosaico (ou seria o marketing?) que servirá para montar o espetáculo – o seu sistema de produção, por assim dizer. Na realidade, todas essas misturas são ilusórias na medida em que o corpo do bailarino não for tocado. Como se sabe, não basta articular um gesto emprestado da dança indiana ou da dança barroca, ou combinar uma corporeidade neoclássica com as desestabilizações *à la* Limón[...] para que um discurso coreográfico seja mestiço. Sabemos que este último não se limita apenas à enunciação formal de um “vocabulário” gestual, mas inclui uma filosofia do corpo, um trabalho sobre o tônus corporal etc.[...] Isto pode levar uma vida inteira ou várias gerações. (LOUPPE, 2000, pp. 28-29)

Na hibridação, há uma relação não entre raças, mas entre “espécies” incompatíveis, dando-se origem a criaturas aberrantes, ou seja, ao que Louppe denominou de “corpo híbrido – aquele oriundo de formações diversas, acolhendo em si elementos díspares, por vezes contraditórios, sem que lhe sejam dadas as ferramentas necessárias à leitura de sua própria diversidade” (2000, p. 32).

O corpo híbrido, se mal interpretado, pode virar um jargão no atual cenário da dança, correndo-se o risco de gerar uma justificativa superficial de trabalhos corporais no “vale tudo” da dança contemporânea. Vivenciar uma técnica aqui e outra ali e, a partir disso, tecer um caminho sem revelar os fios desse tear é muito comum nos dias de hoje, não só na prática criativa, mas também na prática pedagógica. Isso pode ocorrer propositadamente, - para simular ou justificar uma autoria de pesquisa -, ou mesmo por não se reconhecer a origem de uma determinada proposta de trabalho, ou ainda por falta de investigação sobre as fontes originárias do trabalho técnico em questão.

É certo que todo profissional em ação metodológica opera sua **alquimia** criativa no processo de dar aulas, mas o território de ensino e criação deve ser suficientemente clarificado para que o aluno possa contextualizar sua própria pesquisa de movimento que, naturalmente, passa de uma geração a outra com todos os processos de contaminação e atualização. O estudo das fontes de trabalho e de toda a rede que acaba se formando fortalece o próprio trabalho como um reconhecimento de pertencimento.

Atualmente, é comum uma reflexão e análise mais aprofundada sobre a dança contemporânea enquanto arte cênica ser pautada na filosofia, na semiótica, na neurociência, na história do corpo etc., o que, sem dúvida, nos traz referenciais valiosos para ancorar e alavancar a pesquisa do corpo contemporâneo. Mas a pergunta é: o que estamos fazendo no chão de madeira do palco ou da sala de aula é coerente com o fluxo dos estudos teóricos?

Procurro, com o trabalho aqui presente, não distanciar as reflexões do estudo acadêmico do fazer pedagógico e artístico de minha prática corporal investigativa e criativa, sempre atenta ao corpo em ação e reflexão, com a seguinte questão:



eu falo o que faço e faço o que falo? A pesquisa orientada pela prática e para a prática, tal como esta, talvez ajude a diluir a fronteira existente entre a teoria e as práticas de trabalho nas salas de aula e criação, visto que os praticantes de dança relutam em usar a pesquisa teórica em seus trabalhos por não se sentirem praticando a própria dança.

Muitas vezes, o percurso da dança contemporânea pode se tornar contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se abre o leque de possibilidades de vivências do corpo híbrido, do corpo eclético, do corpo múltiplo e do corpo plural, essas possibilidades podem se fechar numa prática de sala de aula de séculos atrás, com a exigência implícita do treino exclusivo do balé clássico. Mesmo que, na maioria dos casos, as metodologias sejam atualizadas em sua aplicação, essa exigência não deixa de parecer uma imposição



de uma técnica codificada determinante, com heranças corporais visíveis e reconhecíveis num âmbito geral.

O que presenciamos é uma contradição: uma abertura de visão do corpo contemporâneo ocorre no século presente, mas os próprios artistas da dança não se desapegam de diversos procedimentos que no discurso prático da dança não cabem mais ou devem ser revistos. O balé clássico, muitas vezes, apresenta-se como a base técnica universal validada pela dança tradicional, para depois, num segundo momento, o artista poder temperar essa base técnica com o que convier às suas próprias criações no cenário desterritorializado contemporâneo, com todas as necessidades de entradas, saídas, expressões, instabilidades, indefinições, intensidades, fluidez, hibridismos, pluralismos, inovações, evocações e experiências infinitas.

A dança contemporânea abriu o seu caminho na década de 1960, com as propostas de múltiplos artistas da Judson Church, em Nova York, ganhou corpo na década de 1970 e ganhou visibilidade, aqui no Brasil, na década de 1980, devido a fatores como a contribuição dos festivais internacionais de dança — o Carlton Dance, por exemplo, em que o público (elitizado) brasileiro teve acesso a diversos trabalhos de dança contemporânea de artistas europeus, norte-americanos e brasileiros —, além de festivais nacionais de dança contemporânea, que começaram a surgir já em 1976, no Rio de Janeiro, organizados por Rainer Vianna, e em 1977, com a Oficina de Dança Contemporânea, em Salvador-BA, na Universidade Federal da Bahia-UFBA, entre outros. O SESC (Serviço Social do Comércio) contribui bastante, até hoje, para a divulgação e prática da dança contemporânea desde o *Movimentos de Dança* (1988 a 1998), festival que acolheu e estimulou os coreógrafos emergentes com trabalho de pesquisa em dança contemporânea.

Nas décadas de 1970-80, a dança incorporou as influências dos movimentos da contracultura e do pós-modernismo,

dando voz às minorias e incluindo à cena diferentes tipos de pessoas, de padrões corporais e de experiências de movimento. Essa tendência à incorporação trouxe uma relativização dos critérios sobre técnica, qualidade da obra e sobre o próprio conceito de dança. Trouxe também uma imagem mais democrática e de liberdade de expressão, que em geral é associada à dança contemporânea. No entanto, embora a dança contemporânea atual ainda contenha vestígios dessa abertura, já se apresenta alterada, com tendência a um novo fechamento. A livre variedade de tipos corporais e a flexibilidade dos critérios quanto ao nível técnico continuam sendo aceitos, mas apenas numa fase inicial do processo de aprendizagem. É comum, nas aulas de dança contemporânea, encontrarmos pessoas de diferentes tipos e condições técnicas fazendo aula como colegas de turma. Todavia, como resultado cênico, a maioria dos coreógrafos atuais é mais seletiva. Muitos exigem como pré-requisito o domínio da técnica do balé clássico, preferem o padrão corporal magro e tonificado e exigem uma disponibilidade intensa e quase integral para pertencer às suas companhias de dança (GOMES, 2003, p. 114).

A autora iluminou uma realidade dicotômica, ou seja, o “tudo é possível” da dança contemporânea, que abre para diferentes corpos, diferentes olhares, diferentes interpretações, e o “nem tudo é possível”, com as regras seletivas para se realizar uma “boa dança”. A meu ver, a dança contemporânea que não se restrinja a essa dicotomia pode trazer uma abertura ao pensamento da dança cênica, deixando-a com a característica de fluidez e utilizando-se da diversidade e da pluralidade como elementos básicos da ação criativa sem fronteiras.

A vivência da dança contemporânea em sala de aula pode ser revisitada com outro olhar e reverberar na cena da atualidade sem os formalismos do que se considera pós-moderno, porque poderíamos cair, mais uma vez, na forma, só que, agora, na forma dita contemporânea. Portanto, o bailarino deve buscar transformações, não apenas

na maneira de construir a cena, mas na maneira de construir seu próprio corpo cênico, utilizando-se de ferramentas coerentes com a sua criação.

Para fornecer instrumentos para o processo técnico de construção do corpo cênico,



procuro utilizar-me de diversos focos, como: estado de prontidão para o movimento, observação do corpo em movimento, autonomia do aluno para a criação, conexão e relação com os ambientes internos e externos, entre outros. O processo técnico é enfatizado não como repetição mecânica, mas como repetição sensível, como desenvolvimento de percepções, vivências e aptidões. É, portanto, um processo qualitativo e não apenas um treinamento quantitativo para o acúmulo de habilidades em cadência linear a partir da repetição mecânica. É a busca do corpo sensível que não se encontra a partir da imagem corporal refletida no espelho da sala de aula de dança, mas a partir da experiência do corpo próprio vivenciado com suas limitações, desejos e com todo o histórico do indivíduo em ação investigativa. Assim, o corpo cênico que se constrói para a cena contemporânea da dança pode ser preparado, diariamente, a partir do processo de acessar a dança de cada um com suas memórias, sentidos e experiências para reabitar e reconfigurar o corpo que dança. Klauss Vianna enfatizava o processo como um rico caminho a ser percorrido:

Insisto que mais importante do que o desfecho do processo é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo a vivência do próprio processo, do rico caminho a ser percorrido.

No trabalho corporal, quando definimos objetivos exteriores a nós, acabamos por converter o processo num meio de alcançar apenas determinados fins e, com isso, perdemos de vista o próprio corpo, tornado assim mero instrumento das nossas vontades e idealizações.

(VIANNA, 2005, p. 100)

Com o foco no **processo**, podemos trabalhar a técnica com atitude investigativa que vai abrindo campos de pesquisa a serem explorados, abrangendo de maneira mais ampla o trabalho técnico na contemporaneidade. A minha abordagem da Técnica Klauss Vianna para a construção de um corpo cênico é anatômico-estrutural, portanto a escuta do corpo, ao mesmo tempo em que é uma mola propulsora para a criação, serve de âncora também para a recriação, para se poder voltar naquele território em arte, antes já percorrido, mas nunca como antes; ou seja, o mapa utilizado pode ser o mesmo, mas a viagem é sempre única. É a escuta do instante. É o nascimento constante do instante.

A dança contemporânea enfrenta mutações e as fronteiras diluídas entre dança, teatro e *performance* caracterizam essas transformações, que estão presentes não apenas na maneira como se faz a dança, mas também na sua receptividade. No ano de 1988, quando eu era ainda estudante de graduação de Dança, estive no Teatro Municipal de São Paulo, assistindo à companhia de dança *Última Vez* do coreógrafo belga Wim Vandekeybus, com o espetáculo *What the body does not remember*, e testemunhei atônita, mais da metade da platéia saindo, desgostosa, à medida que o espetáculo ia se desenrolando cenicamente. Em 2008 (vinte anos depois, portanto), a companhia retornou ao Brasil com a apresentação de comemoração dos seus vinte anos de existência, com as coreografias do trabalho de estréia revisitadas, ou melhor, com uma releitura do material coreográfico. O espetáculo *Spiegel [Espelho]*, foi aplaudido em pé, por bastante tempo, o que também pude testemunhar.

Ora, o que houve? A companhia apresentava uma re-composição da primeira

versão coreográfica e com a mesma linguagem; aliás, as coreografias tinham momentos idênticos. O público era outro? Talvez. Mas o que digo é que a recepção do público de dança mudou. Atualmente, falar de dança contemporânea com proposta investigativa está mais fácil, não que isso seja simples, mas, fazendo-se uma comparação com duas décadas atrás, é possível ver mudanças na dança enquanto expressão artística e no público da dança enquanto recepção reflexiva. Essa recepção, portanto, se transformou com o tempo por meio de um diálogo e de uma fruição constantes com os novos contextos artísticos criados pela dança.

Percebe-se que a dança contemporânea vai se esclarecendo e se delineando para o dançarino e para o espectador à medida que o caminho se trilha no ato de dançar, acompanhado por um público participante e atuante, que constrói a sua própria história instaurando sempre novos sentidos. É uma idéia que permite pensar a dança contemporânea como consequência de caminhos dançados por bailarinos modernos que se auto-reciclaram no contínuo exercício de fruir a dança. E o público não está excluído dessa história.

O simples exemplo das duas apresentações da companhia *Última Vez*, num intervalo de vinte anos, serve como uma observação sobre como alguns artistas estão décadas à frente e como isso pode fazer a diferença na “digestão” e recepção de seus trabalhos. O casal Vianna, ao propor ensinamentos de dança com o u t r a





abordagem, causou impactos positivos nas carreiras de várias gerações de artistas⁴, como também causou um estranhamento de recepção do trabalho artístico-pedagógico, com indagações como: o que é isso? É dança? É teatro? É consciência corporal? É expressão corporal? É para bailarino? É para ator?

A dança que Klauss começou a propor na década de 1950, por mais que fosse o balé clássico tradicionalmente conhecido, foi aos poucos se caracterizando como uma nova pedagogia do corpo com caráter investigativo, em contramão ao que existia na grande maioria das abordagens do balé, que era o enfoque mecanicista. “Isto reforça que a sua proposta no âmbito do trabalho corporal tem o caráter *avant la lettre*, expressão francesa que fala da antecipação ou avanço do pensamento de pessoas em relação às idéias mais correntes no seu tempo” (NEVES, 2003, p. 125).

O seu olhar debruçado na interioridade do indivíduo e no corpo próprio, o soma, conduzindo à renovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança poderia ser interpretado, no século passado e até mesmo no atual, como algo inferior ao *status* da dança propriamente dita. Ainda hoje, dependendo da lente do observador, deparamo-nos com avaliações do seguinte teor: isto não é dança, é outra coisa que, por ser desconhecida, não sei nomear e, se não sei nomear, não pode existir na classificação de dança e mesmo na classificação de técnica de dança.

Hoje, com o enfoque somático mais presente em alguns grupos de dança

⁴ Vide depoimentos no DVD “*Ciclo Klauss Vianna 2002*” de Jussara Miller e no site/acervo www.klauss-vianna.art.br

contemporânea e também nos cursos superiores de dança, a abordagem somática apresenta-se como um “possível diálogo” entre dança e educação somática, ou mesmo como estudo das “relações entre” dança e educação somática. No entanto, mesmo essas abordagens que ficaram mais presentes no universo da dança contemporânea apresentam, ainda, a educação somática como, apenas, mais um “Novo ingrediente da formação prática em dança”, título de um artigo de Sylvie Fortin (1999).

Esta tese pontua que a Técnica Klauss Vianna é uma técnica de dança, mas com abordagem pedagógica no **soma**, no sujeito, tornando necessária uma interioridade do indivíduo que a pratica, seja o indivíduo bailarino, ator, performer, músico e outros, portanto, percebe-se que Klauss e Angel Vianna se adiantaram em décadas com a abordagem somática da dança, ou seja, com o enfoque no soma. Isso, a meu ver, pôde fazer a diferença na sua pedagogia do movimento, apresentando-se como uma inovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança e construção do corpo cênico, inovação essa reconhecida tanto na época dos Vianna quanto nos dias de hoje.

Quando me refiro a essa técnica, estou falando de dança e educação somática com todo o seu leque de possibilidades de investigação, pois a proposição, aqui, é que a *educação somática* proposta pela técnica Klauss Vianna trabalha a construção do corpo cênico focado na *dança* ou, dizendo de outro modo, a *abordagem de dança* proposta por Vianna trabalha a construção do corpo próprio, o soma, focado na *educação somática*. A dança e a educação somática se apresentam em estado de fusão e entrecruzamento que proporciona uma articulação de aprendizagem holística.

Portanto, não tratamos da educação somática como mais um ingrediente, ou algo complementar a implantar na dança, mas da **dança em si**, com todos os seus princípios vivenciados e aplicados na experiência do corpo próprio, proporcionando uma dança somática. Disto se pode inferir que o território de ação em sala de aula caracteriza-se tanto como outra proposta pedagógica de dança, quanto como outra proposta pedagógica de

educação somática, nas quais tratar o aluno como pesquisador dançante é compreendê-lo, a um só tempo, como aluno de dança e educação somática. Assim, os princípios da dança imbricados no pensamento e procedimentos em sala de aula já diluem as fronteiras entre dança e educação somática, portanto não há a necessidade do diálogo entre, em relação ou algo que caracterize dois universos distintos: o soma já está em processo no trabalho de construção de um **corpo disponível** para o movimento.

A pesquisadora de dança e educação somática Sylvie Fortin realizou um estudo de caso para investigar quando a educação somática entra na aula técnica de dança. Ela utilizou como objeto de estudo a professora Glenna Batson, por observar que esta apresentava novas formas de ensinar ao valorizar as práticas somáticas e integrar aspectos delas em suas aulas. O estudo foi realizado durante o programa profissional de seis semanas do Festival Americano de Dança (American Dance Festival-ADF)

Embora sua aula tenha sido rotulada de terapia corporal, Glenna a julgava uma aula técnica. Explicou que, em suas aulas, os dançarinos aprendem as habilidades básicas para se organizar neurologicamente, a fim de se mover com eficiência e eficácia, e que ela continuava a lutar com certas questões conforme desenvolvia seu conceito de técnica. Por exemplo, Glenna tinha consciência de que não incluía em suas aulas a repetição de movimentos, que é uma característica das aulas técnicas de dança (FORTIN, 1998, p.82).

Eu testemunho, no território da dança contemporânea, que há uma carência de pesquisa didática que entrelace a técnica à criação e também a técnica à sensação, embasada no “conceito sensor” e não apenas no “conceito motor”, ou seja, o decorar passos e repetir, e repetir, exaustivamente, seqüências de movimento. Portanto, o conceito de técnica ainda fica vinculado ao virtuosismo como meta do aluno e do professor; e tudo o que for relativo ao corpo sensível se enquadra em outro departamento que não o do

corpo técnico, já que se subentende que ter técnica é fruto de uma atividade motora e não de uma atividade sensora.

O equilíbrio entre atividade sensora e atividade motora é uma preocupação fundamental no método de ensino de Glena. O comentário que se segue exemplifica seu ponto de vista: “A dança moderna é principalmente um conceito motor. Ela não é um conceito sensor. Enfatiza passos e movimentos. Ainda há pessoas que ensinam dança como se fossem passos, sem fornecer uma pista para o fato de que são os sentidos que organizam o movimento. Olho para a sensação do movimento. Essa é a principal diferença entre eu e outros professores tradicionais de dança moderna. Esse é o problema que tenho com as turmas o tempo todo. Quanta sensação devo trabalhar? Quanto movimento? Muitos alunos só querem se mexer, mas você realmente tem de trabalhar a sensação. Onde é que ela se encaixa e como ela pode se ligar com o movimento?” (FORTIN, 1998, p. 84).

O comentário acima ilustra uma abordagem pedagógica diferenciada, mas de qualquer forma, no contexto da dança, ela pode acabar sendo classificada não como

uma aula técnica de dança, mas sim como uma aula terapêutica,

como fez o próprio festival ADF, onde foi realizada a pesquisa

citada. Nota-se que não é um equívoco de nomenclaturas

ou de classificações, mas uma realidade histórica do

próprio conceito de técnica, com suas inúmeras

interpretações e propósitos, que devem ser

revisitados para se pensar em diferentes

processos de aprendizagem em

dança.

O aluno que procura as



minhas aulas com o propósito da educação somática não é acolhido como um paciente que vai curar ou procurar alguma doença postural a ser tratada, mas é acolhido como um aluno pesquisador dançante e criativo que vai buscar a saúde de seu corpo, resultando numa postura autônoma de seu próprio processo corporal e não numa postura de dependência do professor. Isso sem negligenciar, de maneira alguma, a necessidade de um acompanhamento de um profissional da Saúde em casos mais agudos e específicos. Muitas vezes, em técnicas somáticas, o professor corre o risco de se colocar num patamar de terapeuta “salvador da pátria” frente ao aluno vitimizado pela sua dor e por suas queixas.

