

Consciência para estar presente: o uso das metáforas e da educação somática no ensino da dança

Awareness to be presence: the use of metaphors and somatic education to teach dance

¹Sílvia da Silva Lopes
FUNDARTE-Montenegro

Resumo

O presente artigo trata de estratégias usadas por três professoras de dança, na sua prática pedagógica, para que seus alunos cheguem à presença cênica. Ele é parte da dissertação de mestrado intitulada *Para além da técnica: estratégias pedagógicas de três professoras de dança ou a presença como modo de estar ali*. O material empírico foi constituído a partir de uma pesquisa de inspiração etnográfica, realizada nas aulas de dança das professoras Dagmar Scherer Dornelles, Luciana Paludo e Simonne Rorato, em Porto Alegre. Discutem-se parte das estratégias pedagógicas utilizadas por elas como modo de atingir a presença cênica: as sensações e a consciência do movimento corporal partem de uma dimensão metafórica e da educação somática. Elas são trazidas, então, neste artigo por intermédio das falas das professoras Dagmar, Luciana e Simonne e impregnam a análise realizada dialogando com George Lakoff, Mark Johnson e Sylvie Fortin.

Palavras-chaves: Dança, Educação Somática, Metáforas, Prática Pedagógica, Presença Cênica.

Abstract

The present article examines strategies used by three dance teachers in their pedagogical practice, so that the students are able to display stage presence. It is part of the following dissertation *Beyond Technique: the teaching strategies of three teachers of dance or the presence as a way of being there*. The empirical material was created based on an ethnographically inspired research, taken during the dance classes held by teachers Dagmar Dornelles, Luciana Paludo and Simone Rorato in Porto Alegre. Some of the topics discussed were the the pedagogical strategies used by them as a way to reach the stage presence: the sensations and awareness of the body movement are based on a metaphorical dimension and somatic education. They are shown in the article through the testimonies of the teachers Dagmar, Luciana and Simonne and imbue the analysis carried out in the dialogue with George Lakoff, Mark Johnson and Sylvie Fortin.

Keywords: Dance, Somatic Education, Metaphors, Pedagogical Practice, Stage Presence. .

¹ Sílvia da Silva Lopes: Mestre em Educação pelo PPGEDU da UFRGS de Porto Alegre, RS, Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida, RJ, Graduada em Educação Física pela ESEF do Instituto Porto Alegre, RS e professora do Curso Básico de Dança da FUNDARTE de Montenegro-RS.

Preâmbulo: encaminhando algumas inquietações sobre o ensino da dança

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

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

Islas afirma que o ensino da dança ocorre, muitas vezes, por meio da intuição dos professores (2007: 27). Sempre usei muito mais que a minha intuição para ministrar as minhas aulas de dança, mas minha inquietação sobre o ensino da dança instigou-me a procurar saber sobre como os professores estão ministrando suas aulas atualmente.

Fortin (2004: 163) diz que os professores costumam ministrar o ensino das técnicas inspirado na maneira como os seus professores o fizeram. Eu mesma, nas aulas em que ministrava no curso de Graduação em Dança-Licenciatura da FUNDARTE/UERGS, sempre dizia aos meus alunos que estão se preparando para dar aulas de dança, para se inspirassem no que cada um de seus professores tinham de melhor para comporem as suas aulas. Este artigo, portanto, abre a possibilidade de aprofundar essa perspectiva, de proporcionar um mergulho necessário em algumas das questões do ensino da dança.

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

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

Barba (1994: 158-159) relaciona esses movimentos truncados ao período em que os atores-bailarinos introduzem-se no ambiente cênico que escolheram. Segundo ele, com o tempo, a formação² visa à independência individual. Mas, será que todo o processo de formação diária dará conta do problema da mecanicidade? O autor lembra que a formação diária passa a ser um cofre de riquezas técnicas, éticas e espirituais a serem usadas no processo criativo. E, além disso, que ele ensina a tomar posição no palco, independente do trabalho que está sendo levado à cena.

Nesse sentido, para que o leitor possa se guiar numa leitura mais precisa, devo advertir que, o foco principal deste trabalho foi tratar a presença cênica como a capacidade de *chamar a atenção do público*, habilidade fundamental para qualquer bailarino.

O material empírico foi constituído a partir de uma pesquisa de inspiração etnográfica, realizada nas aulas de dança das professoras Dagmar Scherer Dornelles, Luciana Paludo e Simonne Rorato, em Porto Alegre. Foram observadas oito aulas de cada professora, realizou-se entrevista com cada uma delas e fez-se um registro fotográfico. Nesse artigo discutem-se parte das estratégias pedagógicas utilizadas por elas como modo de atingir a presença cênica.

