

1. INTRODUÇÃO

Quais são os treinamentos mais adequados para a formação de dançarinos “contemporâneos”?¹ Quais são os treinamentos mais adequados para determinados projetos criativos? Como os treinamentos técnicos se relacionam com as criações em dança em diferentes níveis (cognitivo, estético, histórico, fisiológico)? Como o aprendizado de um passo ou restrição de movimento interfere no aprendizado de novos passos ou restrições?² Como um treinamento interfere no desenvolvimento do dançarino em um novo treinamento? Qual a natureza dos treinamentos técnicos de dança?

Essa é uma lista conhecida de questões para aqueles familiarizados com problemas relacionados aos treinamentos técnicos de dança. Elas são importantes em contextos de formação de dançarinos, tais como cursos livres, técnicos ou de nível superior, e também são relevantes em contextos de criação. Apesar da importância e frequente discussão sobre esses problemas, no universo acadêmico de dança eles têm sido abordados de maneira assistemática e em sua grande maioria com pouca reflexão epistemológica sobre diversas premissas, priorizando estudos que propõem abordagens corporais ou explicam técnicas já existentes usadas para o treinamento de dançarinos (AMORIN e QUEIROZ, 2000; FORTIN, 1999, 1998; IANNITELLI, 2004, 2000; ROBERTSON, 1988; SAMPAIO, 2000; SANTANA, 2001; SILVA, 1993; SOTER, 1999; STODELLE, 1978; STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, 1994,

¹ Os termos “coreógrafo” e “dançarino” são muitas vezes substituídos, em trabalhos mais atuais, por “criador” e “intérprete”, respectivamente. De acordo com Bravi (2002), quando as duas funções estão associadas à mesma pessoa são usados os termos “intérprete-criador” (quando há ação de um diretor que concebe o espetáculo) e “criador-intérprete” (quando não há direção externa). Essa nomenclatura, de acordo com a autora, responde a uma tendência de mudança na função do dançarino na dança contemporânea, que além de executar movimentos passa também a criá-los. Nesta dissertação, opta-se pelos termos coreógrafo e dançarino, pois, nos referiremos a técnicas nas quais essa mudança da dança contemporânea não ocorreu, e, além disso, acreditamos que esses termos ainda caracterizam com eficiência suas funções, especificando e diferenciando, quando for necessário, se nos referimos a um dançarino que apenas executa ou que também cria.

² Usaremos o termo restrição aqui em um sentido vernacular, como “limitação atribuída ou imposta a algo; imposição de uma condição para que algo seja aceito ou realizado” (Dicionário Aulete Digital). Regras de restrição de movimento são, portanto, limitações impostas para a realização do movimento. Por exemplo, a realização de movimentos com a restrição de “espaço direto”, utilizando os fatores do movimento de Laban (LABAN, 1978,p. 73). Este termo será ainda melhor esclarecido mais à frente.

2000, 2006; WEBER, 2003; WOODRUFF, 1999), poucos são os trabalhos que arriscam uma revisão crítica sobre treinamento e técnica (FOSTER, 1997; GERALDI, 2007; LOUPPE, 2000; NEVES, 2003; SANCHES, 2005; QUEIROZ, 2001). Além disso, muitas das informações e reflexões sobre o assunto estão disseminadas em publicações com foco em diversos temas, o que não favorece o amadurecimento da discussão, e, na maioria das vezes, os treinamentos são estudados e pesquisados sem que se leve em consideração seus mecanismos internos e como eles se relacionam com a criação artística e com a aprendizagem de outras técnicas. Isto não quer dizer que tais trabalhos sejam irrelevantes, ao contrário, são fontes importantes de informação e estudo. Entretanto, acreditamos que apesar dos esforços de seus autores não há resultados que possam ajudar a compreender como funcionam os treinamentos em relação aos dançarinos, e pretendemos contribuir para preencher essa lacuna.

O treinamento de dançarinos não é um tema recente de discussão. De fato, “como se treina” é um tópico considerado relevante nos contextos de dança cênica ocidental desde a criação da *Académie Royal de Musique*, mais tarde Ópera de Paris, e quando, a partir de 1680, “inicia-se uma normatização técnica do balé, define-se uma pedagogia e estrutura-se uma escritura da dança, visando instituir padrões de execução uniformes” (MONTEIRO, 1999, p. 181). A pergunta que nos interessa sobre treinamento de dança é: como um treinamento direciona ou orienta as possibilidades de aprendizado e de criação artística de dançarinos? Em outras palavras, como o treinamento interfere nas ações de aprendizado e de criação de dançarinos a partir de “problemas” materializados nos corpos treinados em determinadas técnicas corporais? Para tratar dessa questão este trabalho propõe uma abordagem preliminar sobre a natureza dos treinamentos técnicos de dança. Deste modo, nos atemos a esta proposição e respondemos à questão formulada de maneira preliminar. Estabelecemos aqui um aparato conceitual para compreender o funcionamento dos treinamentos técnicos de dança, principalmente no que se refere as suas relações com o dançarino sobre aspectos da aprendizagem e criação. Para tanto, recorreremos à noção de “artefato cognitivo”, tendo como referência principal Andy Clark (2006, 2003, 2002, 1998), filósofo da mente da Universidade de Edimburgo.

Para darmos início a nossa proposição e às diversas questões relacionadas, apresentaremos noções de diversos autores sobre técnica e treinamento, algumas idéias sobre a relação do treinamento de dança e a criação artística, as mudanças dessa relação na produção contemporânea e suas implicações pedagógicas.

Há autores (SANCHES, 2005; LOUPPE, 2000; SOTER, 1999; FOSTER, 1997; STRAZZACAPPA, 1994) que afirmam que as técnicas de dança, frequentemente utilizadas como treinamento técnico de dançarinos, estão vinculadas ao “objetivo da cena”, ou seja, que a sua elaboração ocorreu com o propósito de tornar os dançarinos preparados para criações específicas. Entretanto, estes autores não discutem, em geral, as relações entre o treinamento da técnica e as criações artísticas. Há afirmações contundentes: “a técnica corporal é o treinamento físico desenvolvido a partir de princípios que norteiam uma determinada estética cênica, voltada para um produto estético final” (SANCHES, 2005, p. 59). Para Márcia Strazzacappa (1994, p. 130), pesquisadora de arte e educação da Unicamp, as técnicas resultam da necessidade de aplicações de métodos para a criação, ou seja, para obtenção de um determinado fim: a obra de arte. Dessa forma, segundo a autora, a obra de arte determina o caminho a ser traçado pela técnica.

O balé clássico é um exemplo conhecido de como a técnica e, correlatamente, o treinamento, se desenvolveu junto da criação estética. Segundo Monteiro (1999), a *danse d'école* teve seu aprimoramento no século XIX com Carlo Blasis. Ele trouxe para a técnica do balé clássico princípios e métodos que ainda hoje são utilizados: simetria, perpendicularidade, equilíbrio, rotação externa da articulação coxofemoral,³ técnica da pirueta e introdução das sequências na barra como parte fundamental do treinamento dos intérpretes. Esses princípios e métodos estão relacionados ao desenvolvimento estético dos balés: a revolução romântica traz novos temas e há o desenvolvimento das técnicas de elevação em consonância com as temáticas etéreas (MONTEIRO, 1999, p. 181-184).