A aplicação de educação somática no trabalho que realizo no *Salão do Movimento* é uma ação preventiva e não curativa, não excluindo, porém, a possibilidade de curar ou amenizar vários sintomas de que se queixam os alunos, como insônia, enxaqueca, dores músculo-esqueléticas etc., mas sempre como consequência do processo de dedicação prática do aluno pesquisador dançante em aulas regulares, nas quais recebem estímulos para a compreensão e conscientização de si e de suas limitações e possibilidades de movimento em busca do corpo presente. Quando digo aluno pesquisador, refiro-me ao aluno incitado a se perceber; portanto, há um hábito, podemos dizer, um treino de se observar em ação e trazer a percepção como guia do processo técnico corporal.

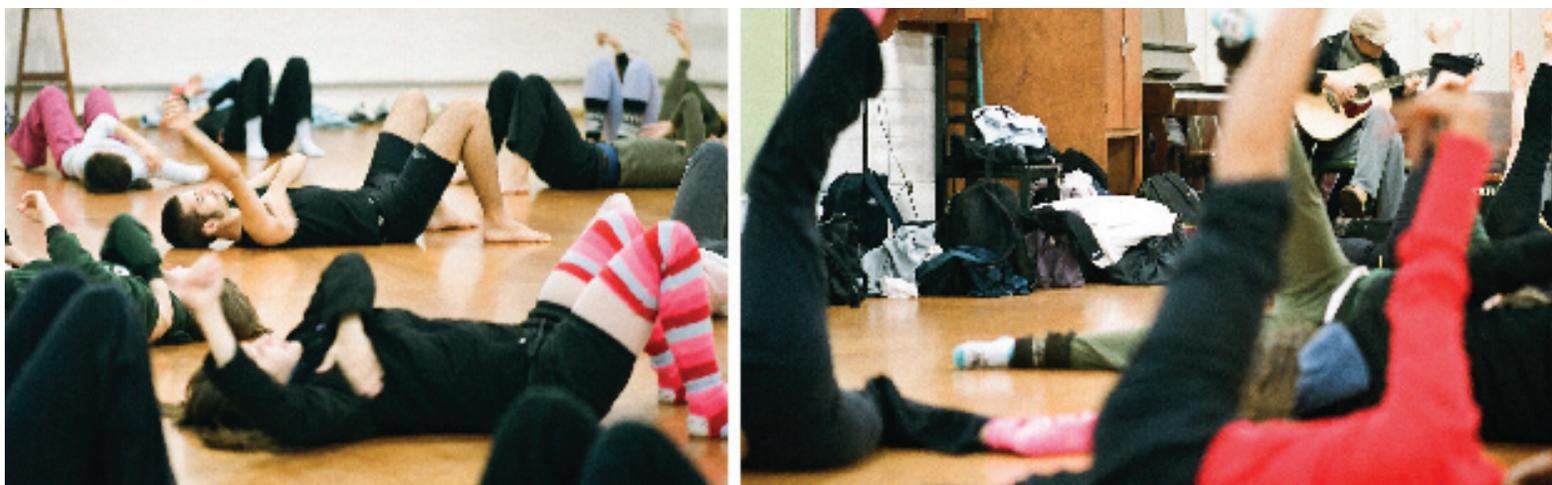
Os alunos que me procuram com o propósito das artes cênicas ou exclusivamente com o objetivo técnico da dança — como foi o caso das turmas de dança para as quais ministrei aulas como professora (PED), na Faculdade de Dança da Unicamp — tiveram a oportunidade de vivenciar uma outra estrutura de aula, em que havia repetição, sim, mas não de passos, mas de temas corporais que serviriam como âncora de pesquisa de movimento para resultar em diferentes passos, giros, saltos, pausas e inúmeros caminhos que o soma pode nos possibilitar.

A dança e educação somática Klauss Vianna propõe uma vivência do soma em

estado exploratório e não uma vivência do corpo mecânico que somente adquire e acumula habilidades. O que vivenciamos, mais do que o corpo hábil, é o corpo lábil, no sentido de transitório, instável e sempre em transformação, que permite ao artista cênico deixar viva e ativa a postura da investigação necessária ao processo criativo. A transformação que ocorre a partir do enfoque somático é evidente e acontece em vários planos, inclusive no processo de criação artística em geral.

Quando você vive um processo em Educação Somática, você se transforma, transforma sua percepção de si mesmo. Quando você transforma sua organização corporal, é realmente seu olhar sobre o mundo que se transforma; aquilo que você quer dizer sobre o mundo também se transforma, a maneira como você quer dizer as coisas também se modifica, seu imaginário também é transformado. Nós somos seres vivos, nós somos antes de tudo incorporados: incorporados na nossa fisicalidade, no nosso imaginário, e incorporados na nossa afetividade. E quando vivemos um processo de transformação profundo, todos os planos se integram e, então, a essência de nossa produção artística também se modifica (FORTIN, 2004, p.127).

A autora se refere a um trabalho sobre a consciência de si mesmo, e esse processo pode provocar inúmeras transformações. É nesse território em transformação que emerge o corpo lábil, ou seja, o corpo próprio em estado exploratório. Falo do corpo próprio como o corpo construído a partir da conscientização e percepção do movimento, o corpo construído pelos sentidos, o corpo sentido em movimento, o corpo dançante



num “laboratório da percepção” (SUQUET, 2008). O praticante busca nas aulas o estar no mundo, o corpo presente, o corpo do indivíduo, o cidadão da dança da vida. Esse corpo próprio dançante e expressivo é requisito do corpo cênico tratado aqui. Klaus Vianna dizia que, antes de ver o bailarino, ele se interessava pelo ser humano que é esse bailarino. “A técnica, hoje em dia, todo mundo aprende. Mas a técnica não é nada sem as idéias, a personalidade do bailarino” (VIANNA, 2005, p. 74).

O reconhecimento do próprio corpo confere ao praticante uma disponibilidade corporal para sentir e lidar com o instante do momento presente; entretanto, trata-se de uma transformação gradual. “Essa transformação se dá pelo despertar dos cinco sentidos, mediante os quais nos relacionamos com o mundo e que por sua vez desenvolvemos e aguçamos o sentido cinestésico, que compreende a percepção do corpo no espaço e no tempo” (MILLER, 2007, p. 54).

A historiadora da dança Annie Suquet, para verticalizar a pesquisa de dança e educação somática como um laboratório da percepção, explica a precedência do termo “propriocepção”, tão utilizado nos estudos do corpo dançante:

Em 1906, o inglês Charles Scott Sherrington, um dos pais fundadores da neurofisiologia, reúne, sob o termo “propriocepção”, o conjunto dos comportamentos perceptivos que concorrem para este sexto sentido que hoje recebe o nome de “sentido do movimento” ou “cinestesia”. Muito complexo, ele trança informações de ordem não apenas articular e muscular, mas também tátil e visual. E todos esses parâmetros são constantemente modulados por uma motilidade menos perceptível, a do sistema neurovegetativo que regula os ritmos fisiológicos profundos: respiração, fluxo sanguíneo, etc. É este território da mobilidade, consciente e inconsciente, do corpo humano que se abre para as explorações dos bailarinos no limiar do século XX. O sensível e o imaginário nele dialogam com infinito refinamento, suscitando interpretações, ficções perceptivas que dão origem a outros tantos corpos poéticos (SUQUET, 2008, p. 515-516).

O refinamento do corpo sensível é resultado de uma cinestesia em trabalho diário que vai se desenvolvendo de forma que o aluno possa acessar o corpo que dança a partir da sua percepção, que é a atitude primeira de sala de aula e fora dela. Portanto, o movimento se estabelece a partir da percepção de seu caminho, guiado pelo sentido do movimento e não pela forma ideal exteriorizada. Esse processo não deixa de ser um trabalho técnico do corpo que dança.

O corpo dançante trabalhado em minhas aulas pressupõe como foco de pesquisa a anatomia sensível, ou seja, o corpo é analisado não no sentido de acumular conhecimentos anatômicos aleatórios, mas sim para clarificar ações adequadas às necessidades corporais. Busca-se o corpo sentido, portanto a anatomia serve como um recurso de concretizar estratégias de atuação investigativa do corpo. O sistema ósseo-esquelético é o eixo de investigação do “corpo sentido” e amplia a pesquisa para a reverberação nas cadeias musculares, ou seja, cadeias musculares específicas são acionadas a partir de vetores e direcionamentos ósseos específicos. Portanto, aqui, a anatomia sensível guia o corpo dançante.

A busca e, depois, o questionamento dos comportamentos motores reflexos, a apaixonada exploração da propriocepção acabaram culminando nas práticas da improvisação. Estas constituíram um cadinho onde a dança contemporânea experimentou e elaborou uma grande parte das suas técnicas. Através da exploração do corpo sensível e pensante, a dança do século XX não cessou de deslocar e confundir as fronteiras entre o consciente e o inconsciente, o “eu” e o outro, o interior e o exterior. E também participa plenamente na redefinição do sujeito contemporâneo. Ao longo do século, a dança contribuiu para desfiar a própria noção de “corpo”, a tal ponto se tornou difícil ver no corpo dançante essa entidade fechada em que a identidade encontraria os seus contornos. Foi assim que se chegou aos poucos à idéia do corpo como veículo expressivo de uma interioridade psicológica, enquanto a

dança descobria a impossibilidade de se dissociar afeto e mobilidade.
(SUQUET, 2008, p. 537-538).

A exploração do corpo sensível e pensante que Suquet aponta como motivo de redefinição e elaboração de uma grande parte das técnicas de dança contemporânea e de práticas de improvisação, que a dança do século XX apresenta, converge com a pesquisa Vianna. É sabido que a origem de pesquisa e investigação do movimento humano fundamentado por Klauss e Angel Vianna, na década de 1940, partiu do balé clássico. Os movimentos e arranjos coreográficos da dança clássica serviam de suporte para os questionamentos e estudos dos espaços articulares pesquisados nos caminhos de movimento. No entanto, a escuta do corpo como premissa orientou o trabalho dos Vianna para um percurso contemporâneo que elaborou os procedimentos técnicos a partir do uso da improvisação, culminando em ações pedagógicas diferenciadas não só para a prática do balé clássico, mas também para a prática da dança moderna e, hoje, para a prática da dança contemporânea. Portanto, a Técnica Klauss Vianna não deixa de ser também uma prática de improvisação.

A partir das informações acessadas até o presente momento desta pesquisa, poderíamos afirmar que no Brasil, Klauss Vianna inaugurou o uso de improvisação em cena, procedimento principal do processo criativo exercido por Klauss e, posteriormente, por Rainer Vianna. Hoje, esse procedimento é mais conhecido e praticado no país, inclusive pela improvisação de contato, o “*contact improvisation*”, elaborado pelo estadunidense Steve Paxton, que na década de 1970 propôs o uso de diferentes aspectos do contato com um ou mais corpos como pesquisa de um trabalho geral de improvisação. Daí a noção de “composição instantânea”, reivindicada e utilizada por Paxton (SUQUET, 2008, p. 534).

Na Técnica Klauss Vianna, a improvisação é um recurso primordial para acessar o

corpo presente, em prontidão, na escuta do momento que se transforma instantaneamente. Durante as aulas, o estudo do movimento se apóia na estratégia de improvisar e perceber o que acontece enquanto se faz. A percepção do movimento e de sua articulação com o outro e com o espaço ancora e integra a prática diária de construção de um corpo presente e de construção de um corpo cênico que dança, seja este bailarino, ator ou performer.





A Técnica Klaus Vianna para crianças.

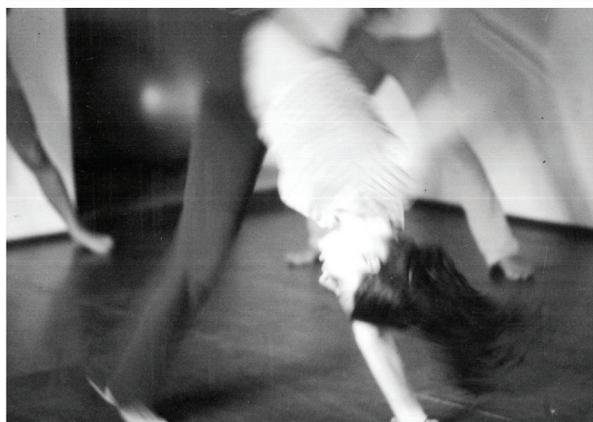
“Fazer, gostar de fazer, compreender o que se gosta de fazer”. Rudolf Steiner

A dança que fazemos hoje, enquanto adultos, não deixa de ser uma herança de todo o nosso percurso em se fazer a dança numa formação continuada ou mesmo numa formação parcial em cursos temporários durante a infância ou a adolescência, dependendo do estágio inicial de cada pessoa. Portanto, o pensamento de corpo e movimento já está instaurado em nossas ações e no nosso modo de se fazer a dança desde os primórdios. Ou seja, a construção de um corpo cênico é iniciada lá atrás, com o que mais reconhecemos de expressivo em toda a nossa bagagem do corpo em movimento.

É comum, nos dias que correm nos surpreendermos com afirmações dicotômicas no nosso fazer artístico e fazer didático, como consequência de toda a nossa educação geral dualista e que ainda hoje pode permanecer, em inúmeras vezes, com um modelo cartesiano que bem sabemos que nos escapa como um ato reflexo que nos distancia da reflexão do soma.

Considerando o fluxo de pesquisa em *continuum* com seus desdobramentos, o meu trabalho de sala de aula foi se ramificando não só para o público adulto, mas também para o público infantil, ou seja, desenvolvi uma aplicação da Técnica Klaus Vianna para crianças, elaborada durante o percurso de vinte anos de pesquisa nessa técnica.

A partir do pensamento de técnica como caminho de investigação de tudo o que dela pode se desdobrar, pude experimentar, desde 2001, a Técnica Klauss Vianna para o público infantil, abordando o ensino de dança e educação somática para crianças,



fundamentado em experiências e vivências com alunos de 05 a 12 anos. No curso que ministro, a Técnica Klauss Vianna é aplicada de uma maneira lúdica para estimular o desenvolvimento da coordenação motora, da percepção dos espaços articulares do corpo, do espaço em relação ao outro e do uso do espaço geral. Estimulo a socialização e a ampliação da capacidade criativa com atividades lúdicas grupais e, principalmente, estímulo a preservação do movimento expressivo e espontâneo da criança.

O enfoque é na pesquisa do movimento consciente a partir do uso da improvisação com procedimentos lúdicos, o que torna evidente a fertilidade desse trabalho num contexto infantil. Há quase uma década realizo a pesquisa com crianças, com o objetivo de não mesclar com outros recursos ou técnicas de dança como, por exemplo, o balé clássico ou Método Laban, abordagens mais utilizadas quando se trabalha a dança na infância.

A proposta é trabalhar os princípios da dança preservando a espontaneidade de movimento da criança, não oferecendo seqüências coreográficas prontas, mas estimulando-a a incorporar a dinâmica de

investigação do movimento no ato de dançar. O curso desenvolve o sentido de cooperação e integração com o outro, com o meio e consigo mesmo a partir de jogos corporais de dança, trabalhando em sinergia os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

A dança é revelada à criança a partir de suas explorações corporais com a alegria de se descobrir o próprio corpo e suas possibilidades de movimento. As crianças são estimuladas pelo professor ao reconhecer, nas experimentações de movimento do aluno, os princípios da dança. Aos poucos, a criança vai apresentando diferentes aspectos de desenvolvimento que são trabalhados em sinergia, como:

Desenvolvimento motor: adequação do corpo aos estímulos oferecidos, análise das propostas corporais e a sua aplicação em movimento expressivo, conscientização postural, coordenação motora fina e global, agilidade, velocidade, flexibilidade, resistência, equilíbrio, ritmo e prontidão de movimento.

Desenvolvimento cognitivo: pensamento, estratégia grupal, raciocínio e criatividade.

Desenvolvimento afetivo: autoconhecimento, emoções e sentimentos vivenciados em movimento a partir das improvisações em aula.

Desenvolvimento social: socialização e cooperação grupal, respeito às diferenças e às regras de jogos corporais de dança com aplicação prática em grupo.

Todas as atividades oferecidas no curso utilizam uma metodologia específica para crianças, que desenvolvi nesses anos de pesquisa. Realizei uma adequação das atividades de sala de aula do adulto à faixa etária infantil, com o objetivo de incentivar a investigação e preservar a



liberdade de movimento da criança. O tempo de duração da aula infantil é de uma hora e da aula do adulto é de uma hora e meia.

O **respeito** à individualidade, ao outro, bem como ao seu próprio corpo e aos seus limites anatômicos é uma premissa desse trabalho. Como consequência desse respeito, podemos trabalhar com um grupo heterogêneo, entretanto, as crianças de 05 a 09 anos, em média, são direcionadas para um horário diferente dos alunos de 10 a 12 anos.

A liberdade de escolha inerente ao processo investigativo das vivências práticas do movimento consciente e expressivo promove um desenvolvimento da consciência grupal, em que as relações com o outro e com as regras das propostas desenvolvidas em sala de aula estão em constante jogo de variações das ações habituais do trabalho corporal, possibilitando à criança criar novas estratégias do “corpo em relação”.

A pesquisa com crianças se iniciou com as minhas filhas em oportunidades de fruir a dança, a partir do gosto delas de dançar, conjuntamente com a minha necessidade de proporcionar a elas uma dança que não fosse formalizada, por causa do risco de interferir na sua livre expressão de movimento. Fui trabalhando os temas corporais da Técnica Klauss Vianna com elas e suas colegas, o que foi se caracterizando num grupo regular de dança. Percebi que o estado de curiosidade e investigação que estimulava para os meus alunos adultos já estava instalado nas crianças naturalmente.

O processo lúdico, que é a etapa introdutória da Técnica Klauss Vianna, apresenta procedimentos favoráveis para acessar o corpo da criança, porque envolve a exploração do corpo com todas as possibilidades de movimento, proporcionando o estado do corpo presente a partir do reconhecimento dessas possibilidades. O processo é encaminhado de maneira lúdica, como um jogo de experimentações orientado pelo professor⁵.

Os temas corporais trabalhados ficam explícitos para as crianças poderem explorar os movimentos e seus variados caminhos, além de perceberem, a partir desses

5 Sobre o processo lúdico da Técnica Klauss Vianna, vide *A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna*. (MILLER, 2007, pp. 51-75).

temas, as regras das propostas grupais e estabelecer, ainda, uma cumplicidade diferenciada da recreação no sentido de extravasamento apenas. As aulas são alegres e divertidas, mas os propósitos são bem focalizados, inclusive para ser mais uma nova exploração dentre outras tantas. “O papel do professor é fundamental. É ele quem, ao olhar os movimentos das crianças, estabelecerá elos com a dança” (DAMÁSIO, 2000, p. 230).