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

Nas primeiras experiências no campo detive-me somente em observar. Como ministro aulas de dança, sei que tudo o que envolve o exercício docente não emerge em um momento, nem mesmo em uma aula. Restava lançar mão de uma lente e ir registrando cada informação há seu tempo. Neste artigo, procuro escrever, mais pontualmente, sobre *o que* as professoras diziam e sobre *como* as suas falas complementavam as suas ações. Fui desvelando em suas

² No original italiano, o autor usa a palavra “treinamento”. Prefiro usar “formação” tendo em vista o caráter pejorativo que a primeira possui em língua portuguesa.

falas, entre outras riquezas o uso das metáforas e da educação somática, saberes que vêm promover a ampliação do conhecimento em dança na contemporaneidade.

A consciência e as sensações que a educação somática e as metáforas podem transmitir ao corpo em movimento

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

A educação somática e uma dimensão metafórica foram usadas como meios de trabalhar a consciência corporal e as sensações nos alunos-bailarinos, e são trazidas, então, neste artigo por intermédio das falas das professoras Dagmar, Luciana e Simonne.

Também interessada em novas formas de ensinar, Sylvie Fortin (1998) escreveu um artigo a partir de sua pesquisa nas aulas da professora Glenna, a qual considera estar na liderança da transformação do ensino da dança. A pesquisa foi realizada no ano de 1991, durante o programa profissional de seis semanas do Festival Americano de Dança (American Dance Festival-ADF). Fortin pesquisou as aulas de Glenna e listou o que ela chama de “*princípios organizadores fundamentais do conhecimento, que Glenna possui sobre o ensino da dança moderna*” (1998: 83). Fortin esquematizou muito bem esses princípios, chamando-os de “*conceitos pessoais básicos de conhecimento do assunto*” (1998: 83) que são utilizados para orientar as ações do professor. São dois os princípios organizadores fundamentais revelados por Fortin a partir da sua pesquisa nas aulas de Glenna:

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

Grande parte das instituições voltadas para o ensino da dança, atualmente, incluem um estudo mais específico das sensações e da consciência do movimento nos seus currículos.

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

Luciana ministra sua aula sempre estimulando o aluno a sentir e perceber o seu corpo estaticamente ou em movimento. Quando os alunos executavam um *souplesse en avant*, ela perguntou “*e as costelas, como estão? Pensem na mão.*” Quando um professor pergunta como estão as costelas, é inevitável que o aluno dê um mergulho no seu organismo, com a intenção de perceber como elas estão. Na transferência de peso trabalhada nos *battements tendus*, Luciana pede que nós pensemos no tronco, na distância entre tornozelo, joelho e pélvis; e na musculatura abdominal interna. Trata-se de um sentir, buscando algo novo.

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

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

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

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

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

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

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

Ao praticar as aulas de Simonne, Dagmar e Luciana percebi que elas usavam de uma mesma estratégia para que nós, alunos-bailarinos, executássemos determinados movimentos

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

O ensino conservador da dança é sustentado por uma aprendizagem de observação (LORDIE *Apud* FORTIN, 1998: 80), mas Fortin (1998) afirma que surgiram novos conhecimentos que influenciaram os educadores da área no seu modo de ensinar. A integração da educação somática é uma possibilidade usada no ensino da dança. Fortin (1998: 82) cita a ideokinesia, a técnica de Alexander e a de Feldenkrais como práticas somáticas. Não pretendo escrever especificamente sobre elas, mas apenas apontar as relações das práticas docentes das professoras, participantes desta pesquisa, com a educação somática.

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

Embora as professoras não tenham formação em Feldenkrais, percebi ligação direta de seus trabalhos com as especificidades dessa técnica. Os exercícios iniciais são lentos, feitos com cuidado e atenção. Feldenkrais (1997, p. 84) explica que executando os exercícios

lentamente o executante aprenderá a fazê-lo enquanto pensa e a pensar enquanto pratica. O autor explica que “para aprender necessitamos tempo, atenção e discriminação” (1997: 82) e que para discriminar é preciso sentir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Luciana também comenta que as primeiras aulas com as suas turmas de dança são demoradas. Ela conta que não gosta de atropelar, ou seja, pular etapas. Para aumentar o grau de dificuldade da movimentação a ser trabalhada prefere que, primeiro a movimentação mais básica esteja consciente, “porque aquele elemento vai levar a outro”, caso contrário “aquele mau entendimento poderá machucar o corpo” (2008: 28).

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

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

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

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

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

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

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

Observo que Simonne faz uso das imagens para trabalhar as sensações e as dinâmicas dos exercícios em suas aulas. Ela diz “*língua, língua*”, a fim de trabalhar o aprimoramento do *battement jeté* e pede “*igual uma bola de ping-pong*” ao trabalhar um exercício que passava por *tombés*. A professora corrige um alongamento lateral do tronco de uma aluna-bailarina, falando que a sua coluna deverá ser puxada pelo braço “*como um elástico*”. Simonne pede, ainda, para os alunos-bailarinos sentirem “*os movimentos como o som que reverbera entre as notas musicais*”. E, ao demonstrar um *souplesse en avant* explica que o relaxamento existente nesse movimento deve ser experimentado como um “*desmaio*”.