Outros exemplos de treinamentos técnicos que se desenvolveram em função da criação estética são da dança moderna americana. Segundo Louppe (2000), o surgimento de grandes mestres criadores e seus projetos estéticos criaram “linhagens”, “ligando de maneira contínua a elaboração de um estado de corpo

³ Articulação óssea que inclui a cabeça do fêmur (osso da coxa) e o acetábulo (concaidade do osso do quadril).

com o conjunto de princípios estéticos e filosóficos de um grande criador” (LOUPPE, 2000, p. 31). É interessante ressaltar a relação, semelhante a do balé clássico, entre o treinamento técnico dos dançarinos e os princípios estéticos para os quais ele servia.

Observando de forma breve o desenvolvimento histórico da dança cênica ocidental nota-se que, desde o balé clássico até a dança moderna americana iniciada nos anos 1930, a maioria dos treinamentos técnicos foi elaborada juntamente com seus respectivos objetivos estético-criativos. Até este momento histórico, a escolha do treinamento dos dançarinos dependia de sua orientação estética de acordo com as tendências disponíveis.

De acordo com Helena Katz (2004), professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), o critério para classificar uma obra de dança foi, durante muito tempo, o treinamento dos dançarinos. Neste caso, se assistirmos uma obra em que os dançarinos executam movimentos da técnica de Martha Graham a obra é de dança moderna. Esta idéia encontra desdobramentos em uma noção de dança que André Lepecki (2006), professor do departamento de *Performance Studies* da Universidade de Nova York, coloca em cheque: aquela que considera a dança como ontologicamente associada ao fluxo e continuidade de movimento. John Martin (1972 apud Lepecki 2006) afirma que apenas nos anos 1930, com Martha Graham, Doris Humphrey, Rudolf Laban e Mary Wigman, a dança encontrou sua “essência”: o movimento. Entender dança como sinônimo de movimento simplificava a escolha de treinamento dos dançarinos: se o desejo é participar das criações de Martha Graham deveria-se treinar a técnica de Graham. Quando o movimento era sistematizado em treinamentos específicos compatíveis com as ambições estéticas de seus criadores, treinamento e obra eram determinantes entre si.

Concordamos com Melanie Bales (2008), professora do departamento de dança da *Ohio State University*, quando afirma que o período da *Judson Dance Theater*⁴ foi decisivo para a mudança da relação, desenvolvida na dança moderna americana, entre o treinamento corporal e os resultados estéticos. Segundo a

⁴ O *Judson Dance Theater* foi um coletivo formado inicialmente por ex-alunos do curso de composição de Robert Dunn no estúdio de Cunningham, Nova York, década de 1960. Trouxe mudanças substanciais nas metodologias de criação, colocando em cena, por exemplo, movimentos do cotidiano (BANNES, 1999).

autora, “foi essa geração em particular que, ao invés de esforçar-se para estabelecer uma ligação mais ou menos direta do treinamento com a coreografia, realmente separou as duas instâncias” (tradução nossa) (BALES, 2008, p. 30). Para Bales, outros artistas contribuíram para essa quebra, como: Anna Halprin,⁵ Alwin Nikolais,⁶ Erick Hawkins⁷ e Paul Taylor.⁸ A autora afirma que nesse período da *Judson Church*, na década de 1960, muitas questões sobre o que constitui o corpo que dança, um vocabulário de dança, ou um estilo de dança, tornaram impossível colocar esse grupo de artistas sob uma mesma denominação de cunho estilístico. Algo realizado com facilidade na dança moderna americana. Além disso, vários vocabulários estabelecidos podiam ser justapostos radicalmente em uma mesma peça, deste modo “nenhuma prática de treinamento poderia ser ensinada como suporte ou fundamentação da peça como era realizada” (tradução nossa) (BALES, 2008, p. 30). As ações dos artistas envolvidos na *Judson Dance Theater* tiveram como efeito “uma quebra da continuidade entre vocabulário de dança e criação de dança [...], livrando o treinamento de seu papel alimentador direto, ou repositório para coreografia” (tradução nossa) (2008, p. 30).

Supomos que, após a *Judson Dance Theater*, devido a essa quebra da continuidade da qual fala Banes (2008) e quando não há, ao menos aparentemente, tentativas de sistematização de treinamentos para criações específicas, há uma verdadeira mudança na relação entre treinamento e obra artística. Tal mudança gera muitas dificuldades para a formação e o treinamento do dançarino. Qual o melhor treinamento para o dançarino inserido neste contexto diverso? O que e como treinar? Como escolher técnicas de treinamento de dança? Independentemente da definição exata do momento em que ocorre essa mudança da relação entre treinamento e obra criativa, nos interessa destacar a relevância

⁵ Anna Halprin (1920 -) é considerada uma das pioneiras da chamada dança pós-moderna americana. Afastou-se da estilizada dança moderna e escolheu a improvisação para investigar como indivíduos podem formar uma comunidade. She founded with others artists the San Francisco Dancer's Workshop in 1959. Em seus projetos criativos trabalhou com um interessante método de partituras na improvisação.

⁶ Alwin Nikolais (1910 - 1993) nasceu em Southington, nos Estados Unidos. Foi aluno de Hania Holm Martha Graham, Doris Humphrey, Charles Weidman, Louis Horst, e outros. Criou a Nikolais Dance Theatre em 1948.

⁷ Erick Hawkins (1909 - 1994) dançou muitos anos na Martha Graham Dance Company, e depois fundou Erick Hawkins Dance Company.

⁸ Paul Taylor (1930 -) estudou na Julliard School e apresentou-se no American Dance Festival. Fundou em 1954 a Paul Taylor Dance Company. Usou movimentos cotidianos mais do que passos de dança em suas criações.

da discussão sobre treinamento na dança contemporânea, onde há uma enorme variedade de resultados artísticos e de propostas estéticas. Para tanto, apresentaremos a seguir algumas idéias e noções sobre dança contemporânea.

De acordo com Mônica Dantas (2005), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não existe um consenso sobre a definição de “dança contemporânea”. Para a autora, de modo geral, o termo tem servido para nomear diferentes criações de dança que não se enquadram nas classificações mais tradicionais, como balé clássico e dança moderna. Para Dantas (2005), os trabalhos recentes “da dança pós-moderna norte-americana; a *nouvelle danse* européia; a dança-teatro, o butô japonês e seus seguidores no Ocidente; e as criações brasileiras, latino-americanas e africanas que buscam uma identificação com a cultura local” (DANTAS, 2005, p. 33) podem ser classificados como dança contemporânea. Dantas (2005) afirma ainda que, por outro lado, a denominação “dança contemporânea” se consolidou nos anos 1980, e desde então já surgiram alternativas como *danse d’auteur* e *nouvelle danse* (países de língua francesa), *new dance* (Holanda), nova dança (Portugal e Brasil), além de termos mais específicos, como “vanguarda pós-bauschiana” (LEPECKI 1998 apud DANTAS 2005). Há também, anterior aos anos 1980, a chamada dança pós-moderna, que tem como marco as experiências na Judson Dance Theater.