Para estimular o corpo sensível da criança, utilizo-me de objetos facilitadores, como: bolas de diversos tamanhos e texturas, bexigas, saquinhos, bolas de sabão, língua de sogra, tecidos, bambus, entre outros objetos para despertar a criatividade da criança durante a vivência da dança. Quando me utilizo de diferentes ferramentas ou variados objetos facilitadores — inclusive um modelo representativo do esqueleto humano —, faço-o apenas para esclarecer

às crianças as possibilidades de movimentos articulares da estrutura óssea e para ajudá-las a reconhecer as inúmeras vias para acessar o corpo que dança.

A criança começa a se apropriar de um vocabulário técnico de dança, mas sem perder a sua espontaneidade nata de explorar o movimento, que, por sua vez, estabelece um contato e um reconhecimento do seu próprio corpo. Em outras palavras: a partir desse enfoque somático, a criança se guia por suas necessidades de movimento. Sobre a relação da educação somática com o trabalho com crianças, Fortin, ao ser entrevistada, compartilha a sua experiência:



Antes mesmo de ter uma carreira como bailarina profissional, eu sempre me interessei pela dança para crianças. Eu ensinava dança criativa para crianças e depois de muitos anos havia desenvolvido a habilidade para conseguir fazê-las se expressar, fazê-las dançar. Mas chega o momento no qual a criança deve ter alguma técnica, ou seja, dominar habilidades corporais e não somente habilidades expressivas. É delicado separar as duas coisas, mas, enfim, vocês entendem o que eu quero dizer. Então, assim que as crianças passavam para uma técnica, seja o balé, seja a dança contemporânea, é como se elas perdessem essa espécie de mágica expressiva, de expressão do interior da pessoa, e eu

me dizia que devia haver certamente alguma maneira de acompanhar a criança no desenvolvimento de suas habilidades técnicas, mas ao mesmo tempo manter essa espécie de ligação particular, uma relação com a sua sensibilidade. Foi nesse momento que eu me interessei pela Educação Somática, pois eu pensei que essa tomada de consciência corporal que desenvolvemos, que afirmamos na Educação Somática, era o meio de desenvolver a técnica para as crianças. (FORTIN, 2004, p. 122)



A autora revela um conflito dicotômico freqüente no universo da dança quando aponta o momento em que é necessário “dominar habilidades técnicas corporais e não somente habilidades expressivas”. Além de trabalhar com essa separação entre a habilidade técnica e a expressiva, o trecho ainda parece priorizar a habilidade técnica. Se eu tivesse de trabalhar com essa dicotomia, eu inverteria essa priorização e afirmaria: é necessário dominar habilidades expressivas e **não somente** habilidades técnicas. No entanto, acredito que tanto para a dança da

criança, quanto para a dança do adulto, o trabalho técnico sem perder a sensibilidade e a expressividade se faz possível quando, nesta mesma abordagem técnica, seja considerado e trabalhado o soma do praticante e não somente o corpo como instrumento a ser afinado, lapidado, treinado, adestrado para, depois de toda essa roupagem técnica hierarquizada, a expressão poder vir à tona.

Durante a experiência como professora (PED) no Curso de Graduação em Dança da Unicamp, orientei os meus alunos - futuros professores de dança - a não iniciarem o seu percurso didático com crianças, mas sim com adultos, para, quando atingirem uma maturidade, trabalhem com crianças, que exigem um cuidado apurado, devido a fatores como a espontaneidade de movimento, que deve ser estimulada e preservada, o cuidado com o corpo e suas articulações, que ainda se apresentam em formação, e a inúmeras outras cautelas de linguagem e abordagem. É comum o jovem estudante, que não tem tanta prática didática, escolher trabalhar inicialmente com crianças, com o equívoco de considerar esse trabalho menos importante e menos exigente, portanto mais fácil.

Sobre a importância do ensino da dança para crianças, Klauss Vianna pontua:

Toda a deformação da dança, no Brasil, começa no ensino. Quando eu estava na Escola de Bailados, em São Paulo, expliquei aos professores que a criança é um ser muito sensível, um ser humano em formação, que é preciso incentivar a curiosidade, as perguntas, o interesse pelas aulas, responder às dúvidas, ter cuidado com o tom de voz, explicar, explicar sempre. Ainda assim, vi professoras massacrando as alunas, repetindo palavras de ordem como “Relaxa, relaxa, relaxa” e dizendo que foi o diretor quem mandou (VIANNA, 2005, p. 75).

Incentivar as curiosidades e as perguntas é uma característica inerente a esse trabalho; portanto, percebo ao longo do processo com os grupos infantis que o caminho proposto é acessado com facilidade pela criança. Diversos assuntos chegam à aula

como curiosidade do próprio aluno e são oportunamente trabalhados como recurso para o esclarecimento geral da diversidade do trabalho em dança contemporânea. A criança é encorajada a entender o tema corporal que está sendo trabalhado em aula para ter, além de uma autonomia de expressão, um entendimento técnico dos princípios do movimento.

A singularidade de cada aluno em relação à diversidade grupal é trabalhada à medida que a heterogeneidade do grupo proporciona uma troca de experiências. Alguns meninos, mesmo que em minoria, também participam das aulas, o que é raro na nossa sociedade, porque na infância, geralmente, as meninas procuram o balé clássico, e os meninos o judô, o kung –fu, o futebol etc. Esta realidade é estimulada pelos próprios pais e educadores como um fenômeno cultural. As diferenças de gênero, masculino e feminino, segundo Maturana (2004), são somente formas culturais específicas de vida: “É por isso que os diferentes valores que nossa cultura patriarcal confere às diferenças de gênero não têm fundamento biológico” (p. 17).



As técnicas corporais são também condicionadas por fatores socioculturais. A escolha por uma ou outra atividade é carregada de valores. Ela não foge a certas convenções sociais, sobretudo no que tange à educação das crianças. Por que acolhemos, por exemplo, a dança clássica para as meninas e o judô para os meninos? Num país onde a herança machista ainda está presente, raramente se vêem meninos em aulas de balé. [...] Há papéis bem definidos para homens e mulheres em nossa sociedade, apesar do movimento contínuo pela igualdade de todos. Nesse contexto, às mulheres é reservada toda atividade em que a ternura, a delicadeza e a sensualidade são imperativas, e aos homens, as atividades físicas nas quais a força, a agressividade e o domínio são necessários. Assim, consciente ou inconscientemente, as escolas oferecem aos alunos práticas diferenciadas: o balé para as meninas e o judô para os meninos. Às vezes, são os próprios pais que propõem a seus filhos práticas já dirigidas a preparar a criança para ser o homem e a mulher de amanhã. (STRAZZACAPPA, 2006, pp. 45-46)

A autora pontua acima que os próprios pais são cúmplices dessa realidade ao dirigir seus filhos para atividades específicas. Entretanto, fica claro que as escolhas não ficam sujeitas apenas aos quereres dos filhos ou direcionamentos dos pais, mas é toda uma trama cultural que veste as nossas escolhas. Na maioria das vezes, são as mães que trazem as crianças para as aulas. Esse comportamento já pode trazer interpretações de uma sociedade patriarcal, na qual o provedor trabalha e cabe à mãe cuidar das crianças e levá-las às atividades diárias. Mas como esse não é o foco do presente trabalho, esse assunto não será aprofundado. De qualquer forma, gostaria de deixar a observação de que o corpo já está sendo construído com todos os seus valores desde os hábitos de criação, muitas vezes determinados pelos mecanismos de nossa cultura.

Na sala de aula, a experiência do corpo presente é o objetivo primeiro do grupo, e a dança acontece espontaneamente como consequência desse processo. As propostas

são dadas pelo professor em caráter de colaboração, ou seja, não se entra no âmbito da obediência do corpo dócil, do corpo submisso e exercitado, fabricado pela disciplina (FOUCAULT, 1987). A colaboração ocorre por meio de um relacionamento espontâneo entre professor, aluno e grupo em relação à proposta a ser experienciada.

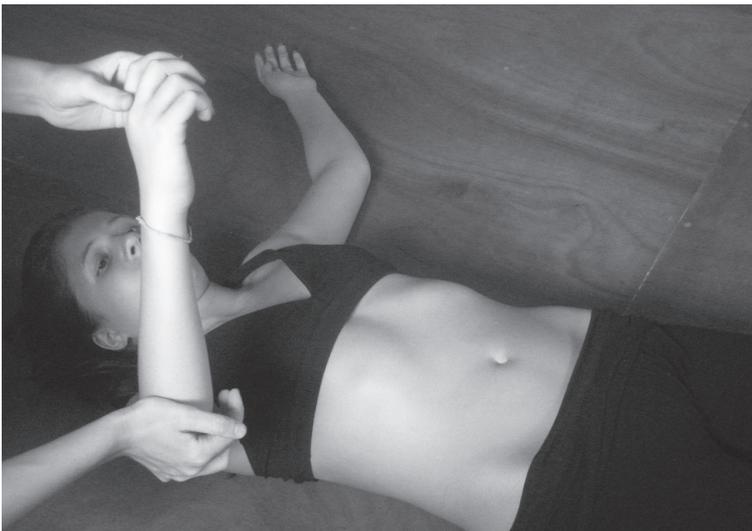
Em síntese, é percebendo pela experiência como uma criança configura no mundo o domínio da existência que vive, pela transformação de sua capacidade de mover-se, que conseguimos ficar abertos à compreensão de que devemos permitir-lhe simplesmente ser. Isso ocorre quando lhe oferecemos espaço e tempo livres para que dê curso espontâneo ao emprego de suas habilidades motoras inatas, num domínio de mútua aceitação e respeito. Mediante o livre viver dos ritmos e das formas espontâneas de seus movimentos, as crianças experienciam a si mesmas, a seus territórios, a seus âmbitos de existência e, de fato, criam o seu entorno. Só quando permitimos que a atividade motora infantil ocorra na espontaneidade da livre brincadeira a criança pode chegar à plena consciência operacional de seu corpo e possibilidades. Na



realidade, só quando uma criança conhece de modo operacional sua cabeça, pés, braços, ventre e costas, como seu próprio corpo em movimento, é que ela pode conhecer o acima, o abaixo, os lados, o em frente e o atrás como características do mundo em que vive. E assim pode saber que há algo em cima, em baixo, à frente, atrás ou ao lado, criando tudo isso com seus movimentos. (MATURANA e VERDEN-ZÖLLER, 2004, pp. 158-159)

Os autores afirmam que, a partir da espontaneidade da atividade motora, a criança pode chegar à consciência das possibilidades de seu corpo. Todos os tópicos trabalhados com os adultos em sala de aula são trabalhados com as crianças, com ênfase maior no processo lúdico, explorando-se as possibilidades do corpo presente e das articulações, o estudo do peso e dos apoios em relação ao chão, em relação ao próprio corpo e a objetos, e o estudo da resistência e das oposições ósseas, conscientizando a criança de seu eixo global em diálogo constante com a força da gravidade. A maneira lúdica de se desenvolver as aulas ajuda a criança a se colocar no estado de pesquisa de movimento.

A criança é encorajada a brincar com o próprio corpo bem como a perceber o que acontece no momento presente. Não se busca o gesto belo, os passos certos nem tampouco o movimento habilidoso de uma futura bailarina (o). Os alunos vivenciam o movimento tal qual o ato de brincar, em que a prioridade é o ato em si e não o resultado do ato executado, ou seja, a experiência do próprio corpo ancora todo o processo do corpo em movimento.



O corpo presente já é vivenciado pela criança como reflexo de sua inocência e espontaneidade em relação à vida quando ela brinca e conquista possibilidades de ações e experiências múltiplas do cotidiano. Os pesquisadores Maturana e Verden-Zöllner (2004) discorrem sobre o ato de brincar não como uma ação que tem o olhar no futuro, mas como uma atividade de ser e estar presente no ato de sua prática. “Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade” (p. 231).

Para nós a brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. Ou, em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática. Qualquer atividade humana que seja desfrutada em sua realização — na qual a atenção de quem a vive não vai além dela — é uma brincadeira. Deixamos de brincar quando perdemos a inocência, e a perdemos quando deixamos de atentar para o que fazemos e voltamos nossa atenção para as conseqüências de nossas ações – ou para algo mais além delas – enquanto ainda estamos no processo de realizá-las. Adquirimos consciência individual e social por meio da consciência corporal operacional. (MATURANA e VERDEN-ZÖLLNER, 2004, p. 232)

Com o enfoque na atitude fundamental da brincadeira voltada para ela própria e não para os seus resultados, evidencia-se a atenção e a sensibilidade para o momento presente da vivência do movimento da criança em sala de aula. A sua dança emerge da qualidade dessa vivência, não almejando um resultado que lhe seja externo, que a professora ensinará corretamente pressionando o aluno e deixando-o insensível ao processo. Esse caminho desconstrói o papel do professor como modelo, papel esse

alimentado, algumas vezes, pela nossa sociedade de pais e professores de dança na contínua justificação das ações “corretas” em função de suas conseqüências. Não desconsiderando aqui, a imitação como necessidade natural do indivíduo, portanto, podemos dizer que a criança espontaneamente imita.

Procuro não infantilizar a linguagem corporal, ou melhor, não subestimo o entendimento da criança sobre o corpo humano. Apresento a nomenclatura óssea à medida que o aluno reconhece seu corpo, trabalhando o alinhamento postural, a conscientização do movimento, o alongamento, a improvisação a partir de temas corporais experienciados em aula, a escuta do corpo etc. Assim como as crianças aprendem as cores com facilidade e se fascinam com as combinações delas, elas aprendem os nomes dos ossos e das articulações e se fascinam com as suas possibilidades de movimento.

Com o público infantil, trabalho, inclusive, um processo criativo que estimula a autonomia da criança, além do exercício de estar no ambiente de teatro, com apresentações anuais. Para esse momento, trabalhamos a memorização de células coreográficas ou de percursos espaciais criados por elas, entre outras estratégias de criação. Considere-se que a maioria dos procedimentos trabalhados em aula é desenvolvida a partir de improvisações das próprias



crianças, desconstruindo o padrão do professor modelo ditando passos de dança a serem decorados. Trabalhamos a improvisação em aula e em cena e, a partir desses procedimentos direcionados para o palco, podemos vislumbrar uma possível construção de um corpo cênico, ou até mesmo uma outra abordagem do pensamento de dança.

As apresentações são fundamentadas na investigação de duas décadas sobre o movimento consciente em improvisação que, em cena, veste-se de poesia. A improvisação em cena é realizada com a tranqüilidade construída durante todo o processo em sala de aula com as crianças. Para elas, é um processo natural, portanto a apresentação funciona sobretudo como uma aula aberta e como um exercício cênico, com a apreciação do momento presente da dança contemporânea.

A espontaneidade é preservada mesmo nesse ambiente de teatro, em que existe o observador externo, como pais, familiares e amigos. Tenho o objetivo de trabalhar a organização das atividades prediletas, respeitando o desejo da criança de falar “olha



o que eu preparei para vocês!” não no sentido de uma exposição exibicionista, mas no sentido de compartilhar momentos, experiências e desafios. Como professora, procuro ficar atenta, durante o processo de aprendizagem das crianças, para que o aluno leve a dança como uma experiência e não como um dever.

NAS CRIANÇAS, a expressão artística equivale a um experimento direto. Conquanto ocorra na área do sensível, o fazer não se coloca para a criança num plano diferente de qualquer outra experiência de vida – apenas é feita com materiais que por nós são considerados “artísticos”. Assim, a tensão psíquica corresponde à experiência, a criança extravasa no momento da ação. Não há uma atenção seletiva, no sentido de procurar reconhecer aspectos do trabalho realizado e de resguardá-los, conscientemente, para o futuro. Pelo menos, essa atenção não existe no fazer direto. Mais tarde, é evidente, o efeito seletivo se fará sentir. (OSTROWER, 2009, p. 74)

Assim como “os momentos se sucedem para a criança”, as experiências também se sucedem, e a vivência registrada nos momentos passados será incorporada e retrabalhada nos momentos que virão. Com isso, o aqui e agora é vivenciado com toda a sua potência.

Aos poucos, em sala de aula, as crianças vão se encorajando a se movimentar livremente ou, ainda, a se permitir novas vivências corporais e novos desafios. Os caminhos de movimento são mais valorizados que as formas. Dessa maneira, o aluno vai se incluindo no grupo e se desapegando dos modelos idealizados de corpo inerente a cada um, por exemplo: a menina que pode aspirar aos movimentos virtuosos da bailarina clássica, ou menino que pode almejar o salto do guerreiro.

O processo é encaminhado de uma maneira lúdica, como um jogo de experimentações orientado pelo professor. Alguns procedimentos são “ritualizados”, ou seja, são repetidos num mesmo momento de cada aula, como forma de reconhecimento da própria criança do andamento e dos momentos diferenciados do trabalho. Por exemplo,



no início, “acordamos os pés”, massageando-os, abrindo os dedos, articulando os metatarsos e tornozelos; logo, há um reconhecimento do aluno desse procedimento como uma etapa inicial da aula. Chegar à sala e, conseqüentemente, chegar ao grupo é um momento em que a criança se expõe para todos contando algum querer para a aula, algum acontecimento corporal que tenha chamado a sua atenção durante a semana ou algumas novidades, ou seja, é um momento de “chegança”.

Num segundo momento, fazemos um espreguiçar livre para equalizar o tônus corporal, para sentir o chão e o estar à vontade nele até chegar numa pausa de escuta do corpo, escuta dos sons do ambiente como pássaros, cachorros, vento, chuva etc. A sala de aula tem o privilégio de ser num ambiente tranqüilo, onde não tem interferências de barulhos poluentes sonoros como carros e outros. Num terceiro momento, fazemos o aquecimento de todas as articulações do corpo em relação ao espaço/tempo mediante a experiência dos movimentos parcial e total, com a compreensão das possibilidades de movimento das articulações, inclusive da coluna vertebral, permitindo-se o desbloqueio das tensões musculares já presentes no corpo da criança.

Observa-se que uma grande parte dos alunos chega com encurtamentos musculares, precocemente, e com diversas restrições de movimento ou posturas herdadas de seus pais — algo que pude notar em sala de aula, já que, em diversos casos, os pais também fazem o meu curso no grupo dos adultos.

O espaço físico do *Salão do Movimento* é constituído de um chão de madeira que permite uma pesquisa de movimentos e exploração de apoios. Na sala de aula, propositalmente, não há espelhos, com o objetivo de não usar uma referência externa para tratar o corpo que dança. Além disso, há quatro janelas grandes voltadas para um jardim, elemento importante para o trabalho com a percepção dos sentidos e, em especial, o apoio do olhar no espaço, o que proporciona um estudo sobre o corpo presente em relação.