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

Percebi que as professoras brincavam com as palavras. Algumas dessas falas eram facilmente identificadas como metáforas e Lakoff e Johnson (1980) ajudaram-me a entender que, quase a totalidade dos dados coletados têm alguma dimensão metafórica. Entendi que as metáforas auxiliavam diretamente o entendimento do movimento pelos alunos-bailarinos e, quando esses realizavam um movimento, conscientes das questões que envolvem cada um deles, algo diferente acontecia.

Lakoff e Johnson, com a intenção de detalhar o que são exatamente as metáforas, afirmam que elas “*estruturam a maneira em que percebemos, pensamos e atuamos*” (2004: 40). Esses autores, ao escreverem sobre metáforas, parecem escrever sobre dança, pois o ensino da dança está constantemente necessitando de uma busca em perceber, pensar e atuar de maneira *diferente* e, para isso, é necessário acreditar, entregar-se ao jogo, embarcar nessa viagem e se interessar em conhecer outros lugares além da forma conhecida de dança. Os mesmos autores explicam que as metáforas não estão apenas nas palavras, mas no pensamento humano (2004: 42). Da mesma forma, Nunes explica que a metáfora “*passa a ser entendida não somente como padrão de pensamento e organização da linguagem, mas como estruturadora da própria atividade cognitiva, proporcionando ignição aos atos do corpo*” (2006: 28).

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

Nas suas aulas de dança, as três professoras utilizam, como um dos recursos possíveis da sua linguagem oral, explicações acerca do trabalho prático que é realizado. Por intermédio da educação somática e das metáforas, elas procuram acionar o pensamento dos alunos de maneira a refletir na consciência corporal e no refinamento de suas ações. Elas parecem estruturar diferentes maneiras ou caminhos para percebê-los.

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

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

Uma gama de conhecimentos necessários ao exercício docente da dança foi levantada a partir das aulas das professoras Dagmar, Simonne e Luciana, mas, como afirmam Fortin e Siedentop (1995, p. 03), o paradigma da base de conhecimento que é competência do professor não está amarrado ao que o professor sabe por si, mas *como* o professor usa esse conhecimento nas suas instruções em aula.

Lembrando que parto do pressuposto que essas instruções possam auxiliar o aluno-bailarino a chegar à presença cênica, o artigo apresentado traz algumas possibilidades do *como*.

A necessidade de tornar o aluno-bailarino mais sensível e consciente deu-se a ver na medida em que as estratégias como o uso das metáforas e da educação somática mostraram-se eficazes. Técnica, consciência, sensibilidade, corpo e transcendência vão fundindo-se fazendo surgir um artista da dança.

Bibliografia

- BARBA, E. 1994. *A Canoa de Papel: tratado de antropologia teatral*. São Paulo, Hucitec.
- DANTAS, M. 2004. Perspectivas Sobre a Construção de Corpos Dançantes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18, 2004, Montenegro. *Anais...* Montenegro, Ed. da FUNDARTE, pp.. 65 -71.
- FELDENKRAIS, M. 1997. *Consciência pelo movimento*. São Paulo, Summus.
- FORTIN, S. 1998. Quando a Ciência da Dança e a Educação Somática Entram na Aula de Técnica de Dança. *Pro-posições*, Campinas, v. 9, n. 2, jun., pp. 79-73.
- FORTIN, S. 2004. Transformação de Práticas de Dança. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). *Lições de Dança*. Rio de Janeiro, UniverCidade, V. 4, pp.. 161 -173.
- FORTIN, S. e SIEDENTOP, D. 1995. The Interpley of Knowledge and Practice in Dance Teaching: what we can learn from a non-traditional dance teacher. *Dance Research Journal*, v. 27, n. 2, p. 3-15, fall.
- FRANKLIN, E. 1996. *Dynamic Alignment Throught Imagery*. United States, Human Kinetics.
- HABEYCHE, G. C. 2003. *Banquete de Imagens: a complexidade do instrumento vocal*. Porto Alegre, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 145 f.
- ISLAS, H. e CÂMARA, E. 2007. *La Ensenanza de la Danza Contemporânea: uma experiência de investigação coletiva*. México, Ed. UACM.
- LAKOFF, G. e JONHSON, M. 2004. *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- NUNES, S. M. 2006. *As Metáforas do Corpomídia em Cena: repensando as ações físicas no trabalho do ator*. São Paulo, Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 0191 f.
- PALUDO, L. 2008. *Caderno de Campo*, Porto Alegre. Entrevista concedida a Sílvia da Silva Lopes.
- STRAZZACAPPA, M. 2001. Dançando na Chuva...: e no Chão de Cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. São Paulo: Papyrus, pp. 39-77.
- TEIXEIRA, L. 2000. Angel Vianna: a construção de um corpo. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Org.). *Lições de Dança*. Rio de Janeiro: UniverCidade, V. 2, pp. 247-264.