De acordo com Meireles e Eizirik (2003, p. 87), a dança contemporânea “parece ser menos um estilo e mais um apanhado de princípios”, que tem como objetivo importante a ser destacado, segundo as autoras, de “assinatura corporal, uma construção particular de corpo” (2003, p. 88). No artigo de Simone Gomes (2003), a dança contemporânea é apresentada para o leitor como uma prática comprometida com a pesquisa de movimentos não-codificados. De acordo com Bittar (2005, p. 7), “pode-se definir a dança contemporânea, também denominada pós-moderna, como uma dança que quebrou regras pré-estabelecidas, abarcando um vocabulário múltiplo e dando espaço para a criação individual ou coletiva proveniente de larga experimentação”. De acordo com Long (2002, p. 21), “dança contemporânea [...] é representativa da dança deste momento no tempo e não é estilisticamente ligada a linhagem de qualquer pioneiro”.

Nosso objetivo aqui não é chegar a um consenso sobre a definição de dança contemporânea, pois não haveria espaço para tal discussão. Nos interessa apenas evidenciar como, desde a Judson Dance Theater, a produção artística não apresenta uma relação de determinação entre o treinamento do dançarino e os movimentos executados no palco, e que, além disso, há uma diversidade de resultados estéticos, e também conceituais, bastante significativa. Esse quadro gera muitas dificuldades de definição conceitual para os pesquisadores, e, especialmente, de escolha e definição de diretrizes de formação profissional para estudantes e professores.

Em relação ao treinamento é interessante destacar que na dança contemporânea não há, em geral, preocupação em desenvolver um sistema próprio ou a codificação de uma técnica para as criações coreográficas, como no balé e na dança moderna (DANTAS, 2005, p. 43). Muitos dos novos coreógrafos “não desenvolveram novas técnicas de dança para dar suporte aos seus objetivos coreográficos” (tradução nossa) (FOSTER, 1997, p. 253) e, além disso, “vocabulário” ou padrão de movimento não é necessariamente o ponto de partida da criação, podendo emergir durante o processo criativo mesmo quando não formulado no começo da pesquisa (GREINER, 2005, p. 78). Segundo Katz (2004), o critério para distinguir dança contemporânea de outras classificações não pode ser o tipo de treinamento corporal, pois não há mais uma “relação determinista” entre treinamento e criação da obra, na qual o treino funciona como um conjunto de regras bem definidas que determina de forma contundente a coreografia.

Devemos destacar que a noção de artefato cognitivo, a ser desenvolvida aqui, diferente desta visão “determinista” entre técnica e criação, defende que o treinamento restringe e/ou direciona as possibilidades artísticas de dançarinos, o que será esclarecido mais à frente. Antes de apresentar a noção de artefato cognitivo, apresentaremos algumas estratégias de treinamento estabelecidas por artistas e centros de formação para lidar com a diversidade estética da produção contemporânea.

Atualmente, o treinamento técnico de dança ocorre em dois contextos distintos: formação e criação. A formação frequentemente, mas não necessariamente, ocorre separada dos contextos profissionais de criação, podendo

o dançarino iniciar sua carreira em instituições de ensino formal (superior e técnico) e informal (oficinas, *workshops*, cursos livres). Nesses treinamentos o dançarino aprende e desenvolve habilidades. Os contextos profissionais de criação normalmente são companhias, grupos, e criadores independentes que por meio do treinamento procuram a manutenção de habilidades do intérprete e, muitas vezes, também o aprendizado de novas habilidades devido a diferentes objetivos estético-criativos.

As instituições de ensino estão interessadas em formar profissionais competentes para o universo diverso da dança contemporânea, dessa forma, não estão totalmente desligadas dos contextos criativos. Através da apreciação dos objetivos apresentados por alguns cursos de formação, de nível superior ou médio, de dançarinos e professores de dança, é notável a urgência de discussões mais consistentes sobre treinamento técnico de dança. A questão das instituições de ensino e formação, por trás de seus objetivos divulgados na internet, é: como treinar um dançarino num contexto estético-artístico tão diverso? Em grande parte dos casos, pretende-se formar um profissional que esteja preparado para muitas funções com habilidades gerais.

Algumas expressões como “formação múltipla”, “amplo domínio técnico-corporal”, “profissional multifuncional” são encontradas nas descrições dos objetivos de cursos superiores e técnicos de dança de instituições como Univercidade (Rio de Janeiro),⁹ Escola Angel Vianna (Rio de Janeiro)¹⁰ e Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia.¹¹ A alternativa adotada pelos

⁹ “Primeiro curso de licenciatura em Dança criado no Rio de Janeiro, em 1985, alia teoria e prática, e tem como principal objetivo proporcionar uma formação múltipla, colocando no mercado professores especializados no ensino das diferentes técnicas de dança” <http://www.univercidade.edu/uc/cursos/graduacao/danca/index_danca.asp> (acessado em 15 de março de 2008)

¹⁰ A formação de bailarino em nível técnico, na Escola Angel Vianna, pretende proporcionar “um amplo domínio técnico-corporal, uma forte base teórica metodológica, nos diferentes temas trabalhados, de modo que o aluno assuma uma rigorosa compreensão da totalidade do fazer artístico e da sociedade em que ele atua”. <<http://www.escolaangelvianna.com.br/faculdade.htm>> (acessado em 15 de março de 2008)

¹¹ “Atualmente a Escola de Dança pretende formar um profissional multifuncional que tenha informação diversificada na área de dança que o capacite não somente para o mercado de trabalho, como também desenvolver futuros cidadãos com preparo intelectual, sensíveis e conscientes de seu papel na sociedade, que seja também : criativo, para conceber e elaborar produtos de qualidade artística; com formação técnico-corporal para ser capaz de interpretar satisfatoriamente; com conhecimento do contexto étnico-cultural e das raízes do nosso povo; sensibilidade para se comunicar através das linguagens artísticas com o público” <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/espacos/escola.htm>> (acessado em 15 de março de 2008)

cursos para formar profissionais múltiplos, em geral, é uma vasta lista de disciplinas relacionadas às técnicas do corpo.¹²

Em contextos de criação artística contemporânea, como companhias e grupos de dança, há diversas soluções para a questão do treinamento dos dançarinos. A “Lia Rodrigues Cia de Dança” do Rio de Janeiro, por exemplo, mantém um trabalho diário de seis a sete horas por dia, com aula de técnica, não especificada pela coreógrafa, com duração de uma hora e meia, e ensaio (MARINHO e SOTER, 2006, p. 17). No *Núcleo Artérias*, dirigido por Adriana Grechi, em São Paulo, cada dançarino escolhe o treinamento que lhe interessa, pois, de acordo com a diretora, procura-se respeitar a autonomia criativa de cada dançarino (SANTANA, 2006). Segundo a diretora (SANTANA, 2006), no *Núcleo* um dançarino faz aulas de balé e dança contemporânea, enquanto outro escolhe improvisação e pilates, por exemplo. Entretanto, ela afirma que todos estudaram, em algum momento de suas carreiras, *release technique*, improvisação e *Body-Mind Centering*, diferentes treinamentos de dança que, segundo Grechi, criam “entendimentos comuns”. A *Cia Oito Nova Dança*, também de São Paulo, realiza treinamento baseado no Método da Coordenação Motora de M.M. Béziers e S. Piret, e na Técnica do Movimento Consciente de Klaus Vianna (FAVORETO, 2006). Wagner Schwartz, criador independente, não tem atividade de treinamento que não seja o próprio trabalho criativo. Segundo o criador (informação verbal),¹³ seu trabalho não pressupõe nenhum tipo de treinamento corporal específico, o que ele faz em cena depende da relação entre suas idéias, seu contexto e suas possibilidades. Elisabete Finger do *Couve-flor - minicomunidade artística mundial*, do Paraná, também é uma criadora que não tem um treinamento corporal definido, apesar de ter um histórico com experiências breves em balé, jazz, e dança contemporânea (informação verbal).¹⁴