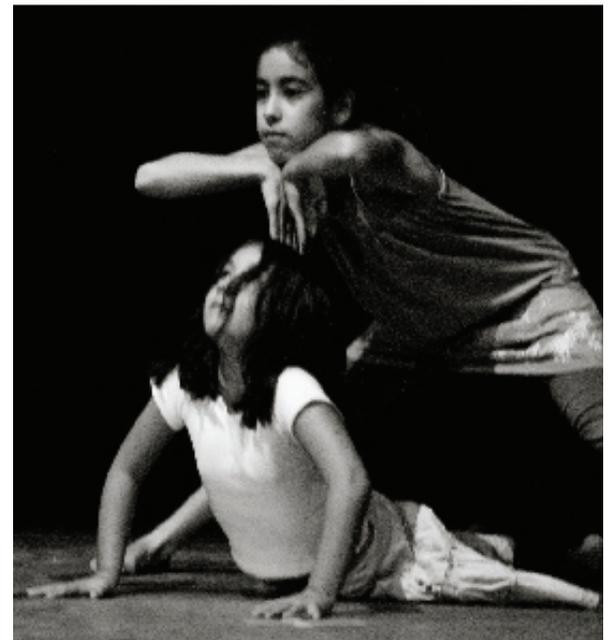
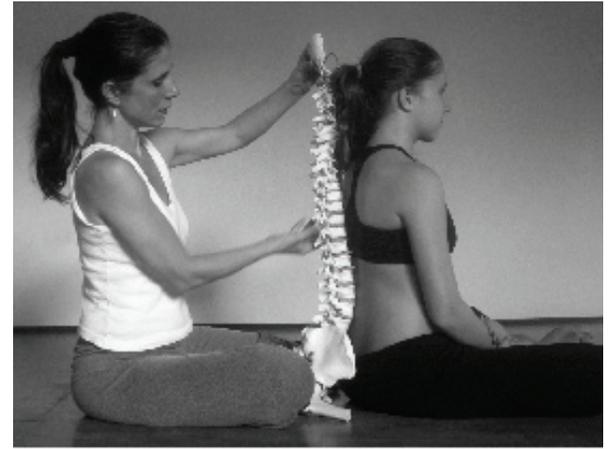
A criança tem acesso, no espaço externo da sala de aula, a cordas penduradas numa grande árvore e ainda à possibilidade de subir em árvore, correr livremente e brincar de bola em gramados, fazer piquenique, atividades essas consideradas como intervalo-lanche, mas na concepção da professora o trabalho corporal já está acontecendo. Observa-se que numa sociedade moderna elitizada, a “educação para o não movimento” acontece cotidianamente, um dos exemplos é que a criança apenas se move do carro dos pais para a próxima atividade da atribulada agenda infantil e de volta para o carro e de volta para a casa ou apartamento.

Fica claro que a questão da educação corporal não é responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda

educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

Para trabalhar com as limitações dos movimentos das articulações, faço a proposição de alguns alongamentos com o uso de objetos facilitadores; por exemplo, para alongar a musculatura posterior das pernas, utilizo-me de uma “abelhinha” que massageia as costas de cada criança enquanto o alongamento é efetuado. É um momento em que algumas crianças reclamam por sentir a dor do encurtamento, mas que, de qualquer forma, não deixa de ser mais uma vivência e mais um desafio de experimentar algo que oferece certo grau de dificuldade. Aos poucos, as crianças vão ganhando espaços articulares e musculares e, conseqüentemente, vão construindo um eixo global mais adequado.

O motivo da procura do curso infantil não é apenas com o enfoque da dança: percebe-se, por parte de alguns pais, a preocupação com a postura do(a)



filho(a), que às vezes já se encontra com algumas alterações de alinhamento postural. A experiência do corpo em movimento com o respeito aos espaços articulares e com a consciência dos seus limites e desafios pode proporcionar ao aluno uma conquista de um eixo global com o alinhamento da estrutura óssea e o tônus muscular adequado.

No estudo do corpo, exploramos o corpo em sua totalidade e a inter-relação de todas as suas partes. Exploramos a flexibilidade da coluna a partir de “pontes”, rolamentos e movimentos provocados pelo uso de tecidos, bolas, entre outros objetos facilitadores. Exploramos, ainda, simetria e assimetria em diferentes posturas, trabalhando a relação dos membros inferiores e superiores com o tronco. Pesquisamos movimentos variados, como espirais, recolhimento e expansão, oposições, movimentos periféricos, centrípetos, centrífugos etc.

Toda a investigação é do corpo em relação ao grupo e ao espaço. As músicas utilizadas são variadas e não necessariamente são para o público infantil — na maioria das aulas, são utilizadas músicas instrumentais diversificadas para criar uma sensibilização ao tempo e à música. A criança experimenta, ainda, estímulos sonoros variados a partir de instrumentos com sonoridades específicas, que sugerem diferentes qualidades de movimento; além disso, ela pode provocar o som com palmas e batidas no próprio corpo e marcações com os pés no chão. Estimula-se a escuta do silêncio e a escuta dos sons do ambiente e também o uso de contagem binária e quaternária para se construir a noção de tempo e para estimular a escuta musical do aluno.

Acredito que uma vivência em dança e educação somática como a proposta neste capítulo possa contribuir para a construção de um corpo cênico do futuro intérprete-criador. Em outros termos: a vivência da dança na infância poderá despertar o aluno para um contínuo processo expressivo e sensível do movimento. “Está implícito, a afirmação de que a técnica de dança começa muito antes daquilo que usualmente reconhecemos como técnica. Seu caminho foi preparado, sedimentado com base na

evolução psicomotora da criança” (DAMÁSIO, 2000, p. 243).

Podemos ainda pensar que a educação das novas gerações necessita de pessoas com novas visões e experiências, pois o futuro professor de dança se prepara a partir de suas memórias e relações com o seu próprio corpo e com o ambiente na busca do saber sensível. “Corporal, antes de tudo; quer dizer: sensível. Mas não: há que se negar nossa peculiar via de acesso ao mundo – pensemos mais e dancemos menos; aliás, nem nos movimentemos, a não ser intelectualmente, através das elucubrações e dos conceitos” (DUARTE JR, 2006, 27).

Entendamo-nos: a educação do sensível não prescinde da arte – pelo contrário -, mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano (DUARTE JR, 2006, p. 26).

Esse autor se debruça sobre o conceito de *estesia*, como “faculdade de sentir”, como uma sensibilidade geral que opõe à “anestesia”, ou seja, a negação do sensível ou a incapacidade de sentir. Hoje, com a vida moderna rumando para o sedentarismo, tanto do adulto, quanto da criança, podemos presenciar características anestesiadas de comportamento.

A partir da escuta do corpo, proponho a *estesia* do movimento no sentido amplo da experiência da criança. Especificarei, a seguir, os tópicos trabalhados em sala de aula com alguns exemplos de abordagens específicas para trabalhar cada tema corporal com o público infantil.

Presença: acordar o corpo a partir dos sentidos.



Nesta etapa, estimulamos a criança a reconhecer o próprio corpo, para que ela possa, a partir dos cinco sentidos, desenvolver o sentido cinestésico. Os exercícios de prontidão são vastamente explorados com o uso de passagens de bolas de uma criança para outra, com a exploração espacial e as diferentes formas de ocupar esse espaço, além da percepção do ambiente como um todo. A dinâmica da aula é um fator importante para que haja a presença do aluno em sala de aula com toda a gama de percepção. O despertar sensível vai trazendo a criança para o momento presente, para que ela perceba o que acontece com o nosso corpo e à nossa volta num estado de prontidão. Ou seja, o interno e o entorno em diálogo direto e constante.

Articulações: reconhecimento e estudo do movimento parcial e total.

Trabalhamos o isolamento e a independência das articulações por meio do estudo do movimento parcial e as possibilidades das articulações com o estudo do movimento total nos diferentes níveis do espaço: nível baixo, médio e alto. Por meio



de improvisações, o vocabulário corporal da criança vai aumentando, e os espaços articulares vão se ampliando. A dança da criança é estimulada a partir da aquisição da liberdade de movimento articular.

Trabalhamos a preservação dos espaços entre as vértebras da coluna vertebral, refletindo conseqüentemente na postura como um todo, além de trabalhar a independência



das partes do corpo a partir da soltura das articulações, por exemplo: a liberdade da articulação coxofemoral independente do movimento da bacia; a soltura da articulação escapulo - umeral independente do movimento dos ombros; a percepção da flexibilidade das articulações dos joelhos tão importantes para o alinhamento postural, pois é comum a hiper-

extensão dos joelhos comprometer a construção do eixo global, entre outros exemplos.

Peso: a pesquisa do peso do corpo como impulso e como fluxo de movimento.

A percepção do peso do próprio corpo evidencia a gradação do tônus muscular para determinados movimentos. Utilizamos exercícios em dupla com informações lúdicas específicas, como “boneca de pano” ou como marionete para sugerir a qualidade de movimento com mínimo esforço. Entregar o peso do corpo ao chão para, a partir daí, o movimento nascer em diálogo com a força da gravidade.

A partir do uso do peso, pode-se explorar, por exemplo, giros que partem do peso dos braços; soltura e molejo dos joelhos provenientes da percepção do peso da bacia; o peso do corpo em relação às bolas grandes; em relação à barra estabelecendo um diálogo com a força da gravidade entre outras possibilidades de exploração de movimento.

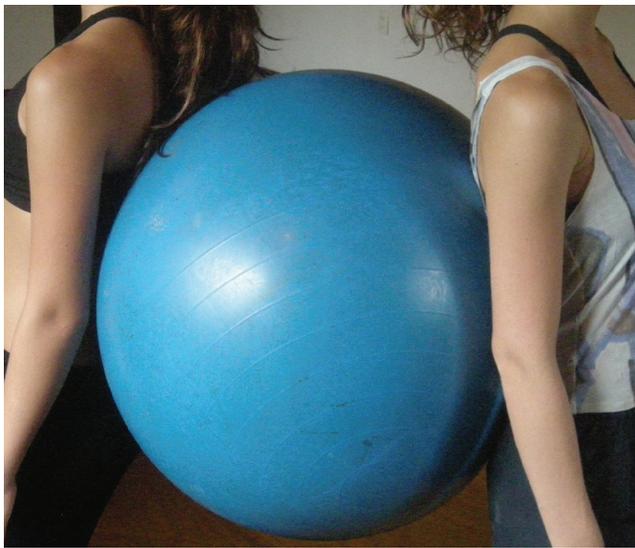
Apoio: estudo dos pontos de apoio no chão.

A percepção das características dos apoios do corpo sensibiliza a criança a usar o chão ativamente durante o seu movimento. Realizamos atividades como riscar com giz o contorno do corpo da criança no chão, pintar os três pontos de apoio dos pés, realizar exercícios variados de equilíbrio etc.

Exploramos o uso do apoio ativo para preservar o comprimento da coluna vertebral, a “antena ligada”, quando estamos com os espaços articulares preservados e ainda atentos aos estímulos do ambiente como um todo, diferenciando do apoio passivo, quando não criamos uma relação com o chão e as articulações podem perder os seus espaços comprometendo, conseqüentemente, o estado de atenção e prontidão corporal.

A partir do apoio ativo, podemos desenvolver variados jogos corporais, em dupla e em grupo como “pula-sela” e outros.





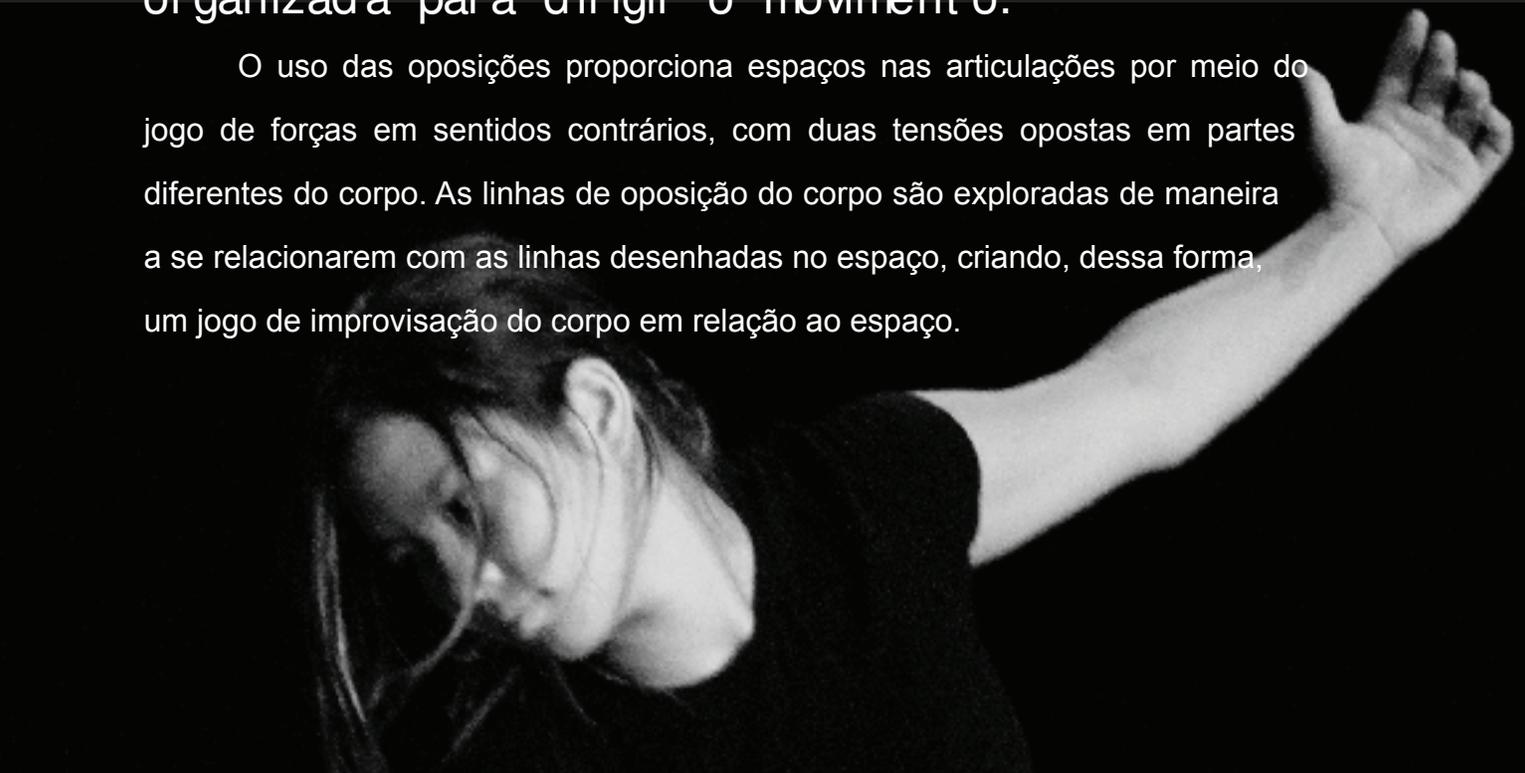
Resistência: intensidade do tônus muscular.

Na experiência da resistência, utilizamos a tensão dos músculos antagonistas em sinergia com os músculos agonistas, resultando num movimento de tensões opostas equilibradas.

As atividades propostas estimulam o uso do contato com bolas grandes para empurrar ou pressionar, com o intuito de intensificar o tônus muscular, bem como o contato com o outro com exercícios em dupla, por exemplo: mão com mão, para perceber o controle da gradação do tônus ao pressionar o outro, empurrando e oferecendo resistência ao ser empurrado ou ainda, de não pressionar, apenas estabelecer um jogo de peso e contrapeso para a criação de um eixo em comum com o seu parceiro. São diversas as possibilidades de exploração de movimento e cada qual estabelece um tônus muscular diferenciado.

Oposições: oposições ósseas com ação organizada para dirigir o movimento.

O uso das oposições proporciona espaços nas articulações por meio do jogo de forças em sentidos contrários, com duas tensões opostas em partes diferentes do corpo. As linhas de oposição do corpo são exploradas de maneira a se relacionarem com as linhas desenhadas no espaço, criando, dessa forma, um jogo de improvisação do corpo em relação ao espaço.



Eixo Global: integração do corpo com a força da gravidade.

A criança conscientiza-se de seu eixo, respeitando os espaços articulares dos joelhos, dos ombros, o comprimento da coluna vertebral, a colocação do crânio, o uso do apoio do olhar e toda a relação do corpo com o espaço. A postura adequada emerge da conscientização e construção do eixo global.

Todos os temas corporais aqui citados estão detalhadamente explicados em *A Escuta do Corpo*, mas a explicação aqui serve

como um roteiro de ação para esclarecer que o que é trabalhado em sala de aula é fruto de uma pesquisa maior que trata a criança como soma, ou seja, em sua integridade. Os procedimentos expostos aqui revelam uma particularidade metodológica que emerge do meu percurso de dança construído em mais de duas décadas de atuação no território das artes corporais.

Para terminar, não devemos esquecer que a forma com que o professor/dançarino sente e vivencia a dança, o modo como ele, no corpo, traz questões ou dá respostas às questões das crianças, seu jeito de observá-las, de entrar em comunicação com elas e estabelecer uma parceria, tudo isto é fundamental na transmissão da dança. A dificuldade dos professores reside, algumas vezes, no fato de que, ou, não tiveram, durante sua formação, vivência suficiente em improvisação, ou, não conseguem desenvolver, a partir dos movimentos elementares propostos pelas crianças, as premissas da técnica (DAMÁSIO, 2000, pp. 243-244).

A criança necessita primordialmente do **olhar** do professor, do modo como ele se relaciona com o aluno, como aborda as propostas e faz suas observações etc. Tudo isso não deixa de ser um processo pedagógico crítico e reflexivo que propõe um caminho rumo ao futuro para a construção de um corpo cênico coerente com a nossa contemporaneidade.





Capítulo IV

Estado de Dança

Deixar de ser para se deixar ser. Arnaldo Antunes

O estado de dança abordado aqui remete ao corpo cênico que dança. Este estado é gerado pelo praticante a partir de estratégias e procedimentos variados e pode sofrer modificações conforme a rede de percepções do soma em sua ação cênica.

O pesquisador francês Hubert Godard diz em seu artigo “Gesto e Percepção” (2002) sobre os estados corporais que se modificam, tanto dos bailarinos quanto dos espectadores ao assistir esses bailarinos. “Os efeitos desse estado afetivo que concedem a cada gesto sua qualidade [...] não podem ser comandados apenas pela intenção. É isso que confere, justamente, a complexidade do trabalho do dançarino... e do observador” (GODARD, 2002, p. 15).

Neste capítulo, discorro sobre dança e criação tanto num processo grupal colaborativo, quanto num processo solo, que não deixa de ser colaborativo, pois envolvem inúmeros criadores, cada qual com a sua via de criação e expressão.

Ao abordar o processo de criação a partir da Técnica Klauss Vianna, vale ressaltar que se tratam de processos criativos direcionados por mim, colocando portanto a criação sob a minha ótica a partir dos princípios dos Vianna e não necessariamente sob a ótica de Klauss, de Angel ou de Rainer Vianna e nem mesmo a de diversos outros pesquisadores da Técnica Klauss Vianna.

Todas as estratégias de criação servem como reflexão sobre o estado de dança e os inúmeros processos variados para criar esse estado. Não será explicitado um processo específico como modelo, mas sim reflexões de processos em criação vivenciados pela

autora para se dialogar sobre a dança e educação somática para a construção de um corpo cênico que dança. E ainda, deixo claro que o corpo cênico em questão abarca tanto o bailarino, quanto o ator com toda a abrangência de se articular o corpo ao vivo na cena efêmera contemporânea.

Os sentidos na dança: o movimento como vetor de emoções

Os sentidos na dança: o uso da palavra “sentidos” no plural, no título acima, é proposital, pois o corpo que dança permite o sensível com toda a sua gama de possibilidades de sensações e reverberações variadas de imagens e significados. Essas percepções são incorporadas pelo artista em criação e ação cênica, a partir de suas vivências e experiências, como tatuagens em movimento, revelando que o seu corpo é vestido de seus vestígios.

A criação cênica é um processo colaborativo na medida em que há participação criativa de todos os integrantes envolvidos e a contaminação é uma premissa, já que reúne diversos pesquisadores-criadores com suas variadas abordagens de atuação. Contamos com a colaboração criativa do idealizador (a concepção); do propositor com as suas provocações e estratégias de ação criativa (a criação); do iluminador; do cenógrafo; do figurinista com a ação mediadora e não menos contaminadora de “vestir” as cenas; do fotógrafo, com sua ação de registrar tudo/todos em imagens que, por sua vez, fazem com que o pesquisador-criador se veja e se perceba em ação e; da direção, com a função de provocar e acolher idéias, impulsos e desejos de todos, com a responsabilidade de tecer com maestria a dramaturgia do espetáculo. A contaminação múltipla do trabalho é revelada pelos atuantes-dançantes (criação e interpretação) com suas declarações cênicas construídas com suas presenças.

É através das ações de cada um dos colaboradores acima que passo a passo se

confirma e se formata a ficha técnica do espetáculo, procurando evitar o que por vezes é comum acontecer em trabalhos colaborativos: as atuações criativas ficam um pouco “borradas”. Sendo assim, através de um processo de criação grupal, o esclarecimento da ação criativa reformula-se numa nova função ou mesmo numa nova necessidade de olhar a cena espetacular contemporânea. As fronteiras tornam-se cada vez mais tênues entre o bailarino, o coreógrafo, o diretor, o performer, o ator-bailarino, por isso nomeio o “atuante-dançante” aquele que dança na cena, independentemente se o indivíduo é artista da dança ou artista do teatro, mas o que se tem como território comum nesta indeterminação de papéis e ações é o corpo cênico.

Durante o processo criativo, dialogamos, em diferentes situações, ora com o discurso da palavra, ora com o discurso do corpo, ora sobre a diferença entre teatro e dança, já que no processo é comum termos, além de artistas da dança, artistas do teatro “que dançam”. Utilizo aspas aqui, pois, em muitas vezes em que o ator dança, ele mesmo se questiona e se contradiz: “mas eu não sou da dança! Isso é dança? Não é bem dança, é movimento”. Haveria inúmeros outros exemplos que eu poderia citar a partir da minha experiência de trabalho com artistas e estudantes do teatro. Uma outra observação que aparece nesses momentos de conflitos em torno de supostas fronteiras é a de que aquele processo de criação “não é uma coreografia, é uma partitura”.

A noção de partitura usualmente é conhecida como a disposição gráfica de uma peça musical. Em alguns casos, o teatro e a dança fazem uso desse termo quando querem trabalhar com uma estrutura de movimentos ou de ações cênicas específicas formatadas. Coreografia é a arte de dançar. Quando a partitura se transforma em coreografia? A meu ver, prevalecer o uso da nomeação partitura à coreografia poderia ser mais uma estratégia de justificar a “não dança” ou uma tentativa de escapar dessa zona conflituosa de fronteiras pré-fabricadas. Entretanto, de qualquer forma, não quero me prender em palavras, respeito as preferências e singularidades de expressão de cada artista.

Quanto ao uso das palavras, temos ainda os artistas da dança que preferem se nomear como dançarinos e não como bailarinos, por achar que os últimos remetem ao balé clássico somente. Eu, particularmente, não vejo diferença alguma e quando me situo como bailarina, é no sentido de bailar no palco e na sala de aula, mesmo sendo uma artista da dança contemporânea. Enfim, é natural que em determinados grupos haja específicas nomeações, e não são essas especificidades que vão engessar uma reflexão mais aprofundada, portanto livre de preconceitos.

Todos nós devemos nos despojar do constrangimento de, ainda no século XXI, questionarmos o que é dança ou teatro, questão essa que persegue constantemente os artistas cênicos contemporâneos. Optamos, então, quase que em silêncio, pelo que está entre essas duas linguagens, pois, como sugerem Deleuze e Guattari (1995), nesse lugar entre, desmancha-se a lógica dual, aparecendo uma transversalidade que enlaça o que está em cada uma das margens:

Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (p.37).

O movimento transversal não é o de certezas, mas de interrogação. Indagações, reflexões e inquietações emergem do corpo em criação: questões desveladas no processo criativo de dança, digo, o processo do corpo que dança, seja o do bailarino, do ator ou do artista cênico em geral. Perguntas que não buscam ser respondidas, mas sim vividas cenicamente, deixando-as vivas no ao vivo da cena.

O meu sopro contaminador no processo criativo do lado de cá do palco, ou seja, quando não estou em cena na atuação ao vivo, mas estou como diretora, orientadora,

preparadora corporal ou mesmo provocadora, parte do intuito de acessar o corpo disponível do artista cênico para a criação da ação dançada, ação teatralizada, ação cantada, ação falada, enfim, a ação poética.

Exploramos, nessa experiência do viés da dança, o corpo em movimento e ainda o corpo em relação ao espaço intencional, ao tempo e às sensações que o outro e outros podem nos provocar e, conseqüentemente, a relação com todos os outros elementos da cena, numa colheita de vivências e momentos cênicos, em constante escolha. É fundamental pensar a criação como um processo de escolhas, no sentido de seleção e digestão de tudo que foi e é experienciado. Esse desafio da seleção é importante no trabalho de improvisação em grupo.

Durante o processo dos laboratórios e vivências, trabalhamos diversos temas corporais e suas sensações e reverberações no tempo real da experiência, ou seja, a improvisação como desafio e como ferramenta para a construção cênica. O ato de criar e jogar em grupo é perceber qual o momento da realização dos seus desejos, ou do “funeral dos seus desejos”⁶, regra básica da improvisação e que na criação utilizo como constante exercício grupal do ceder sem se excluir, do propor sem impor, do falar sem invadir, do escutar sem resistir, ou seja, é um exercício do improviso, um exercício da cena e também um exercício intrínseco da vida.

A minha abordagem para a construção do corpo cênico contemporâneo é a investigação anatômico-estrutural, espacial, experimental e sensorial. Sendo assim, os temas corporais elegidos na pesquisa, ao mesmo tempo em que são como uma mola propulsora para a criação, eles servem de âncora para a recriação, para poder voltar naquele território em arte percorrido anteriormente, mas sem cair na armadilha da repetição mecânica. Como bem mostra o poeta Manoel de Barros: “Repetir, repetir – até ficar diferente” (2000, p.11).

⁶ Termo utilizado pela improvisadora estadunidense Karen Nelson em seu curso de Contato Improvisação e Composição, em que participei como bailarina convidada para dançar em Improvisação em cena – SESC Consolação – São Paulo, 1998.

Exploramos a repetição sensível, isto é, o mapa estrutural da cena pode ser o mesmo, mas a viagem é sempre única. É a desconstrução do habitual mover-se para a construção do instante dançante. O movimento aparece como vetor de emoções, não a emoção criada, narrada, interpretada e representada, mas a emoção como consequência das memórias e sensações que se instauram e instabilizam o corpo em moção.

É um **estado de dança**.

Sobre a repetição consciente e sensível na dança, Klauss Vianna (2005) pontuou:

Se o bailarino não se trabalha como ser humano, como pessoa, se não tem amadurecimento para enfrentar situações mais difíceis, sua arte será deficitária. É assim também na aula: é preciso que eu vivencie muitas e muitas vezes um movimento. Não adianta entendê-lo, racionalizar cada gesto – é preciso repetir e repetir, porque é nessa repetição, consciente e sensível, que o gesto amadurece e passa a ser meu. A partir daí temos a capacidade de criar movimentos próprios e cheios de individualidade e beleza (p. 73).

O que importa na repetição sensível é o percurso. A idéia de técnica como caminho e como processo de investigação, explicitada nesse trabalho, traz abertura para a exploração do ato de investigar novos trajetos. O mapa utilizado na cena é flexível, o que alude à idéia de mapa no pensamento rizomático⁷ de Deleuze e Guattari (1995):

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (p.22).

⁷ Sobre Rizoma, ver: *Mil Platôs*, vol. 1, de Deleuze e Guattari, 1995. “Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter múltiplas entradas” (p. 22). “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo.” (p.37).

A idéia de um mapa flexível, no estado de dança, faz da ação cênica um acontecimento, no qual estão incorporados o que é apreciado e o que é recusado, está incorporada a mudança, o “reversível”, afastando-se, pois, da noção de acertos e erros. O movimento pode ser entendido e sentido sem tradução, sem representação, sem interpretação, sem mediação, apenas como ação, como uma declaração da verdade do momento, antes que se torne mentira novamente, de forma instantânea e espontânea. O sim que se transforma em não a cada passo cênico e o não que se transforma em sim a cada passo criativo. A crença na cena que sempre pode falhar. Acreditar... O crível que busca o incrível da cena espetacular.

A maneira abrangente que o corpo em cena e em criação vem sendo tratado no século atual explica a emergência de pesquisas e reflexões do corpo em ação espetacular. Pode-se considerar que as discussões sobre o corpo contemporâneo vêm criando o seu percurso há alguns anos, resultando na insistente pergunta: “qual é o corpo da dança, do teatro ou da *performance*?”

Nos últimos tempos, dúvidas em torno de possíveis fronteiras para o domínio da *performance* vêm ocupando teóricos da arte. Desde que a dança, o teatro, o circo e as visuais passaram a se perguntar sobre o modo de representar os seus objetos (o que ficou conhecido como “crise da representação”), todos, movidos pelas mesmas questões, tenderam a se aproximar. O que parece diferenciá-los é justamente o entendimento de corpo de cada qual (KATZ, 2007).

Os artistas cênicos, principalmente atores e bailarinos, patinam em torno de possíveis fronteiras entre dança, teatro e *performance*, discussões que alimentam, inclusive, pesquisas acadêmicas. Todos são movidos pela mesma angústia criativa, que resultou num olhar para o outro, não no sentido de suprir carências de cada área, mas principalmente de construir diálogos que convergem na corporeidade construída pelo

percurso de cada corpo, seja da dança, do teatro ou da *performance*.

As divergências que podem aparecer pelo entendimento de corpo de cada área fortalecem a pesquisa cênica contemporânea que parece convergir esses campos num momento de, além de romper fronteiras, aproximar, de forma a acolher diferenças, resultando no acúmulo de energia e de material para a construção do corpo cênico contemporâneo.

O corpo artista está na busca constante do território em arte, mas em que território este artista pisa diariamente? O corpo é um dos ingredientes da cena, como lidar com todos os outros ingredientes da cena espetacular? São escolhas. A criação é escolha, seleção, há nela também a necessidade do funeral de desejos, não é possível abarcar tudo. Acredito que o corpo híbrido, neste século, acomodou algumas discussões e reflexões de pesquisadores do movimento, como se tudo justificasse o corpo composto de elementos diversos. O corpo ficou como uma grande boca aberta recebendo e experimentando tudo, mas há a digestão? O corpo híbrido deve emergir de um corpo em fruição e digestão, preparado para entrar em ação coletiva, em ação interdisciplinar artística, ou melhor, em ação transdisciplinar artística.

A partir da transdisciplinaridade do corpo cênico, essa pesquisa a partir da Técnica Klauss Vianna pretende, portanto, não só despertar o corpo sensível e criativo, mas estabelecer procedimentos de trabalho que, diariamente, provocam e constroem o corpo que dança a partir do movimento como vetor de emoções. Como esse corpo/soma se encaminha para a cena e que produto ele vincula enquanto escolha estética não deixa de ser consequência de uma pesquisa em arte do corpo artista em estado de dança.

Uma pesquisa em arte

Nós, artistas-pesquisadores-professores, estamos no contínuo processo de criar e dissertar sobre o que criamos, bem como no processo didático de ensinar o que acreditamos

saber. Essa tarefa não é simples, portanto merece ser olhada com acuidade.

O livro *O meio como ponto zero* (2002) reúne artigos de diversos artistas-professores e traz inúmeras questões presentes no cotidiano do artista-pesquisador em seu processo. A pesquisadora Sandra Rey, uma das autoras dos artigos reunidos no livro, provoca, com o seu texto, reflexões sobre o fazer artístico no mundo acadêmico com um olhar para o trânsito ininterrupto entre prática e teorização. O artigo foi produzido por uma artista plástica, portanto consigna realidades do universo das artes visuais, mas mesmo assim, o texto contribui para abrir portas para reflexões coerentes à pesquisa do artista da dança. Um ponto importante a ser relacionado com a investigação em dança é a diferenciação que a autora estabelece sobre duas formas de pesquisa:

Em nosso Programa de Pós-Graduação estabelecemos a diferença entre as duas formas de pesquisa, nomeando pesquisa *em arte* aquela realizada pelo artista-pesquisador a partir do processo de instauração de seu trabalho, e pesquisa *sobre arte* a realizada por teóricos, críticos e historiadores, tomando como objeto de estudo a obra de arte, para realizar análises pontuais, estudos históricos, meios de circulação, inserção etc. (REY, 2002, p.125).

Essa diferenciação é de grande valia no contexto acadêmico, já que fazer arte na academia acaba sendo um campo de batalha para os próprios artistas que, contraditoriamente ou não, escolheram estar na universidade e se propuseram a dialogar com outros saberes e aprofundar a própria pesquisa *em arte*, acreditando ser um terreno fértil para o desenvolvimento e verticalização da pesquisa do seu fazer artístico.

Enquanto isso, presenciamos pesquisadores sobre arte discorrerem suas proposições com contribuições favoráveis à construção de reflexões sobre arte. Mas é importante deixar claro que a via é outra. O pesquisador sobre arte aborda o que a arte

tem a dizer e até mesmo para quem ela diz com todas as suas ressonâncias, enquanto que o artista-pesquisador *em arte* estabelece uma relação direta com o objeto de pesquisa que é ele próprio em sua expressão artística. Portanto o processo é o resultado de sua pesquisa acadêmica enquanto que a obra criada não deixa de ser o produto de sua pesquisa *em arte*.

Segundo as contribuições de Rey, na abordagem metodológica da pesquisa *em arte*, um trabalho de mestrado ou doutorado está intrincado com a criação: “Não podemos deixar de considerar que a dissertação ou a tese é a reflexão resultante de um trabalho de criação” (p. 139). O processo criativo acontece em duas instâncias: na prática corporal na sala de ensaio e na prática da escrita, na elaboração do texto. Aqui convergimos as diversas ações do artista-pesquisador-acadêmico sem hierarquia de valores. Podemos tratar a prática da escrita e a escrita da prática como uma via de mão dupla.

É recomendável para o pesquisador *em arte* estabelecer em qual território ele se encontra para poder potencializar os momentos oportunos de sua pesquisa. Muitas vezes a criação artística acontece concomitantemente à criação escrita ou pode acontecer seqüencialmente, ou seja, primeiramente o trabalho prático e posteriormente a redação do texto, ou até mesmo ao contrário. Enfim, regras não existem, mas algumas estratégias podem aliviar o caminho criativo acadêmico que, algumas vezes, pode se tornar angustiante-paralisante, ao invés de angustiante-problematizante, situação esta favorável à ação criativa.

A artista da dança Márcia Strazzacappa (2006) compartilha de uma reflexão sobre a arte na universidade alijando a hierarquia entre arte e ciência:

Arte e ciência devem estar no mesmo patamar. Não acreditamos numa hierarquia entre ciência e arte, nem defendemos o discurso *naïf* de alguns de que a pesquisa em arte pode se enquadrar

nos padrões da pesquisa científica. Pelo contrário, queremos apontar os benefícios da existência da arte no ambiente acadêmico pela perspectiva de que as ciências precisam da arte quanto (ou mais do que) a arte precisa das ciências (p. 36).

Partindo dessa premissa de não hierarquização entre arte e ciência, o pesquisador *em arte* livra-se de uma suposta necessidade de enquadrar-se a um uso forçado e pressionado de conceitos científicos, que muitas vezes não alimentam o seu fazer artístico. Ele pode, portanto, construir os saberes sensíveis da arte a partir da singularidade de seu olhar. “A linguagem alimenta-se da subjetividade e da vivência do artista [...]. Já os conceitos emergem então, dos procedimentos, da maneira de trabalhar” (REY, 2002, p.128).

Incluo aqui um depoimento do meu processo de pesquisa *em arte*:

Ao longo dos anos, fui aprendendo a abrir minha percepção e minha recepção a tudo que me chame à atenção e possa contribuir para o processo de criação, como: músicas, luminosidades, cenas e relações. Pude perceber, principalmente, a importância de me situar em meio ao processo, localizando o que sinto e de que forma tal aspecto me impressiona. [...] Às vezes, depois do aquecimento, antes de iniciar os ensaios práticos, acabo escrevendo em vez de ensaiar. A escrita passou a fazer parte do processo criativo (MILLER, 2007, pp. 90-91).

As palavras acima, não querendo me tornar redundante (mas talvez relutante), servem para justificar a contribuição da vivência prática como alimento e como mola propulsora para o texto dissertativo reflexivo, permitindo me assumir e reconhecer enquanto pesquisadora *em arte* dentro de um contexto que, algumas vezes, insiste em negar a própria arte, como se o artista não pudesse ser ele mesmo investigador, um produtor de saberes, mas estivesse sempre fadado a ser um reproduzidor de conhecimento,

produzido por um outro, um pesquisador *sobre* arte.

Trata-se de se dar a chance de pensar junto, pensar também, numa constante postura de investigação e interação: “Tudo no corpo, na vida, na arte, é uma troca” (VIANNA, 2005, p.78). Portanto, as vozes se fortalecem à medida que elas se ouvem no grupo de artistas pensantes em ação investigativa, numa troca constante de vivências, saberes e experiências *em* arte.

Falar de dança, para mim, sempre é mais agradável a partir da pele e a partir do bailar dos pés e não, somente, a partir do bailar das palavras, ou seja, estar com os pés descalços, tocando o chão de madeira da sala de aula e do palco, fruindo a dança ao mesmo tempo em que se reflete sobre ela. Toda esta pesquisa poderia ter sido desenvolvida apenas com os pés vestidos pelos sapatos, com os ísquios apoiados numa cadeira e os cotovelos apoiados nos braços dessa mesma cadeira. Qual seria a diferença?

A diferença maior é que o corpo reflexivo sentido estaria numa hierarquia desprivilegiada frente ao corpo reflexivo analítico teorizado. Podemos entender que a prática e a teoria não têm diferença, mas que a teorização em dança, presente numa pesquisa *sobre* arte, pode diferir da prática em dança, presente numa pesquisa *em* arte.

A defesa de meu doutorado (me) exige a apresentação de uma coreografia e a explanação dissertativa da tese. Digo “(me) exige”, porque se trata de uma exigência pessoal e interna, já que a apresentação coreográfica é exclusivamente opcional. Por um lado, a opção pela apresentação de dança me leva a ter o trabalho dobrado de me dedicar ao aprofundamento tanto do texto dissertativo quanto do texto dançado, mas, por outro lado, decorre de uma necessidade conseqüente da pesquisa *em* arte. “O artista tem que manipular dois sistemas de pensamento distintos, que resultam em duas produções distintas” (CATTANI, 2002, p. 41). Portanto, o texto dissertativo não deixa de ser o vestígio do texto dançado e vice-versa.