Os objetivos das instituições de ensino e as soluções localizadas de algumas companhias servem, respectivamente, como ilustração à tentativa de responder à

¹² Sabe-se que há uma discussão em torno do estudo de arte na universidade (ver STRAZZACAPPA, 2006b), questionando aspectos temporais institucionais e a relação mestre-discípulo, por exemplo. Entretanto, não é nosso objetivo aprofundar tal discussão sobre a institucionalização do ensino de arte, nos interessam questões que estão por trás da discussão sobre formação em dança, como exemplo a idéia do treinamento corporal funcionando como um tipo de coerção para a produção criativa.

¹³ Informações adquiridas em entrevista concedida a autora em maio de 2006.

¹⁴ Informações adquiridas em entrevista concedida a autora em março de 2007.

diversidade da dança contemporânea e da variedade de estratégias para o treinamento de dançarinos encontradas na dança contemporânea, nos contextos de formação e de criação. Diferente de outros momentos históricos da dança, na produção artística contemporânea não há previsão de um treinamento específico em uma técnica corporal. Ao invés disso, o que encontramos é uma variedade de estratégias de treinamentos e resultados estéticos distintos.

A diversidade de propostas estéticas nas produções de dança contemporânea amplia a possibilidade de atuação do dançarino e, dessa forma, parece exigir a ampliação de suas competências. Para Dantas (2005), na dança contemporânea há uma modificação do papel do dançarino, ele é solicitado, ao mesmo tempo, a criar, a atuar atlética e virtuosamente e a atuar segundo alterações corporais bastante sutis. Deste modo, segundo a autora, o que se espera do dançarino é uma “disponibilidade corporal” para que ele seja colaborador na criação e na interpretação coreográfica. Na tentativa de garantir tal atuação versátil do dançarino, teóricos e professores elaboram e executam estratégias que, supostamente, criam corpos aptos para qualquer projeto estético. De acordo com Miranda (2003, p. 218), “prevalece nos coreógrafos contemporâneos o desejo pela diversidade corporal como elemento enriquecedor do processo de criação”. Além disso, a autora afirma que ocorre uma valorização da “individualidade e a singularidade de um intérprete, sua imaginação e seu desejo de participar criativamente na construção de um trabalho”.

Para alguns autores (e.g. FOSTER, 1997; LOUPPE, 2000), existe a procura por um treinamento capaz de construir corpos sem “rastros” estéticos adquiridos pelo hábito, permitindo fáceis deslocamentos entre projetos estéticos distintos. Por outro lado, há autores que identificam (LOUPPE, 2000; SANTANA, 2001) ou defendem (IANITELLI, 2004; SANCHES, 2005) que, para estar preparado para diversos projetos estéticos, deve-se buscar o aprendizado de diferentes técnicas de dança e atividades corporais diversas, como forma de garantir a atuação versátil do dançarino. Há, em ambos os casos, uma ambicionada construção de um corpo “contemporâneo” (LOUPPE, 2000, p. 27), presumivelmente neutro (FOSTER, 1997, p. 256) e preparado para diversas “demandas criativas”. Um de nossos propósitos aqui é questionar esta suposição.

Ainda associado à idéia de “neutralidade”, em termos de treinamento, e à noção de “treinamento de base” para diversas exigências contemporâneas, há o costume de ouvir a afirmação, em muitos círculos acadêmicos e informais de dança, de que o balé é “uma construção de corpo que servirá para a criação coreográfica de bons intérpretes, em qualquer estilo a que se proponha” (RODRIGUES, 2007, p. 9). Há, em alguns ambientes, uma substituição desta afirmação por outra, de que a educação somática pode funcionar como a principal base para todas as outras técnicas (SOTER, 1999, p. 147). Por exemplo, entre os seguidores de Klauss e Angel Vianna é bastante recorrente a idéia de que a educação somática, em configurações específicas (Método Feldenkrais, Técnica de Alexander, Eutonia etc.), é base para o aprendizado de todas as outras técnicas ou para qualquer processo criativo. Entretanto, segundo Strazzacappa (2006a), as técnicas de educação somática não estão isentas do etnocentrismo nem de uma preocupação estética. Além disso, a autora afirma que a maioria das práticas foi desenvolvida a partir do próprio criador da técnica como ponto de partida, denunciando uma provável ênfase em segmentos corporais de acordo com predileções, interesses estéticos, pressões históricas, idéias políticas, entre outros aspectos do criador da técnica e do contexto.

Aceita-se, em alguns ambientes de formação, que a aprendizagem de técnicas restringe a ação daqueles que treinam. Afirmações como “cada técnica cria um corpo único na sua aparência e nas suas habilidades” (tradução nossa) (FOSTER, 1997, p. 239) sugerem que as habilidades adquiridas em uma técnica podem ser “transferidas” apenas parcialmente para outra. Desse modo, dançarinos de balé clássico não podem adquirir com facilidade o vocabulário de movimentos encontrados na técnica de Doris Humphrey, por exemplo, e vice-versa.

Nesta pesquisa, estamos interessados em discutir como um treinamento age sobre outro, e como direciona possibilidades e escolhas artísticas. Tal discussão deve ter um efeito sobre o entendimento da relação entre técnica e criação e sobre as discussões sobre formação e aprendizagem de dança. Seria a restrição, de uma técnica sobre outra, o resultado da criação de hábitos motores específicos durante longos períodos de treinamento? De acordo com Geraldi (2007, p. 81), os diferentes treinamentos conduzem “a diferentes modos de organizar o corpo, suas formas e movimentos, criando hábitos e condutas [...] peculiares aos seus

sistemas”. Esta idéia se contrapõe àquilo que, como citamos acima, diversos autores (IANITELLI, 2004; LOUPPE, 2000; SAMPAIO, 2000; SANCHES, 2005) identificam ou defendem: a busca de um treinamento que prepara o dançarino para diversas “demandas criativas”. Discordaremos desta idéia, nesta pesquisa. Supomos que um treinamento não pode ser neutro em relação ao resultado artístico do dançarino. Supomos também que um treinamento em muitas direções, múltiplo, não deve tornar o dançarino versátil, a ponto dele se tornar apto para demandas diversas.