A pesquisa aqui presente está imantada pelas minhas memórias, já que reflete o meu próprio fazer artístico e didático ao longo de duas décadas. Os estudos são aprofundados como uma necessidade de diálogo, e também por identificação com outros olhares e abordagens, mais do que por anseio de explicações e teorização do mesmo. “Como analisar lucidamente, objetivamente, fenômenos em processo, que se confundem com nossas próprias vivências?” (CATTANI, 2002, p.45).

A clareza e o rigor que o artista da dança deve exercitar se colocando, também, em território acadêmico pode fortalecer a memória da dança contemporânea, ou melhor, a história que vem sendo contada, há décadas, em corpos dançantes em criação.

A pesquisa em arte e a pesquisa sobre arte necessitam de parâmetros científicos e metodológicos que as norteiem, sobretudo no âmbito da universidade. Mas esses parâmetros estruturam a reflexão, sem tirar seus componentes básicos de paixão, prazer e criação. Pelo contrário, lidar com o arcabouço metodológico poderá permitir que a invenção e a fruição convivam com a clareza e o rigor, necessários à produção e à transmissão de conhecimento (CATTANI, 2002, p.49).

Além do olhar de encantamento que podemos ter perante as obras artísticas, o que deve prevalecer numa pesquisa *em arte* é o esclarecimento do próprio trabalho, e mais do que responder perguntas, evidenciar a necessidade de preservar a pesquisa em oposição à mitificação, o que pode resultar num estudo superficial e sujeito a equívocos.

Da mesma forma, acredito preservar a trajetória da família Vianna, a partir de estudos com informações de aprofundamento sobre essa pesquisa brasileira. Torna-se urgente, a meu ver, a necessidade de esclarecimentos das pesquisas de diversos artistas e que posteriormente, conseqüentemente, acabam se teorizando. “Dizemos teorização e não teoria, porque esta última está presente a todo instante. Não acreditamos na dicotomia teoria/prática, como defendem alguns pensadores. A teoria e a prática caminham lado a

lado e alimentam-se mutuamente” (STRAZZACAPPA, 2009, p. 314).

O território acadêmico pode ser um campo fértil para abarcar aprofundamentos de trabalhos que por muitos anos são colocados em prática por várias gerações de bailarinos e pesquisadores e que podem, posteriormente, ser teorizados no intuito de decupar o trabalho e verticalizar o olhar do pesquisador *em arte*.

A teorização é compreendida como a reflexão profunda e sistemática alimentada por dados empíricos, intuitivos e científicos posteriores à experimentação. No mundo artístico, separar teoria e prática é moeda corrente. De um lado artistas criticam os teóricos, e do outro, teóricos criticam a falta de cientificismo de artistas. Dentro do próprio grupo de artistas é comum aqueles que se dedicam à teoria serem criticados por seus pares, como se realizar uma reflexão sobre suas atividades, diminuísse a qualidade de seu fazer artístico (STRAZZACAPPA, 2009, p. 314).

Uma pesquisa *em arte* pode apontar caminhos trilhados que constroem diversos outros caminhos a serem trilhados e que se cruzam com mais outros numa rede de relações e criações. Enredada nesses entrelaçamentos entre perspectivas teóricas e práticas, a seguir teço em palavras pensantes um processo de criação em dança.

A labilidade da coreografia

Falar de processo criativo é tocar na complexidade da criação. O processo criador revela-se como uma rede de relações constantemente em movimento, são ações de transformações interligadas na continuidade do fazer artístico.

A pesquisadora Cecília Salles, em seu livro *Gesto Inacabado*, apresenta diferentes ângulos de observação do processo criador para uma ampliação de sua compreensão e, até mesmo, para uma constatação de sua abrangência de ações. A autora lança o olhar para o processo criador em cinco perspectivas: “como Ação Transformadora, Movimento

Tradutório, Processo de Conhecimento, Construção de Verdades Artísticas e Percurso de Experimentação” (SALLES, 2009, p.91)

Interessa aqui focar em especial um dos aspectos ressaltados acima por Salles: a perspectiva da “ação transformadora” de um processo criador, que evidencia a originalidade da obra a partir da unicidade do artista em sua atitude de transformar e selecionar as infinitas possibilidades de criação. O ato criador está em uma permanente transformação poética para a elaboração e criação artística. Esta não é isolada, ela é tecida por fios interligados e a ação transformadora mostra o modo como um fio ou acontecimento é atado a outro.

Salles aponta dois momentos transformadores especiais ao longo do processo criador: a percepção artística e a seleção de recursos artísticos. A percepção artística é a lente original que o artista tem diante dos fatos vivenciados em seu percurso criador, é um dos momentos em que se percebem ações transformadoras. “No instante em que apreendemos qualquer fenômeno, já o interpretamos e naquele mesmo instante vivenciamos uma determinada representação” (SALLES, 2009, p.93).

A percepção artística, portanto, caracteriza-se por um movimento conferido pela unicidade do olhar, chega sob a forma de uma sensação, que já carrega a individualidade de cada artista ímpar. A criação requer, ainda, uma seleção de recursos artísticos, ou seja, determinados elementos que são recombinaados e transformados de modo inovador como consequência de um olhar transformador.

Sob esse prisma, o que está sempre presente são os olhares seletivos do artista, portanto a percepção não deixa de ser seletiva, assim como a ação transformadora já está em processo seletivo mediado pela unicidade do olhar do artista a partir de suas escolhas, inclusive a escolha dos procedimentos técnicos e seus recursos criativos.

Os recursos criativos nos colocam no campo da técnica, estando a opção por este ou aquele procedimento técnico ligada

à necessidade do artista naquela obra e suas preferências. Estes procedimentos estão, diretamente, relacionados aos princípios gerais que regem o fazer daquele artista. Estamos, portanto, no ambiente propício para as singularidades aflorarem. É por meio dos recursos criativos que o projeto poético se concretiza e se manifesta (SALLES, 2009, p. 111).

A autora nos direciona a inferir, dessa forma, que a técnica pode ser comum a muitos, mas o uso de determinado recurso a partir daquela mesma técnica é singular. A partir dessa reflexão, encontro o meu trabalho no território técnico dos princípios dos Vianna, mas com a minha singularidade de recorrer a determinadas estratégias específicas de criação.

O processo criativo em dança é abordado aqui neste trabalho na perspectiva da labilidade da coreografia e sua implicação na pesquisa do corpo dançante ao vivo. O meu enfoque criativo está no uso dos temas corporais que o próprio corpo estrutural pode oferecer como âncora da criação e recriação da cena dançada para abordar a elaboração e a montagem coreográfica em dança contemporânea. O objetivo é tornar permeável o ensinamento técnico em sala de aula para ele vigorar em um trabalho estético, ancorado na idéia de indivisibilidade do organismo humano, o soma.

O processo de investigação do corpo-em-arte é vivenciado na minha prática diária como bailarina, coreógrafa e professora. A partir dessa vivência, analiso não somente as etapas pesquisadas em sala de aula, mas ainda como elas se encaminham e direcionam para a formação técnica e criativa do corpo que dança de forma a proporcionar a labilidade da coreografia e um estado de dança. O processo criativo em dança é aprofundado nesta perspectiva da labilidade da coreografia e sua implicação na pesquisa do corpo dançante ao vivo.

O objetivo, aqui, é investigar a labilidade da coreografia a partir da Técnica

Klauss Vianna que trabalha com a improvisação não apenas como processo de criação, mas como linguagem cênica, e também como percurso técnico-investigativo no dia-a-dia do processo prático da sala de trabalho. O que acontece no chão de madeira de sala de aula pode acontecer no chão de madeira do palco que por sua vez alimenta o que acontece em sala de aula.

Investigar a construção coreográfica a partir dos princípios de Klauss Vianna se faz presente no meu percurso como coreógrafa desde a minha vivência como professora-pesquisadora da *Escola Klauss Vianna*, no início da década de 1990. Mesmo que o meu processo de montagem coreográfica não tenha sido explorado sob orientação de Klauss ou Rainer Vianna, já que trabalhávamos o tempo integral com a improvisação, fui estabelecendo em minha pesquisa relações de criação coreográfica a partir dos temas corporais e não apenas como uso da improvisação. A pesquisa se estabelece na relação de prontidão que a improvisação proporciona para poder trabalhar numa coreografia sem que haja a cristalização ou a mecanização do movimento. Acredito que a coreografia pode ser lábil e transitória, mesmo dentro de uma estrutura previamente definida, pois ela é constantemente reatualizada, tanto nas apresentações ao vivo, quanto no momento presente da vivência em sala de trabalho.

O enfoque é considerar o corpo em relação no processo de montagem coreográfica e durante a vivência em sala de aula, numa atitude de atenção com inúmeras variáveis de leitura: a atenção ao próprio corpo, a atenção ao corpo em relação ao espaço, a atenção ao corpo em relação ao outro ou ao grupo, numa relação de interdependência. O corpo próprio e em relação – ao grupo e ao espaço da cena – é fruto da escuta do corpo experienciado na vivência do momento presente, ou seja, trata-se de “um olhar para dentro, para que o movimento se exteriorize com sua individualidade, traçando um caminho de dentro para fora, em sintonia com o de fora para dentro e com o de dentro para dentro, criando, assim, uma rede de percepções” (MILLER, 2007, p. 18). Essa percepção

do corpo próprio e do corpo em relação contribui para que aquele que dança possa usá-lo conscientemente como expressão e comunicação cênico-coreográfica.

O corpo, em uma atitude atenta, forma-se através do que nele se transforma constantemente, pois há nessa presença da atenção um jogo interativo que potencializa a pesquisa, a investigação, ou, como bem afirma Neves (2008), “a apropriação consciente dos conteúdos da aprendizagem”:

Além disso, a atitude de atenção ao próprio corpo, ao mesmo tempo que ao espaço e às pessoas, altera nitidamente o tônus muscular, trazendo a qualidade de presença e prontidão para o corpo e os movimentos e a percepção dos estados corporais. Da mesma forma, a atenção coloca a pessoa no momento presente, favorecendo a troca consciente com o ambiente. É possível concluir, então, que a atenção, garantindo a apropriação consciente dos conteúdos da aprendizagem e a abertura para os estímulos atuais, é responsável por uma grande parte da eficácia do funcionamento e da atuação do ser humano no mundo (NEVES, 2008, p. 84).

Essa atenção vivenciada de forma consciente confere à dança um estado de presença favorável ao improviso. Na presente pesquisa, o improviso é utilizado, não somente como um meio investigativo de criar coreografias, mas também como uma estratégia de não cristalizar a coreografia já criada, para acessar o corpo lábil no tempo presente da cena ao vivo.

A improvisação trabalha com momentos, que são instantaneamente processados enquanto vivência com a acuidade de reconhecer os momentos (em) criação, ou seja, aqueles instantes que devem ser revisitados e afirmados porque dizem algo. Se houver repetição de movimentos/momentos, esta repetição será trabalhada, não no sentido de reprodução de algo que passou e deve ser resgatado, mas como algo vivenciado que pode ser verticalizado enquanto rede de percepções, no fluxo criativo do sensível para

o dizível. A repetição, quando acontece, trata-se, conforme ressaltado anteriormente, da repetição sensível e não da repetição mecânica.

Além da escuta do corpo em cena, nesse processo é desenvolvida uma atualização que gera uma espécie de auto-reciclagem do espetáculo como um todo, que não se caracteriza pela negação da estrutura coreográfica já criada, mas sim por uma instabilização criativa que se re-organiza à medida que se experiencia a ação criativa. Dessa forma, os ensaios não servem como treinamento do corpo hábil da coreografia a ser reproduzida repetidas vezes, mas sim como experiência do corpo lábil que dança a partir de sua própria corporalidade.

A labilidade da coreografia remete então a uma instância líquida, mutável – e não enrijecida ou fixada – do estado de dança:

Sentimentos e emoções, hormônios, corpos e consciência, todos mudam de forma e falam muitas línguas. As formas se cristalizam e liquefazem. Nenhuma se fixa concretamente; alguns processos são como gelo ou osso e outros, mais fluidos. A vida líquida pode ser identificada na linguagem da função, no fluxo do pensamento, nas marés do sentimento, nas ondas da intuição, nas profundidades oceânicas dos sentimentos, no crescente e no minguante das imagens (KELEMAN, 1992, p. 71).

A busca criativa aqui é construir uma organicidade do corpo que dança e ainda estabelecer a relação de todos os elementos constitutivos da ação cênica e que podem gerar a organicidade da cena como um todo. Os tópicos trabalhados em aula, como temas corporais para a criação coreográfica, servem de estímulos técnicos estruturais para posteriormente se relacionar com os outros estímulos como: música, luz, figurino, objeto, ambiente etc., resultando em um encadeamento de relações e sensações. Na realidade, estamos o tempo todo contaminados pelo exterior e tornamos essa percepção

consciente como instrumento de trabalho. O objetivo é não se distanciar da sala para não se distanciar do próprio corpo. O criador-intérprete torna-se, portanto, o guardião de sua própria cena.

A partir do procedimento reflexivo de registrar impressões em um caderno de criação, no qual anoto, por exemplo, reflexões sobre a prática e toda e qualquer idéia que me vier durante ela, a escrita passou a fazer parte do processo prático criativo.

Não movimento. Movimento lento. O movimento da escrita. O contato dos meus dedos com a caneta e a caneta com os meus dedos. A minha respiração me descansa e me deixa sempre, eu a busco sempre. Os meus ossos me sinalizam a minha presença nesta cadeira que tem cotovelos, mas que quase não tem pés. O contato das mãos no papel é confortável, o papel de seda liso, branco, escorregadio, que me espera a cada palavra, a cada letra, a cada desenho de letras, a cada pensamento que vai, volta e fica no sobe e desce da caneta que se faz e constrói a palavra. Lavrar as idéias. O lavrador de imagens. O lavrador de sensações do corpo que pensa. Pausa. Expira. Acabou? (Diário de criação, 16/03/2007)

Uso essa anotação como exemplo porque ela se caracteriza por um processo somático de se perceber na ação escrita, semelhante ao ato de se perceber enquanto se dança. O bailarino torna-se espectador de sua própria dança no momento dançado, na labilidade da coreografia; e é também espectador no momento em que toma uma postura investigativa através da mão que dança letras no papel, fazendo da arte fonte de pesquisa.

Nesta proposta de pesquisa *em arte*, o campo de investigação e criação é, em primeiro lugar, o corpo próprio embasado no estudo do movimento consciente. Utilizo a imagem apenas como conseqüência das sensações que emergem dos movimentos

experienciados. A imagem “mental” metaforicamente imposta anteriormente não é utilizada nem no treinamento de sala de aula, nem no processo criativo. Portanto, o uso da imagem, em minha experiência como bailarina-criadora, traduz-se como consequência de sensações do corpo em movimento, ou melhor, da imagem que o movimento pode construir, ou não. A escolha de não utilizar imagens pré-estabelecidas é um cuidado em não deslizar na armadilha de formalizar uma idéia pela imagem almejada e reconstruída, ou muitas vezes, representada e imposta.

O foco desta pesquisa é a investigação da prática corporal para a construção do corpo cênico. Trata-se da pesquisa de imagens que o movimento pode construir em estado de dança. Não é colocado anteriormente à criação um tema narrativo a ser representado, explicitado e dançado, mas se inicia a criação com temas corporais, que são selecionados e explorados como gatilho de sensações no corpo e, através dessa corporeidade, cria-se um conceito posteriormente dançado.

O corpo em criação é, portanto, re-atualizado constantemente a partir da utilização dos temas corporais que mapeiam a cena, para amplificar os percursos expressivos de movimentos. Os temas corporais são alguns dos procedimentos utilizados em sala de aula, entre eles, podem ser citados, por exemplo: o uso dos direcionamentos ósseos, dos vetores, para o acesso de imagens e informações que emergem no movimento, alavancando o diálogo constante do corpo com o instante cênico.⁸

O não uso da pré-imagem, ou seja, de uma imagem ou uma narrativa *a priori* e sim da pós-imagem, *a posteriori*, pode propor rupturas nas relações do mundo da cena e tem um percurso de singularização e caminho próprio no campo da investigação do corpo e do movimento, ou seja, a pesquisa corporal para a construção do corpo cênico transforma-se em identidade cênica, já que o percurso é singular, o qual partiu do corpo próprio. O dançarino não se preocupa em narrar ou escrever em movimentos os pensamentos

⁸ Sobre os temas corporais utilizados no processo criativo, ver A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna. (MILLER, 2007, pp. 89-111).

imagéticos, mas sim em dançar os sentimentos, que podem reverberar em imagens, tanto para quem dança, quanto para quem assiste essa dança. O universo da montagem criativa é embasado e contaminado pelo drama da fronteira entre o dizível e o indizível. Parafraseando Clarice Lispector: “E se tenho aqui que usar-te palavras, elas têm que fazer um sentido quase que só corpóreo” (1973, p. 10).

Com essa pesquisa, permito-me a vivência do sentido próprio do verbo investigar, ou seja, indagar, pesquisar, inquirir, descobrir, achar, seguir os vestígios do corpo que possam permitir a criação, não excluindo, mas acolhendo a experiência do indivíduo criador em sua transformação. A Técnica Klauss Vianna direciona para esse jogo de experimentação:

O fato de se conservar a atitude de atenção aos movimentos, que se provoca conscientemente através de alterações na estrutura corporal, permite a percepção das mudanças de estado constantes – frutos da memória, do pensamento, da emoção – que ocorrem conseqüentemente, sem que sejam buscadas diretamente e que vão alimentar o movimento. Este jogo é a base da experimentação proposta por Klauss. Apesar desse modo de funcionar estar presente no nosso cotidiano, não precisando de estímulos específicos para que aconteça, o que faz a diferença na busca de Klauss é a proposta de se usar conscientemente este mecanismo e aproveitá-lo como método de criação do movimento. Alguns estados inconscientes, gerados pelas rotinas inconscientes, podem se tornar conscientes desta maneira, através da atenção, e serem utilizados para gerar novos estados corporais e movimento (NEVES, 2008, pp. 82-83).

O que, na rotina corporal, é vivido inconscientemente torna-se uma percepção consciente à medida que se conserva uma “atitude de atenção aos movimentos”, conforme ressalta Neves anteriormente.

A atenção ao próprio corpo instaura a percepção do tempo presente não somente naquele que dança, mas naquele que assiste à dança. O pesquisador francês Hubert Godard, afirmou ⁹:

“Faz três anos que eu tento compreender como ocorre a recepção de um corpo que dança. Se alguém dança na minha frente, eu não posso compreender a dança como uma simples semiótica do gesto. A dança não é mímica e ela não funciona como uma linguagem. Quando eu assisto alguém que dança, eu me torno a própria pessoa que dança e, a partir daí, eu compreendo o que se passa no corpo dela”

E continua: “o que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, sem que eu me dê conta, na interpretação daquilo que vejo.” Portanto, o corpo da dança tratado aqui é o corpo como paisagem, a paisagem que é construída a cada instante pelo bailarino e pelo espectador, ambos atuantes em sensações, ou seja, as intensidades corporais do bailarino que irão reverberar no corpo do espectador. A coreografia é uma estrutura flexível ao momento presente, que é único, portanto a coreografia não deixa de ser uma construção do instante – do bailarino e do espectador - no momento dançado.

Falamos tanto sobre o *sentido* e *significação da obra de arte*, que já não podemos ocultar a dúvida que nos assalta em princípio: será que a arte realmente *significa*? Talvez a arte nada *signifique* e não tenha nenhum *sentido*, pelo menos não como falamos aqui sobre sentido. Talvez ela seja como a natureza que simplesmente é e não “significa”. Será que “significação” é necessariamente mais do que simples *interpretação*, que “imagina mais do que nela existe” por causa da necessidade de um intelecto faminto de sentido? Poder-se-ia dizer que arte é beleza e nisso ela se realiza e se basta a si mesma. Ela não precisa ter sentido. A pergunta sobre o sentido nada tem a ver com a arte (JUNG, 1991, p. 66).

9 Encontro realizado no SESC Consolação - SP. www.sescsp.org.br/revistas/artigo. Acesso: 04/07/2007.

O corpo ao vivo pode dançar, atuar, performar, desistir, duvidar, acreditar e tudo fica impregnado no corpo latente que diz na cena viva construída artificialmente, ou seja, a criação idealizada, mitificada e corporificada pelo próprio artista. Pina Bausch (apud FERNANDES, 2000), ao ser questionada sobre criação, responde:

Acho que cada pessoa tem de descobrir isso por si só. Não se pode dar conselhos. Cada um tem sua maneira de coreografar. Claro que é muito bonito ter uma riqueza variada de possibilidades, alguma coisa ligando as diferentes artes. Mas não sei dizer se é ou não a melhor forma, podem ser muitas coisas juntas em harmonia. [...] Me parece importante que as pessoas mudem os momentos de suas vidas. O sentimento sobre o que está acontecendo no mundo é sempre um novo momento. (p. 13)

Clariarce: um processo de criação

Nessa pesquisa, busca-se abrir espaço para a criação da poética da dança contemporânea com o foco no processo criativo vivenciado e não apenas no resultado final espetacular, o que pode redimensionar questionamentos atuais sobre dramaturgia do movimento, dando primazia ao corpo presente em prontidão para a ação dançada.

A coreografia intitulada *Clariarce* é o produto do processo que representa o resultado dessa pesquisa. Este solo é contaminado pelo drama da palavra proposto pela obra *Água Viva* (1973) de Clarice Lispector com as provocações de *Modernidade Líquida* (2001) de Zygmunt Bauman, pontuando a linguagem escrita na posição de fronteira entre o dizível e o indizível. Trata-se da pesquisa da imagem construída pela palavra escrita que reverbera em imagens que o movimento pode construir e que a fotografia projetada pode revelar ou esconder na cena. Como diz Clarice (1973): “Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas do que é passível de fazer sentido. Eu não: quero é uma verdade inventada” (p.23).

Clariarce apropria-se livremente do universo de Clarice Lispector para desenhar um percurso de histórias e relações que são explicitadas na cadência da coreografia, num vai e vem de sensações que se derramam numa fluidez poética e crítica em relação ao instante ao vivo.

Mas o instante-já é um pirilampo que acende e apaga, acende e apaga. O presente é o instante em que a roda do automóvel em alta velocidade toca minimamente no chão. E parte da roda que ainda não tocou, tocará num imediato que absorve o instante presente e torna-o passado. Eu, viva e tremeluzente como os instantes, acendo-me e me apago, acendo e apago. Só que aquilo que capto em mim tem, quando está sendo transposto em escrita, o desespero das palavras ocuparem mais instantes que um relance de olhar. Mais que um instante, quero o seu fluxo (LISPECTOR, 1973, p.16).

Clariarce é, portanto, uma extensão da pesquisa realizada por mim na experiência de investigação na construção da poética do movimento tecida pela articulação entre dança, literatura e fotografia. Nessa proposta, variadas dinâmicas corporais se interceptam e se dinamizam num jogo que visa o estabelecimento de conexões intertextuais: textos coreográficos, literários e fotográficos. Esse espetáculo contribui no percurso de ampliar os limites da dança e dos padrões de corporalidade com a investigação de interfaces entre movimento, literatura e fotografia, procurando estabelecer diferentes relações entre o corpo, a palavra e a imagem fotográfica, evidenciando a ressonância dos sentidos na composição cênica.

A coreografia pretende, dessa forma, promover o diálogo entre a linguagem fotográfica, a linguagem literária e a linguagem corporal da dança contemporânea como um processo de criação contínuo ancorado em uma estrutura coreográfica aberta e lábil, no sentido de transitória. Essa pesquisa cênica é dirigida pelo ator, diretor e dramaturgo Ítalo-argentino Norberto Presta. Surgiram oportunidades, durante o processo, de diluir a

insistente fronteira entre a dança e o teatro, já que se estabelece um diálogo entre uma bailarina e um ator/diretor. Esse diálogo se revelou no que Presta chamou de “dançação”, ou seja, ações que provocam consequências e que criam diferentes presenças em estado de dança.

Em *Clariarce*, é enfatizada a possibilidade de mobilidade e flexibilidade de uma estrutura coreográfica organizada que se instabiliza de acordo com a necessidade do corpo em relação. A busca criativa aqui está em, além de construir uma organicidade do corpo que dança, estabelecer a relação de todos os elementos constitutivos da ação cênica e que podem gerar a organicidade da cena como um todo.

A dramaturgia constitui-se a partir de estruturas móveis – combinações de discursos corporais, musicais, fotográficos e textuais – que, no conjunto, compõem a ação cênica. Os movimentos/momentos são ordenados de uma maneira livre e investigativa com o objetivo de proporcionar à coreografia um caráter flexível e transitório.

O solo de dança *Clariarce* busca habitar o corpo sensível que delicadamente ou vigorosamente escolhe vetores pelo corpo que potencializam o movimento pelo espaço, numa rede de percepções que geram fluxos de movimentos, projeções, memórias e evocações.

Na coreografia aqui proposta, o desenho de luz, as ações corporais e as fotos se estabelecem em relação aos temas que remetem ao efêmero, no sentido de passageiro, lábil e transitório, numa construção cênica que se caracteriza por uma estrutura dramatúrgica feita de inserções, interrupções, desestabilizações e colagem. A obra *Água Viva* de Clarice Lispector é apresentada em diversas situações num vai e vem de sensações que são reveladas através de movimentos, luzes pinceladas e fotos projetadas no espaço cênico, no constante exercício da singularidade do instante.

Nesse solo de dança, *Clariarce* apresenta-se como uma metáfora crítica da vida instantânea de *Modernidade Líquida* (BAUMAN, 2001), que valoriza, mais que o instante/

momento, o instantâneo/momentâneo, proporcionando-nos uma vida instantânea, com realização imediata. “O curto prazo’ substituiu o ‘longo prazo’ e fez da instantaneidade seu ideal último” (p.145). A modernidade líquida dissolve e desvaloriza a duração do tempo e promove uma superficialidade do momento presente na busca incessante do fugaz e de um tempo sem conseqüências.

O *líquido* de Clarice apresenta-se em oposição ao *líquido* de Bauman. Para a primeira, o *líquido* apresenta-se em fluxo, como “instantes que pingam”, como uma realidade existencial e profunda. Para o segundo, o *líquido* apresenta-se em fluxo instantâneo, como uma realidade imediatista e superficial. Entretanto, o tempo é o mote de ambos os autores.

Meu tema é o instante? Meu tema de vida. Procuo estar a par dele, divido-me milhares de vezes em tantas vezes quanto os instantes que decorrem, fragmentária que sou e precários os momentos – só me comprometo com vida que nasça com o tempo e com ele cresça: só no tempo há espaço para mim (LISPESCTOR, 1973, pp.08-09).

A proposta de coreografia aqui é pesquisar diferentes possibilidades de percepções corporais abrindo outros caminhos para processos criativos e reflexivos de como perceber nossos padrões de movimentos e suas dinâmicas no espaço e no tempo. A partir da exploração do corpo estrutural e anatômico, a coreografia pode emergir das escolhas de movimentos que são mapeados e relacionados com o processo da percepção do corpo em relação ao espaço, amplificando assim as transformações dos diversos momentos cênicos, não excluindo, mas acolhendo a experiência do indivíduo criador em sua transformação de estados corporais.

O estado de dança, portanto, se traduz na sua pluralidade e na sua labilidade.



Considerações Finais

Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é, ainda vai nos levar além.

Paulo Leminski

A questão título do trabalho - *Qual é o corpo que dança?* - pode nos transportar para outras questões como, por exemplo: o que é dançar? É, portanto, uma pergunta que pode nos levar a responder muitas outras. Pode nos revelar não só o corpo que dança, mas ainda que dança é essa ou até mesmo como essa dança é. Esta pesquisa não teve como propósito a pretensão de fixar respostas, mas sim de estabelecer conexões entre inúmeros fios de relações que se estabelecem na complexa trama do processo de dança e criação.

No presente trabalho, assumo uma autoria singular, com voz própria, de algo múltiplo e plural e com tantas vozes ressonantes que é a escola Vianna. Como consequência, há aqui uma afirmação de certos aspectos da dança e da educação somática como um caminho para a construção de um corpo cênico entre tantos outros existentes. Optei por conferir às discussões sobre dança e educação somática na cena contemporânea um caráter reflexivo, de olhar ampliado, pois não as quero fixar a uma metodologia específica como modelo para a construção de um corpo cênico.

Uma elaboração metodológica não deixa de ser um quebra-cabeça armado com peças de diferentes vivências dentro de um enquadramento pessoal, cuja coerência é consequência de experiências e memórias de cada um. Encontramos, assim, a singularidade de cada professor-pesquisador no modo como os seus procedimentos são concretizados a partir de suas ações e convicções como num processo criativo em que

se pode criar a sua própria aula “dançada” a partir de inspirações, desejos e *insights*.

O processo criativo é um movimento de construção cênica que só acontece ao longo das vivências, ele não está pronto *a priori*, ele depende do que ocorre em cada etapa. Pode-se pensar então que a referência central desse processo é o corpo/soma. Conscientizar-se de que o corpo é um dos ingredientes da cena induz à pesquisa de como lidar com todos os outros ingredientes da cena espetacular. São escolhas, pois o tempo todo somos bombardeados por idéias que, para se transformarem em ações cênicas, deve haver um processo seletivo que vai delineando um percurso criativo.

A criação é gerada e alimentada pelas escolhas e aqui compartilhei algumas delas. Entretanto, os consensos e dissensos que naturalmente emergem criam oposições que, por sua vez, podem gerar outros movimentos criativos, além de abrir para a compreensão do conceito de dramaturgia de forma ampla, no caminho de desfazer fronteiras entre a dança, o teatro e a *performance*.

A proposta desse trabalho de compreender a abordagem técnica do corpo como um processo de investigação não desvinculado da criação pode nos levar a inferir que um corpo cênico que dança pode ser construído, diariamente, em cada gesto criador dentro da complexidade do soma, com todas as possibilidades de relações, em permanente processo.

Qual é o corpo que dança?

Arrisco responder, que todo corpo pode dançar, quando este se vê na sua própria dança a partir do seu querer e do seu sentir. O corpo que dança é o que se permite a um estado de dança que é diferente para cada sujeito, para cada soma. Portanto, a dança não é algo externo que devemos alcançar, mas é um estado que pode ser construído com procedimentos específicos quando se propõe a ir para a cena, bem como pode já estar “dentro”, como: a dança da criança com sua espontaneidade, a dança de todos os seres-humanos, os somas que querem dançar. Há dança onde se vê dança.



Apêndice

Depoimentos

Aqui estão os depoimentos das estagiárias do *Salão do Movimento*. São alunas da Unicamp que realizaram estágio nos grupos infantis entre os anos de 2008 e 2009. O estágio de assistência e docência é uma das obrigаторiedades para o cumprimento da disciplina AD – 072 Estágio II, da Faculdade de Dança, do Departamento de Artes Corporais, UNICAMP.

Os depoimentos estão na íntegra para preservar a espontaneidade de cada estagiária e tem o objetivo de retratar como que as aulas para o grupo infantil reverberaram no percurso delas que, possivelmente, serão futuras professoras. Estes depoimentos podem contribuir para o entendimento do capítulo III: *A Técnica Klauss Vianna para crianças*, pois oferece um olhar diferenciado do olhar da própria autora e professora sobre a sua metodologia para crianças.

Reflexões sobre o estágio no Salão do Movimento.

Estagiária: Gabriela Gonçalves

Estudante do 3º ano do Curso de Graduação em Dança da Unicamp.

Período do estágio: fevereiro a dezembro de 2008.

Conhecer e poder interagir com o trabalho da Jussara com o grupo infantil foi uma experiência única, enriquecedora e fundamental para a minha formação enquanto educadora do movimento. Há algum tempo procurava uma técnica de dança que possibilitasse de fato uma experiência do movimento de forma consciente, investigativa

e criativa, e que ao mesmo tempo inserisse a criança na dança enquanto linguagem artística. Fundamentada na Técnica Klauss Vianna, Jussara criou uma metodologia de ensino da dança para crianças que une todos esses fatores, o conhecimento e a consciência das estruturas do corpo e do movimento, o incentivo freqüente à criação, à pesquisa individual e coletiva de movimentos e à improvisação, por meio de jogos e dinâmicas construídos e apresentados de forma lúdica, na qual a criança tem o prazer em dançar, mas sempre com a clareza do que está sendo trabalhado naquele momento. O resultado é impressionante! As crianças possuem domínio da linguagem corporal, sabem o nome correto dos ossos, articulações e músculos, e não têm medo de investigar as suas variadas possibilidades de movimentação no espaço e no tempo; possuem noções de postura e alongamento, ampla liberdade na improvisação e na criação em dança, e grande disponibilidade corporal para uma melhor compreensão de outras técnicas e estilos de dança que possam ser aprendidos por elas posteriormente, se assim desejarem. Sem contar a contribuição positiva da Técnica Klauss Vianna, que ao valorizar a expressão individual, o respeito e a escuta do corpo, promove também a formação de indivíduos conscientes do seu modo de ser e estar no mundo enquanto sujeitos ativos, participativos e transformadores. Agradeço a Jussara pela oportunidade, carinho e atenção, e espero sinceramente que seu trabalho seja difundido e reconhecido por todos, dentro e fora de nosso país.

Estagiária: Isis Andreatta

Estudante do 4º ano do Curso de Graduação em Dança da Unicamp.

Período do estágio: fevereiro a dezembro de 2009.

O estágio no *Salão do Movimento* me instigou à prática de ensinar, me fez acreditar que é possível desenvolver um processo educativo que fomente a dança como

educação do sensível, como uma experiência de transformação e de conhecimento de si, de liberdade e de resistência aos processos enrijecedores de pensar e trabalhar o corpo. Reconheci uma educação pela e para a expressividade de cada um.

O trabalho com as crianças, desenvolvido pela Jussara me mostrou que o professor tem uma responsabilidade grande nas mãos: a de promover, através da experiência do ensino, o desenvolvimento de um ser humano receptivo e capaz de se expor e de se colocar no mundo. Foi muito interessante notar que, durante as aulas infantis, o trabalho corporal acontecia junto com o incentivo à troca de idéias, aos questionamentos, à escuta do outro, à criatividade. Se eu escolhesse uma palavra que descrevesse o ambiente das aulas que vivenciei, essa palavra seria carinho, ou cuidado. Cuidado não apenas com o conteúdo, mas principalmente, na maneira de transmitir claramente cada proposta. Cuidado através da sensibilidade de perceber na aula o que está funcionando e o que precisa ser transformado. O carinho no momento de avaliar as dificuldades, ouvindo e percebendo no corpo das crianças os diferentes processos de compreensão de uma mesma atividade.

Ainda tenho muito que aprender sobre o ensino da dança e sua aplicação, mas considero estar nos fundamentos da Técnica Klauss Vianna um interessante caminho a ser seguido. Ter acompanhado o desenvolvimento das crianças desde o início do ano até a apresentação final me fez perceber o quanto o universo infantil e a dança, através da educação, são territórios extremamente complementares e que merecem ser tratados com atenção, com muito cuidado e carinho.

Estagiária: Isabela Razer a

Estudante do 3º ano do Curso de Graduação em Dança da Unicamp.

Período do estágio: agosto a dezembro de 2009.

Sobre as aulas observadas

Eu observava as aulas regulares da Professora Jussara em duas turmas: uma de crianças de 05 a 10 anos e outra de adolescentes de 11 a 13 anos.

As duas aulas eram basicamente iguais. Começavam com o articular e sensibilização dos pés em uma roda, onde cada criança deveria falar uma palavra correspondente ao assunto previamente escolhido (por exemplo: se o assunto era flor, as crianças poderiam dizer: margarida, violeta, rosa, e assim por diante). Esse exercício estimulava todas as crianças a falarem para o grupo, até as mais tímidas. Isso fazia com que um conhecesse o outro e, assim, iam criando laços com os colegas sentados na roda, enquanto se trabalhavam os pés.

Em seguida, os alunos faziam uma pausa deitados no chão para perceberem o corpo e como estava o dia. Isso chamava a atenção deles para a aula, para seus corpos e os acalmava depois de toda a euforia do início da aula, de reencontrar os amigos. Após a pausa, iniciava-se o aquecimento das articulações: as crianças deveriam se movimentar entre os três níveis – alto, médio e baixo – pensando em aquecer o corpo para a aula, movimentando todas as articulações.

Depois do aquecimento, a professora seguia com exercícios da aula que, em sua maioria, eram lúdicos e sempre envolviam brincadeiras. O alongamento da musculatura posterior das pernas, alinhamento das três esferas, alinhamento de joelhos e pés, espaços articulares e coluna eram pontos que sempre estavam presentes dentro das brincadeiras, em todas as aulas.

No aquecimento e em momentos de improvisação durante a aula – quando a professora dava algum estímulo sonoro e pedia para os alunos o interpretarem no corpo pelo espaço – a movimentação que surgia era totalmente livre e sem nenhum padrão pre-estabelecido. As crianças eram livres para explorar movimentos e passagens que mais gostavam, ou que as desafiavam, sempre soltos pelo espaço e pelos níveis. Às vezes a

professora dava algumas dicas de movimentos, como rolamentos, giros e saltos que eles estavam estudando em outros exercícios da aula.

Os alunos gostavam muito de improvisar. O aquecimento das articulações e outras propostas de movimentos livres eram os momentos onde eles ficavam mais eufóricos e realizados com a aula. Eles se davam muito bem com esse tipo de proposta de dança, sem inibições, e a professora sabia conduzir muito bem esses momentos, sempre indicando e sugerindo caminhos para a movimentação.

Toda vez que a professora ia introduzir um novo assunto, ou algum aluno novo vinha experimentar a aula, ela pegava figuras em livros de anatomia ou um esqueleto representativo em tamanho natural para explicar e mostrar ossos, articulações e músculos. Fazia as crianças tocarem o esqueleto e depois tocar nelas próprias a estrutura sobre a qual estavam falando. Ela sempre utilizava os nomes corretos das estruturas, explicando o que eram e onde estavam localizados.

Todos os alunos também eram livres para expressar sua opinião sobre atividades e criações coreográficas desenvolvidas pela professora sendo que, algumas vezes, ela própria pedia a opinião deles em algumas passagens, ou em finalizações de coreografias, estabelecendo um senso de coletividade.

Os alunos das aulas eram extremamente criativos e comunicativos. Em nenhum momento eles se incomodaram com a presença de outras pessoas na sala. Vinham sempre bem dispostos para a aula e entravam em todas as propostas da professora, sempre conversando sobre dificuldades, facilidades e opiniões para modificar a atividade. A comunicabilidade entre professor e aluno é um ponto forte das aulas.