Para abordar a questão sobre como um treinamento cria um domínio de problemas e direciona ou orienta as ações do dançarino, propomos um “aparato conceitual”, modelo ou noção teórica, recentemente desenvolvida em outros campos de investigação, como Psicologia Cognitiva, Antropologia Cognitiva e Filosofia da Mente. O que nos interessa fazer aqui é sugerir um novo aporte conceitual para os problemas de treinamento técnico de dança, cuja discussão epistemológica, por meio de um *framework* teórico derivado de áreas como Ciências Cognitivas, é escassa. Utilizaremos a noção de “artefato cognitivo”, e nossa principal referência, como mencionado anteriormente, será Andy Clark (2006, 2003, 2002, 1998). É nosso objetivo usar essa noção para conduzir uma análise das relações entre treinamento técnico de dança e atividades de aprendizagem e criação, colocando em cheque as idéias de treinamento “neutro” e “técnica de base”. Não pretendemos, obviamente, sugerir uma solução para os problemas tratados. Trata-se de uma abordagem preliminar, cujos resultados efetivos em termos de explicação e crítica necessitam de tempo e escrutínio em termos de descrição, análise e exemplos investigados. Vamos elaborar a noção de treinamentos técnicos de dança como coleções de artefatos cognitivos, e, a partir de dois exemplos (as técnicas do balé clássico e de Klauss Vianna), apontar discussões sobre como os treinamentos interferem na aprendizagem e criação dos dançarinos.

É importante destacar como a noção teórica escolhida cria limites consideráveis às questões formuladas. Assim, não serão discutidos aspectos culturais, sociais, políticos, entre outros, apesar de considerarmos sua importância para o conhecimento sobre treinamentos técnicos de dança. Adicionalmente, não é nosso objetivo criar, ou propor a criação de um manual sobre treinamento, sobre a

formação de dançarinos, ou sobre a preparação do dançarino em processos criativos. Estamos interessados em uma discussão sobre “relações de constrição” entre os treinamentos técnicos de dança e os dançarinos, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto criativo, por meio da noção de artefato cognitivo. Essas relações serão descritas apenas em termos teóricos e especulativos. Desta forma, delimitamos, como esperamos que fique claro, a natureza das relações que nos interessam entre treinamento técnico de dança e atividades de criação e, especialmente, aprendizagem.

A relevância do tema que abordamos parece ser inconteste. Compreender como os treinamentos dos dançarinos restringem suas atividades de aprendizagem e criação, e que tipos de possibilidades se abrem a partir desses treinamentos, parecem temas de interesse em contextos de ensino e criação, principalmente de dança contemporânea.

A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, *Sobre treinamentos técnicos de dança e artefatos cognitivos*, apresentamos a definição de artefato cognitivo e exploramos, introdutoriamente, alguns aspectos relacionados à aprendizagem e à criação (movimentos estéticos e criadores independentes). No segundo capítulo, *Uma análise preliminar: treinamentos técnicos e artefatos*, analisamos as técnicas do balé clássico e de Klaus Vianna sob a perspectiva de artefatos cognitivos. A partir dessas análises preliminares abrimos uma discussão sobre as idéias de treinamento neutro e técnica de base. Nas *Considerações finais* apontamos futuras contribuições a partir da noção de treinamentos técnicos como artefatos cognitivos.

2. SOBRE TREINAMENTOS TÉCNICOS DE DANÇA E ARTEFATOS COGNITIVOS

“Só podemos conhecer fazendo, ou antes, re-fazendo.”
Jean Dupuy (1996, p. 22)

Neste capítulo apresentaremos o modelo teórico que propomos para abordar os treinamentos técnicos de dança: artefato cognitivo, segundo Andy Clark (2006, 2003, 2002, 1998). Apresentaremos brevemente o alcance do modelo, em sua área de desenvolvimento, e aplicaremos a noção, “treinamentos técnicos de dança como coleções de artefatos”, discutindo alguns aspectos de aprendizagem e criação.

As principais premissas que baseiam a argumentação deste capítulo são:

- 1 artefatos cognitivos são entidades ou processos que amplificam e modificam a ação;
2. artefatos cognitivos criam domínios de problemas;
3. artefatos cognitivos são atalhos para solução de problemas;
4. atalhos criam rotas especiais para solução de problemas;
5. treinamentos técnicos de dança são coleções de artefatos cognitivos, mais ou menos codificados;
6. a aprendizagem de uma técnica significa, em termos gerais, o acoplamento de uma coleção de artefatos.

Utilizaremos também a classificação de Sylvia Faure (2000), da Université Lumière Lyon 2. Para a pesquisadora, há duas formas de dança: aquelas que se baseiam em uma lógica da “disciplina” *versus* aquelas que se baseiam em uma lógica da “singularidade”. Elas correspondem, respectivamente, àquelas técnicas corporais de dança aprendidas através de padrões de movimento e àquelas

baseadas na valorização da singularidade do dançarino. Essa classificação parece atender satisfatoriamente para esta pesquisa os diversos tipos de treinamento técnico de dança.

Daremos ênfase a aspectos pedagógicos e artísticos relacionados ao treino técnico de dança, como as relações entre os artefatos de cada tipo de treinamento e as restrições criadas por eles, tanto na aprendizagem de outras técnicas como nas possibilidades criativas. Os exemplos, portanto, têm função de aplicação preliminar do modelo teórico de artefato cognitivo, apontando desdobramentos de questões que envolvem aprendizado e criação em dança.

2.1. artefatos cognitivos: modelo teórico

Qual a natureza dos treinamentos técnicos de dança? Treinamentos técnicos de dança são memes (cf. DAWKINS, 1976)?¹⁵ São sistemas semióticos (cf. FETZER, 1997)?¹⁶ São informações (cf. SHANNON e WEAVER, 1940)?¹⁷ Se são memes, então devem funcionar como unidades de replicação cultural de programas de atividades motoras; se são sistemas semióticos, estão ordenados, ou coordenados, em tipos ou classes de distintas naturezas semióticas e mantêm relações de pressuposição e co-dependência; se são informações, são processadas por circuitos biológicos especializados, e podem se submeter a quantificação estatística.

Os aspectos (e sobreposição de aspectos) selecionados por estas noções, modelos, ou metáforas epistemológicas, acabam por atribuir ao fenômeno descrito

¹⁵ Meme foi definido originalmente pelo etólogo, biólogo evolucionista e escritor de divulgação científica britânico Richard Dawkins (1976) como “unidade de replicação cultural”.

¹⁶ James H. Fetzer (1997), professor do departamento de filosofia da Universidade de Minnesota, EUA, definiu um sistema semiótico como um sistema que produz, transmite, recebe, interpreta signos de diferentes tipos.

¹⁷ Como construído por Claude Shannon, engenheiro elétrico, matemático, “pai” da teoria da informação, o problema fundamental da teoria da informação, de caráter essencialmente estatístico, refere-se à “reprodução exata ou precisa, em um ponto, de uma mensagem selecionada em outro ponto” (SHANNON & WEAVER, 1949, p. 31). Muitas das mais importantes questões, em Neurociências e Psicologia Cognitiva, referem-se aos circuitos biológicos requeridos para o processamento de informação, em diferentes tarefas e competências (e.g. sistema proprioceptivo)

propriedades muito particulares. E sabe-se como é crucial a escolha de um ou outro modelo teórico, pois, eles, mais do que orientar as respostas, criam espaços de problemas, ou seja, criam um domínio de questões concebíveis. Isso significa que ao escolher um modelo ou noção teórica para compreender determinado fenômeno ou objeto direcionamos as respostas possíveis. Assumimos, portanto, que o fenômeno, objeto desta pesquisa, é dependente do modelo teórico a que está submetido.