Sobre a professora

Jussara Miller é uma grande profissional do mundo da dança. Sua principal fonte de estudo é a pesquisa corporal deixada por Klauss Vianna, e, através dela e de outros conhecimentos de dança, estrutura suas aulas para crianças e adolescentes.

Gostei muito de acompanhar as suas aulas por elas serem um espaço onde a dança acontece abertamente, sem proibições aos alunos. Eles eram livres para construir a sua própria movimentação, criando uma identidade única.

Com uma grande preocupação com o corpo, as aulas dela são totalmente voltadas para a consciência corporal, alertando seus alunos sobre encaixes ósseos, musculaturas e boas posições para articulações saudáveis, sempre de maneira lúdica. E também demonstra muito interesse pela improvisação, que utiliza constantemente como exercício criativo com seus alunos.

Acredito que a improvisação na sala de aula é muito boa para o desenvolvimento dos alunos, ainda mais como ela direciona as propostas, deixando clara a investigação corporal, espacial, musical, exploração de objetos; e não a busca por uma estética única e fechada.

Com as crianças, Jussara entrava no mundo delas e se jogava nas brincadeiras. Tinha muito jogo de cintura para levar a aula a diante e controlar as peraltices dos mais novos e as “crises” dos mais velhos.

Como a aula era levada com muita conversa, seus alunos sempre sugeriam atividades que não estavam previstas para a aula, mas que eles gostavam de fazer. Algumas vezes ela atendia aos pedidos, valorizando a idéia e a levando para o contexto estudado. Mas quando era preciso, mantinha o pulso firme e explicava que não dava naquele momento.

Jussara sabia mediar e impor limites às conversas, que também apareciam em horas inoportunas. Todos os alunos tinham um grande respeito por ela, que sabia lidar com todos eles. Sempre fiquei admirada com o jeito direto da Professora Jussara em pedir silêncio e de como os alunos a respeitavam.

Ela não tolerava a falta de atenção. Quando um aluno ficava conversando ou prestando atenção em outra coisa e, assim, acabava não entrando na proposta da aula,

ela parava e conversava diretamente com o aluno, perguntando se o problema era o exercício, se ele estava com alguma dificuldade, se precisava de mais explicação. Com essas perguntas, ela não era grosseira com nenhum aluno e, ao mesmo tempo, trazia-o de volta para a sala de aula. Depois da execução da proposta, Jussara elogiava o aluno e o congratulava por ter executado “tão lindamente a proposta”.

Jussara encaminha suas aulas com muita criatividade e responsabilidade. Sabe que está mexendo com os corpos das pessoas e que precisa ser muito profissional para isso. Tem muita confiança em seu trabalho e não tem medo de ensinar, de passar o conhecimento adiante. Não segura as informações só para si e, assim, deixa aquele velho caráter de professor sabe-tudo para trás, estando sempre disposta a aprender e se desenvolver em conjunto com seus alunos de todas as idades.

Conclusões

Fazer o estágio no *Salão do Movimento* foi muito positivo e enriquecedor pelo fato de a filosofia do espaço se adequar ao que vivencio diariamente na faculdade. Foi realmente ver os conceitos aprendidos sendo aplicados na prática.

A Professora Jussara foi uma ótima supervisora, se tornando amiga ao longo do semestre. Era muito aberta a novas idéias e pronta para ensinar e aprender. Conversávamos sobre as aulas e ela valorizava muito minha opinião, transmitindo confiança e segurança para mim.

Todos os alunos que acompanhei durante meu estágio eram criativos, empolgados e presentes de corpo inteiro nas aulas. Não houve nenhum estranhamento com as estagiárias e eu criei laços de amizade com todos eles, torcendo sempre para que tudo desse certo em nossos ensaios e, principalmente, na apresentação.

Durante esse semestre, os alunos me aceitaram como a outra professora e estiveram disponíveis para a exploração das propostas que eu trazia para as aulas. Uma das coisas mais gratificantes foi ver o crescimento e desenvolvimento de cada aluno.

A Professora Jussara me ensinou caminhos valiosos para lidar com imprevistos dentro de suas aulas que eu observava. Ela estava preparada para lidar com seus alunos, que gostavam muito da aula. Ela sempre tinha alguma proposta de reserva para agitar as aulas em que os alunos estavam desinteressados. A idéia de sempre ter coisas novas para ensinar os deixava sempre animados e a turma não entediava nunca.

Com essas observações levantadas durante meu período de estágio aprendi que quando se assume o papel de professor dentro de uma sala de aula – seja para crianças, adolescentes ou adultos – é necessário saber se colocar e ter iniciativa para conquistar o espaço e os alunos. Não pode demonstrar insegurança: manter a calma e confiar em seu trabalho é o melhor negócio. Saber ser firme com os alunos na medida exata – quando for preciso chamar atenção – e sempre ter várias atividades e propostas de reserva para substituir o que ocasionalmente não dá certo, ou o que fica enjoativo para os alunos e, assim, ter o máximo de controle sobre a aula.

Dar aulas para crianças exige uma energia muito maior do que para adultos porque o imprevisível está sempre te acompanhando. Sem dúvida, o estágio no *Salão do Movimento* foi um grande facilitador para o meu aprendizado como futura professora de dança. Todas as minhas conclusões foram espelhadas no que vivi durante esse semestre ao lado de Jussara, com suas aulas e suas alunas, e as outras estagiárias, com quem pude trocar muitas idéias.

Vou levar boas lembranças e grandes aprendizados desse estágio com a certeza de que tenho ferramentas suficientes para assumir uma aula e desenvolvê-la de forma ativa e lúdica. Foi ótimo ter uma grande profissional ao meu lado para ensinar todos os caminhos do ensino da dança, além de estar dentro de um espaço que pensa o corpo de forma atual e consciente.

Estagiária: Joice Freire

Graduada em Educação Física – Unicamp.

Aluna do curso regular do *Salão do Movimento*.

Período do estágio: fevereiro a dezembro de 2009.

Da observação técnica à atitude didática

O meu olhar durante o estágio teve início com uma observação predominantemente técnica. A cada aula fazia anotações dos exercícios e atividades, até que o ritmo de aula fora incorporado e deixou de ter sentido o foco predominantemente técnico. No momento em que me dei conta disso, o meu olhar dilatou em direção a postura pedagógica da professora Jussara. Do acolhimento dado às crianças, aos pais das crianças e às estagiárias. Um grande cuidado no exercício do papel de professora, para a clareza da informação transmitida, para tornar cada vez mais bem vinda a espontaneidade.

Acompanhei as crianças da turma de quinta-feira, de idades de 05 a 10 anos. Na primeira metade do semestre, havia só meninas, na segunda metade, meninos também.

A entrada dos meninos foi uma das coisas que mais me chamou a atenção, pelo fato de imprimirem uma energia diferenciada na sala de aula. Socos e chutes despendidos pelo espaço pareciam que a qualquer momento iriam golpear a graciosidade das meninas, com toda sua sinuosidade de movimento.

Dada esta mudança na dinâmica de aula teve um dia especialmente marcante, quando a professora introduziu a música que configurou o “aquecimento” do dia da apresentação, que foi no dia 06 de dezembro de 2009, às 10 horas da manhã.

Com esta música lidou-se com uma oposição entre o lento e o rápido, continuidade e descontinuidade. Mas, antes de utilizar essa música, a professora trabalhou com diferentes informações sonoras: tamborzinho, gongo, instrumento chinês, instrumento

com som metálico etc. A instrução foi para deixar o som entrar no corpo e perceber que tipo de movimento ele pedia. Por meio dessa condução, as crianças chegaram ao máximo da agitação e ao máximo da suavidade do movimento.

Nessa atividade me encantei não só pela dança (mais uma vez), mas pela atitude da professora ao brincar com a desconstrução dos hábitos de movimento e pelo alcance que a dança tem na educação das sensibilidades. De brincar com disposições ora vigorosas, ora leves... Um jogo que brinca com qualidades de movimento que têm múltiplos sentidos (culturais, fisiológicos, psicológicos), o estado de fluxo, características do jogo da dança que permite transitar pelos múltiplos sentidos sem nomeá-los.

Essa exploração consciente possibilita requisitar este caminho técnico apreendido no cotidiano. Fluxos do peso, amplitudes de movimento, intensidades variadas utilizadas de acordo com a história de cada um... De como cada um aprendeu o conforto com o próprio corpo... E por meio do estudo sensível abrir espaços para a sinuosidade do movimento - de quem só conhecia o vigor - e a partir desse vigor abrir espaço para a sinuosidade do movimento.

D esconst rução da forma

Participar deste estágio foi continuidade de um processo de desconstrução. Da figura da professora, da autoridade, de efetivamente entender que a relação professora – aluno depende de uma relação de troca, de uma escuta mútua e de uma disposição para a resposta. Uma escuta mútua na qual há uma relação de autoridade e não de autoritarismo. É um diálogo de centro para centro. Um esforço para aprimorar a sua própria escuta e sua disposição para movimentar a escuta dos seus alunos, a vida diluída pelos temas corporais ensina esta misteriosa conversa entre os centros de cada um.

Escuta e disposição que por vezes parecem tão distantes nas nossas relações cotidianas, quando nos relacionamos com os corpos no mercado, na escola, no banco.

Corpos encravados no espaço onde vivem. O esforço do mestre é desencravar estes corpos para que a sua constância inflamatória gaste seu fogo num fluxo de ação, de disposição. Conhecendo a liberdade e a felicidade. Pode ser isso, não?

O que seria a liberdade e a felicidade?

Técnica para a liberdade e a felicidade

Parece servir bem a idéia de liberdade dentro da observação técnica: liberdade de movimento, possibilidades de movimento, existência de espaço para ocorrer movimento. Se estiver preso, não movimenta. Esse gosto pela liberdade é desenvolvido a cada encontro, a expressão se faz como consequência do desenvolvimento de uma arte interna, que mantém os espaços articulares. Ainda sobre o desenvolvimento do gosto, uma situação vista numa aula infantil que assisti durante o estágio: uma criança entre cinco e seis anos chega atrasada na aula, perde a roda dos pés, pois já estão todos no aquecimento das articulações pelo espaço. Ela pede à professora: “Jussara, posso pegar no meu pé?”

A descoberta dessa vida em liberdade é uma constante pesquisa, uma dança constante. Percebendo-se a cada relação e os frutos que colhemos no nosso corpo a cada relação. A consciência do movimento como base da Técnica está aí.

A “antena ligada”, brincadeira que a Jussara utiliza com as crianças para ganhar espaço na coluna e despertar a prontidão para a relação é um dos exemplos de suporte que a Técnica Klaus Vianna, constrói junto aos pensamentos, sensações, emoções, bem como para suas expressões. Pouco a pouco, os recursos internos vão sendo descobertos, observam-se valores indizíveis transmitidos nesta conquista de espaço interno. De que há um valor prazeroso na manutenção destes espaços, mesmo que em muitos momentos haja certa relutância ao realizar alguns alongamentos. O ganho de espaço dá o prazer do fluxo de movimento, ou melhor, coloca o movimento de cada um em fluxo. E na hora do palco, olhar bem atento, escuta-se com espaço, diz-se com espaço: “antena ligada!”

Bibliografia

- ANTUNES, Arnaldo. **Palavra Desordem**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.
- AZEVEDO, Sônia M. **O Papel do Corpo no Corpo do Ator**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- BARIL, Jacques. **La danza moderna**. Barcelona: Editorial Paidós, 1987.
- BARROS, Manoel de. **O Livro das Ignorâncias**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2001.
- BERGE, Yvone. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. Trad. Estela Abreu e Maria Eugênia Costa. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- BOLSANELLO, Débora (org.). **Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2009.
- BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone (coord.). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CATTANI, Icleia. Arte Contemporânea: O Lugar da Pesquisa. In: BRITES, B. e TESSLER, E. (Org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG, 2002.
- DAMÁSIO, Cláudia. A dança para crianças. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (org.). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____ **O que é Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível**. 4ª Ed. Curitiba: Criar, 2006.
- FERRACINI, Renato. **Corpos em Criação, Café e Queijo**. Tese de Doutorado Unicamp, Campinas SP, 2004.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução: Márcia Strazzacappa. Cadernos do **GIPE-CIT, n.º 2**, Estudos do Corpo. Salvador, fev. 1999.

_____ Entrevista Sylvie Fortin. Por DANTAS, M. e WEBER, S. **Cena 03**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano 03, outubro, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GAINZA, Violeta. **Conversaciones com Gerda Alexander: vida y pensamiento de la creadora de la eutonia**. Buenos Aires: Paidós, 1985.

GIL, José. **Movimento Total – O Corpo e a Dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004

GOMES, Simone. A dança e a mobilidade contemporâneas. In: CALAZANS, J; CASTILHO, J; GOMES, S.(coord.). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

GODARD, Hubert. Gesto e Percepção. In: SOTER, S. (org.) **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002.

GREINER, Christine. **O Corpo. Pistas para Estudos indisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

HANNA, Thomas. **The Body of Life**. New York: Knopf, 1983.

_____ **Corpos em Revolta: a evolução-revolução do homem do século XX em direção à Cultura Somática do século XXI**. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1972.

IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

JUNG, C. G. **O Espírito na Arte e na Ciência**. Ed. Vozes. Petrópolis. 1991.

KATZ, Helena. O corpo procura seu lugar nas artes. **O Estado de São Paulo**. 25/07/2007, p.D5.

KELEMAN, Stanley. **Anatomia Emocional**. São Paulo: Summus, 1992.

LISPECTOR, Clarice. **Água-viva**. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

LOUPPE, Laurence. Corpos Híbridos. In: SOTER, S. (org.). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MILLER, Jussara. **A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

_____. **Entrevista com Angel Vianna**. Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2009. Entrevista concedida à autora/Documento inédito.

NAVAS, Cássia e DIAS, Linneu. **Dança Moderna**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A técnica Klauss Vianna vista como sistema. In: CALAZANS, J; CASTILHO, J; GOMES, S (coord.). **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 24. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAREYSON, Luigi. **Verdade e Interpretação**. Tradução: Maria Helena Nery Garcez e Sandra Neves Abdo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Os Problemas da Estética**. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. – 3ª Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Estética: Teoria da Formatividade**. Tradução: Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In: BRITES, B. e TESSLER, E. (Org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em Artes Plásticas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRG, 2002.

ROSENBERG, Bobby. The Alexander Technique and Somatic Education. **Somatics**. Volume XV, número 4, 2008.

SILVA, Eusébio Lobo da. **Método de Ensino Integral da Dança - Um Estudo do Desenvolvimento dos Exercícios Técnicos Centrado no Aluno**. Tese de Doutorado Unicamp, Campinas SP, 1992.

STRAZZACAPPA, Márcia e MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança**. Campinas SP: Papirus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Sobre todas e nenhuma: reflexões acerca das técnicas corporais nos cursos de formação em artes cênicas. **Cena 03**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ano 03, outubro, 2004.

_____ A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedex nº 53** Dança – Educação. Unicamp, abril, 2001.

_____ As Técnicas de Educação Somática: de equívocos a reflexões. In: BOLSANELLO, D. (Org.). **Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2009.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, J., CORBIN, A. e VIGARELLO, G.(dir.). **História do Corpo: As mutações do olhar: O século XX**. Tradução e revisão: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

Sít es:

www.sescsp.org.br/revistas/artigo. Acesso: 4/7/2007.

www.dancecom.com.br. Acesso: 4/7/2007.

www.salaodovivimento.art.br. Acesso 26/12/2009.

Videografia:

MILLER, Jussara. **Ciclo Klauss Vianna**. Campinas SP, 2002.

NAVAS, Cássia e CASALI, E. **Memória Presente: Klauss Vianna**. São Paulo: TV ANHEMBI/Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

Créditos das Imagens

Desenhos: Técnica acrílico sobre papel. Artista plástico: Warner Reis Jr.

PÁGINA X

Aula de Jussara Miller, 2007 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Juliana Schiel.

PÁGINA XIV

Aula de Jussara Miller, 2009 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Christian Laszlo.

PÁGINAS 6, 34 e 37

Aula de Jussara Miller, 2007 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Fotos: Juliana Schiel.

PÁGINA 14 e 39

Aula de Jussara Miller, 2003 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Christian Laszlo.

PÁGINAS 41 a 45

Aula de Jussara Miller, 2007 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Fotos: Juliana Schiel.

PÁGINAS 48 a 67

Aula de Jussara Miller, 2009 - Curso de Graduação em Dança/turma 2009 - UNICAMP.

Fotos: Christian Laszlo.

PÁGINA 68

Apresentação do grupo infantil do Salão do Movimento, 2008 .

Auditório do Instituto de Artes - UNICAMP, Campinas (SP).

Foto: Juliana Schiel.

PÁGINAS 70 e 71

Aula de Jussara Miller - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Fotos: Christian Laszlo.

PÁGINA 73

Aula de Jussara Miller, 2009 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

1ª Foto: Isis Andreatta

Apresentação do grupo infantil do Salão do Movimento, 2009.

Auditório do Instituto de Artes - UNICAMP, Campinas (SP).

2ª e 3ª Fotos: Juliana Schiel.

PÁGINA 74

Aula de Jussara Miller, 2009 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Christian Laszlo.

PÁGINAS 76 e 78

Apresentação do grupo infantil do Salão do Movimento, 2009 .

Auditório do Instituto de Artes - UNICAMP, Campinas (SP).

Fotos: Juliana Schiel.

PÁGINA 79

Aula de Jussara Miller, 2009 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Christian Laszlo.

PÁGINA 81

Aula de Jussara Miller, 2004 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Cristina Gonçalves

PÁGINA 82

Apresentação do grupo infantil do Salão do Movimento, 2007.

Auditório do Instituto de Artes - UNICAMP, Campinas (SP).

Foto: Juliana Schiel.

PÁGINA 84

Aula de Jussara Miller, 2009 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Christian Laszlo.

PÁGINA 86

Aula de Jussara Miller - Salão do Movimento, Campinas (SP).

1ª, 2ª e 4ª Foto: Christian Laszlo.

Apresentação do grupo infantil do Salão do Movimento, 2008.

Auditório do Instituto de Artes - UNICAMP, Campinas (SP).

3ª Foto: Juliana Schiel.

PÁGINAS 89 a 91

Aula de Jussara Miller, 2009 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Apresentação do grupo infantil do Salão do Movimento, 2007.

Auditório do Instituto de Artes - UNICAMP, Campinas (SP).

Fotos: Juliana Schiel.

PÁGINA 92

Aula de Jussara Miller, 2009 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

1ª Foto: Christian Laszlo.

Apresentação do grupo infantil do Salão do Movimento, 2009.

Auditório do Instituto de Artes - UNICAMP, Campinas (SP).

2ª Foto: Juliana Schiel.

PÁGINA 93

Aula de Jussara Miller, 2004 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Cristina Gonçalves

PÁGINA 94

Ensaio com Jussara Miller, 2010 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Christian Laszlo.

PÁGINAS 122 e 125

Ensaio com Jussara Miller, 2010 - Salão do Movimento, Campinas (SP).

Foto: Christian Laszlo.

Contato: **Jussara Miller**
(19) 3287 8861
contato@salaodomovimento.art.br
www.salaodomovimento.art.br