Modelo é uma representação de algo. Um modelo pode, na sua construção, levar em consideração diferentes aspectos do objeto que representa, como sua aparência, sua estrutura, seu funcionamento, suas consequências etc. Ele abstrai da realidade dos fenômenos os sistemas de relações considerados mais pertinentes, colocando entre parênteses tudo o que não depende desse sistema (DUPUY, 1996, p. 24). Deste modo, um modelo nunca descreve por completo o fenômeno que representa, ao invés disso, coloca em evidência aspectos importantes dele.

Há muitas classificações e tipologias distintas de modelos. O que interessa nesta dissertação está relacionado àquilo que foi definido por Black (1962 apud MÄKI 2001), e que tem como característica descrever um objeto atribuindo a ele uma estrutura interna ou um mecanismo de maneira abstrata. É por referência a essa estrutura ou mecanismo que o modelo teórico ajuda a explicar o comportamento, e outras propriedades, dos objetos que descreve. Neste sentido, ele pode ser entendido como uma aproximação simplificada de um objeto que é útil para alguns propósitos. No uso de tal modelo há, implicitamente, a noção de que o objeto que ele representa é muito mais complexo que seu modelo. Isto porque ele “ilumina” apenas alguns aspectos do objeto. Por não considerar todos os aspectos, é limitado em sua representação -- “um mesmo fenômeno pode ser objeto de modelizações sem relação umas com as outras” (DUPUY, 1996, p. 24). Na pesquisa acadêmica, modelos são usados para conhecer os fenômenos, e mais enfaticamente, segundo Dupuy (1996), a única maneira de conhecer é através de modelos -- “Todo conhecimento é reprodução, representação, repetição, simulação” (DUPUY, 1996, p. 27).

Não é objetivo aqui discutir ou analisar as vantagens e desvantagens de uma ou outra escolha, em termos de modelagem, para abordar o fenômeno dos

treinamentos técnicos de dança. Optamos, como já salientamos, por uma noção: os treinamentos técnicos de dança são coleções de *artefatos cognitivos* segundo Clark. A argumentação é simples, embora não sejam triviais suas consequências. Os treinamentos técnicos de dança são coleções de artefatos “acoplados” à mente-corpo de seus usuários, mudando radicalmente suas atividades, e criando *short-cuts*, ou “atalhos”, para execução de muitas tarefas. Mais radicalmente, os treinamentos criam novos espaços de problemas, e novas formas de interpretá-los e resolvê-los.

A noção de artefato cognitivo está relacionada a modelos de cognição que criam alternativas para a visão clássica de mente, a chamada visão computacionalista da cognição. Tais modelos e perspectivas, como cognição incorporada (*embodied cognition*), cognição situada e distribuída (*distributed and situated cognition*), mente estendida (*extended mind*), e inteligência aumentada (*augmented intelligence*), produzem fortes evidências contra as idéias de que a mente está restrita às operações do cérebro e do sistema nervoso. Tal visão tem, entre os principais precursores, Lev Vygotsky, que deu ênfase ao modo como a experiência com estruturas externas pode alterar e informar modos individuais intrínsecos de processamento e compreensão, e Jakob von Uexküll através do conceito de *Umwelt*, que designa o conjunto de características ambientais para as quais uma certa criatura é sensível (Uexküll 1934 apud Clark 1998, p. 24).

A noção de artefato cognitivo foi elaborada por uma comunidade de cientistas inseridos em vários ambientes de discussão. Essas áreas estavam, e estão, interessadas em investigar como o uso de certos artefatos (culturais, sociais, tecnológicos, materiais, etc.) criam, constroem e restringem um “horizonte” específico de criação e ação. A mesma questão em termos ainda mais gerais: como certos artefatos estão relacionados a determinados efeitos criados através de seus usos? Por exemplo, como um artefato do código verbal cria um certo tipo de raciocínio linguístico (CLARK, 2006, 1998; JACKENDOFF, 1996); ou ainda, como algarismos arábicos permitem, ou conduzem, a criação de um domínio de problemas aritméticos e algébricos (CLARK, 2003).

Nossa proposta de abordar treinamento de dança utilizando a noção teórica de artefato cognitivo, nos permite examiná-los de uma perspectiva bastante

específica. Isso supostamente confere aos problemas abordados um *status* distinto, com uma epistemologia clara e definida. Ao mesmo tempo equaciona-os diferentemente, por sua relação com pesquisas experimentais, e indica ou sugere novas vias de acesso para as questões que nos interessam sobre treinamentos técnicos de dança. Os problemas que nos interessam parecem, em muitos sentidos, análogos às questões formuladas nessas áreas. Isto porque, estamos interessados em como os treinamentos técnicos de dança, através da noção de artefatos cognitivos, interferem, restringem e direcionam a ação de dançarinos a partir da elaboração de uma certa organização do movimento corporal.

Para Clark (2003, p. 3) humanos são “ciborgues” inatos (*natural-born cyborgs*).¹⁸ São assim porque acoplam, ou nascem com competência para acoplar, artefatos não-biológicos a seus corpos (-mentes) para solucionar toda sorte de problema.¹⁹ Devemos destacar que ao utilizarmos o termo “acoplamento” nos referimos, primariamente, ao seu significado vernacular de “ação ou resultado de acoplar(-se), unir(-se) ou ligar(-se) formando uma unidade” (cf. Dicionário Aulete Digital).

Os artefatos cognitivos modificam as ações no ambiente; amplificam ou intensificam habilidades inatas, podendo alterá-las dramaticamente. Além disso, criam domínios de problemas ao mesmo tempo que são atalhos para as soluções destes problemas. Entre os muitos artefatos que humanos acoplam estão: lápis e papel, notações, mapas, modelos, sinais, marcadores, calendários, listas de compras, placas de trânsito, ábacos, calculadoras, computadores, internet, celulares, GPSs, cadernos de rascunhos, telefones celulares, algarismos arábicos, bússola, e muitos outros. As pessoas frequentemente participam de atividades caracterizadas pela progressiva criação e uso de artefatos cognitivos -- “tarefas

¹⁸ O termo ciborgue apareceu em 1960 no artigo “Cyborgs and Space”, de Manfred Clynes e Nathan Kline. Ambos trabalhavam para o *Dynamic Simulation Laboratory* no *Rockland State Hospital*, em Nova York. Ao invés de produzir ambientes artificiais semelhantes aos da Terra para a exploração espacial, eles estavam preocupados em alterar propriedades humanas para melhor se adequarem as novas demandas alienígenas (CLARK, 2003, p. 13).

¹⁹ Embora não seja nosso foco direto, é interessante mencionar aqui que para Clark há inovações do *design* biológico da espécie humana, que permitiram o acoplamento de estruturas não-biológicas ao aparato biológico. As principais inovações são, segundo Clark (2003, p. 63), a plasticidade do córtex neural humano, que não é usual entre outros animais, principalmente quando se trata de cérebros de crianças, e o período longo de aprendizagem e desenvolvimento do cérebro, que corresponde à infância.

cotidianas tais como cozinhar envolvem um processo contínuo de criação e uso de artefatos cognitivos” (tradução nossa) (HUTCHINS, 1999, p. 126).

Há ainda diversos desdobramentos a partir da afirmação de que somos ciborgues inatos, relacionados a problemas diversos como *self*, “dentro” e “fora” da mente, linguagem, tecnologias da cognição, etc. Esses problemas não serão abordados e desenvolvidos aqui. O que mais nos interessa, e que tentaremos explorar, é que, ao assumir treinamento técnico de dança como uma coleção de artefatos cognitivos, as consequências resultantes serão diversas, as quais explicaremos e discutiremos adiante.

As contribuições deste modelo para uma pesquisa sobre treinamentos técnicos de dança serão desenvolvidas no decorrer deste capítulo, estão entre os tópicos: a relação entre dançarino e seu treinamento, mecanismos de aprendizagem que o treinamento técnico propõe pelos seus artefatos, domínios de problemas e ações concebíveis que o acoplamento de técnicas cria, relação entre treinamento e oportunidades e possibilidades criativas.

2.2 por que treinamentos técnicos de dança são coleções de artefatos cognitivos?

Para que fique bastante claro, conforme o escopo teórico proposto, os treinamentos técnicos de dança são coleções de artefatos, que, quando acoplados, funcionam como *short-cuts* ou atalhos para solução de problemas diversos. Atalhos são rotas específicas para realizar determinadas tarefas. Por exemplo, saber caminhar funciona como um atalho para correr, ou seja, torna o “problema” correr mais simples. Os treinamentos técnicos de dança criam atalhos e estabelecem constrições em situações de: (i) *aprendizagem*, (ii) *execução* e (iii) *criação* de dança. Deste modo, podemos afirmar que treinamentos técnicos de dança são coleções de artefatos cognitivos porque amplificam e ampliam habilidades inatas e funcionam como atalhos para o aprendizado de novos artefatos, para a execução

(no palco ou na sala de aula) de movimentos, e para a criação, tanto de novos artefatos em aulas de dança, quanto de movimentos para obras de dança. No caso da técnica do balé clássico, os passos de dança mais simples são atalhos para a aprendizagem e execução dos mais complexos. Além disso, os passos da técnica servem de atalhos para a composição coreográfica, que nas criações tradicionais são feitas de combinação de passos de dança.

Artefatos cognitivos estão envolvidos em um processo de organização funcional de habilidades (*skills*) em sistemas funcionais (HUTCHINS, 1999, p. 127). Os treinamentos técnicos de dança são formas de organizar de maneira funcional habilidades do dançarino e/ou coreógrafo em determinados ambientes de dança.

Para que esta argumentação fique mais clara vamos discutir como ocorre a relação entre os treinamentos técnicos e os dançarinos, ou, ainda, como acontece a relação (acoplamento) entre os artefatos e seus usuários. De acordo com Clark (2003), há um co-desenvolvimento de seres biológicos e recursos não-biológicos, deste modo, a cognição humana sobrevive em uma arquitetura híbrida e estendida, que inclui aspectos do ser humano e do ambiente (repleto de artefatos cognitivos) no qual nos desenvolvemos e operamos. Dessa forma, segundo Queiroz (2007), o ambiente construído por artefatos acoplados cria seres simbiotes e “torna indistinto os limites que separam seus corpos e mentes do ambiente em que estão imersos”. Pode-se compreender que os treinamentos, recursos não-biológicos, são acoplados aos seus usuários (dançarinos e/ou coreógrafos), de forma que não há distinção entre os dançarinos e as técnicas que acoplam.

Os treinamentos corporais são artefatos cognitivos porque modificam ou amplificam as habilidades corporais do dançarino e criam atalhos para o aprendizado e para a criação. Além disso, há um ponto importante, que talvez seja a principal contribuição desta abordagem: os treinamentos técnicos criam os próprios problemas corporais de dançarinos e coreógrafos enquanto criam os artefatos para resolvê-los. Há aqui, portanto, uma espécie de *looping* causal, um movimento de causalidade em forma de um circuito fechado de *feedback*, entre os problemas criados pelos treinamentos técnicos e as soluções resultantes de suas aplicações. Ou seja, os artefatos conferem existência aos problemas, materializam os problemas, e, ao mesmo tempo, criam condições para que os problemas sejam

abordados, ou solucionados, caracterizando o *looping* a que nos referimos. No caso do balé clássico, por exemplo, o advento de alguns artefatos (passos de dança), como o *développé*, criou um problema de estabilidade, relacionado ao que na técnica é chamado de *aplomb* (cf. veremos em detalhes no próximo capítulo). Estes artefatos são responsáveis pela existência do problema, conferindo materialidade ao problema. Isso quer dizer que a estabilidade só se torna um problema quando torna-se necessário realizar movimentos que exigem certo tipo de estabilidade. A estabilidade pode ser materializada de diversas maneiras, e no caso da técnica do balé, como explicaremos melhor no próximo capítulo, ela ocorre por meio de diversos artefatos da técnica.

Segundo Clark (2003), as relações entre seres humanos e artefatos cognitivos têm consequências em diferentes níveis e escalas temporais, agindo na evolução da espécie e no desenvolvimento do indivíduo.²⁰ A linguagem, por exemplo, é um artefato que atua na espécie. É persistente, mas não estacionário, e promove o pensamento e a razão (CLARK, 2006). A linguagem tem, portanto, um papel no curso evolutivo da espécie promovendo o desenvolvimento de um ambiente linguístico criado pela própria espécie. Este ambiente linguístico é acoplado às nossas mentes-corpos e modifica o que podemos pensar, dizer e criar. As palavras, segundo Clark (2006), materializam pensamentos, conferindo a possibilidade de retomá-los a fim de desenvolvê-los ou reelaborá-los. Do mesmo modo ocorre com os treinamentos técnicos: o movimento e suas instruções de execução (artefato) materializam problemas e permitem a retomada desses problemas para serem reelaborados e desenvolvidos.²¹ Esta relação entre o aparato biológico e os artefatos não-biológicos, como no exemplo da linguagem falada e escrita, é ininterrupta. A mesma relação, indivíduo/linguagem, interfere no desenvolvimento do indivíduo ou de pequenos grupos e, numa escala temporal menor, deve criar ambientes com possibilidades mais restritas e/ou mais específicas.

²⁰ É importante esclarecer ao leitor que o termo “evolução” aqui está relacionado ao escopo teórico neo-darwiniano, e que não refere-se a entendimentos equivocados de progresso ou melhora da espécie.

²¹ Deve-se esclarecer que a expressão “materializar problemas” aqui não se refere a uma visão materialista ou mecanicista do corpo. Estamos apenas concordando com Clark (2006) que afirma que os artefatos conferem existência física aos problemas, como em seu exemplo da linguagem, e que essa materialização é que permite o co-desenvolvimento entre artefatos e usuários.

A relação entre treinamento técnico e dançarino e/ou coreógrafo pode ser também observada e descrita especificando diferentes níveis e escalas temporais. Dessa forma, pode-se observar o desenvolvimento e as consequências dessa relação na história da dança, por exemplo, a história da relação entre treinamentos técnicos e movimentos artísticos de dança,²² numa grande escala temporal. Por outro lado, pode-se fazer o mesmo no nível do indivíduo ou de pequenos grupos, em relação à aprendizagem e à criação. Optamos aqui por enfatizar o nível do indivíduo, que envolve o dançarino em termos de aprendizagem e criação. Algumas consequências em escalas temporais maiores serão mencionadas, porém com menor relevância.

2.3 treinamentos, técnicas e artefatos

Antes de desenvolver as consequências do entendimento de treinamentos técnicos de dança como artefatos cognitivos vamos definir com mais detalhamento alguns aspectos do objeto de estudo desta dissertação. Abordaremos os termos técnica e treinamento, e estabeleceremos uma distinção, descrita por Faure (2000), entre diferentes tipos de treinamentos técnicos de dança.

Treinamentos técnicos de dança são, aqui tratados como, a prática de movimentos corporais orientada por princípios e procedimentos técnicos, esses princípios e procedimentos estão organizados em técnicas. Sabe-se que há discussões em torno do termo técnica e que são encontradas diferentes terminologias como métodos, sistemas e abordagens corporais. Weber (2003) e Lortie (1975 apud FORTIN 1998) consideram que as técnicas de dança em geral possuem um método de ensino que se baseia na “aprendizagem de observação”, com ferramentas de demonstração, imitação e repetição. Para Strazzacappa (1994, p. 129), os pontos cruciais para a existência de uma técnica são formas e passos

²² Movimentos artísticos de dança referem-se aqui, como nas artes visuais, a diferentes períodos de produção artística com programas estéticos mais ou menos definidos. Tais como: balé romântico, dança moderna, dança pós-moderna, entre outros.

codificados, a meta do virtuosismo ou eficiência e estar a serviço de um fim estético definido. Outros autores (FOSTER, 1997; LOUPPE, 2000; SANCHES, 2005; SOTER, 1999) também consideram que técnicas de dança são criadas exclusivamente com fim estético determinado.

Apesar de encontrarmos algumas definições, elas baseiam-se, parece-nos, em termos viciados dos contextos práticos de ensino de dança, negligenciando importantes reflexões. Portanto, para seguir nossa argumentação, vamos considerar a terminologia de Marcel Mauss.

Em “As técnicas do corpo”, Mauss (1974)²³ afirma que as técnicas corporais são os modos de utilizar, de se servir do corpo. Ele considera que ações cotidianas, como caminhar, sentar, comer, e também ações mais especializadas, como nadar e dançar, são técnicas corporais adquiridas. Elas envolvem transmissão e eficácia, educação e adestramento.

Segundo o autor, o corpo é “o primeiro e mais natural objeto técnico” (MAUSS, 1974) do homem. A partir dessa afirmação poderíamos especular se o corpo é, portanto, um artefato cognitivo para o homem. Entretanto, o que nos interessa aqui é a abrangência do termo técnicas corporais, da forma utilizada por Mauss (1974), para abordarmos treinamentos técnicos de dança.

Mauss chama de técnica o que necessita de transmissão, que tem tradição e eficácia -- “Não há técnica e não há tradição se não há transmissão” (MAUSS, 1974). A transmissão, segundo Mauss, envolve educação e adestramento, considerados fenômenos sociais, ou seja, que dependem de determinados contextos.

Apesar de diversos treinamentos de dança serem chamados de sistemas, métodos ou abordagens corporais, optamos por considerar que são todos exemplos de técnicas corporais, de acordo com a noção desenvolvida por Mauss (1974). Isto porque, cada um dos treinamentos técnicos propõe diferentes maneiras de se servir do corpo, porque criaram e são constituídos por diferentes artefatos, possuem modos de transmissão que variam de acordo com o contexto de ensino ou de criação de dança.

²³ O artigo original foi publicado em 1936 sob o título *Les techniques du corps* no *Journal de Psychologie*, XXXII, n. 3-4, 15 de março-15 de abril.

É importante destacar que esta noção é compatível com a noção de artefato cognitivo, modelo desta pesquisa, na medida em que compreende que os modos de se servir do corpo são adquiridos, ou acoplados como usado por Clark. Além disso, Mauss (1974), considera que a aquisição de técnicas corporais compreende fatores de diferentes naturezas agindo ao mesmo tempo: psicológico, sociológico e físico. Apesar das diferenças, é possível aproximar a noção de técnicas corporais de Mauss a de artefato cognitivo de Clark, pois, ambas admitem que o indivíduo (psicológico/ físico) adquire/ acopla técnicas/ artefatos do ambiente, que envolve aspectos sociais, tecnológicos, culturais, políticos etc. É uma relação entre corpos (biológicos) e artefatos (não-biológicos), que Mauss considera como produtos da educação social.

A partir disso, consideraremos que as formas de se servir do corpo adquiridas por educação são técnicas corporais; e as práticas dessas técnicas são o treinamento. Deste modo, os treinamentos técnicos de dança, as maneiras de se servir do corpo do dançarino, são as práticas de técnicas de dança, independentes de seus métodos e suas relações com a atividade estético-criativa.

A partir do esclarecimento do termo técnica e treinamento, apresentaremos brevemente a classificação de Faure (2000) de formas de dança baseadas em uma lógica da “disciplina” e em uma lógica da “singularidade”. Escolhemos tal classificação, pois parece resultar em diferenças importantes sobre o tipo e organização dos artefatos de cada tipo de treinamento.

Em alguns movimentos estéticos, como o balé clássico e a dança moderna de Martha Graham, os treinamentos do dançarino baseiam-se em sistemas de passos codificados. Segundo Faure (2000), esses treinamentos organizam seu ensino através da lógica da disciplina. Isso significa que há alta fidelidade na incorporação dos movimentos de dança e que a organização formal de transmissão ocorre, principalmente, através de métodos demonstrativos de padrões estáveis de movimentos (FAURE, 2000, p. 115). No balé, por exemplo, os passos de dança são os padrões estáveis aprendidos através de sua demonstração pelo professor e a imitação fiel executada pelos alunos.

Há, por outro lado, fenômenos como o contato-improvisação,²⁴ que apesar de sistematizado através de restrições de movimento,²⁵ ao invés de passos de dança, é também considerado uma técnica (FOSTER, 1997, p. 250). E há, além daquele desenvolvido em contato-improvisação, outros tipos de treinamento nos quais, diferentes da lógica da disciplina, o dançarino não precisa, necessariamente, aprender padrões ou códigos de movimentos pré-estabelecidos. Segundo Faure (2000, p. 117), esses treinamentos são organizados através da lógica da singularidade. A autora propôs esta noção a partir da observação de cursos de dança contemporânea na França (FAURE, 2000, p. 119). O aspecto principal que destacamos desta noção é o que a autora chama de “valorização da singularidade dos praticantes”. Os treinamentos que usam restrições de movimentos, em geral, têm seu uso relacionado ao desenvolvimento da singularidade ou individualidade do dançarino. São exemplos desse tipo de treinamento as contribuições de Rudolf Laban, do contato-improvisação, das técnicas de educação somática aplicadas à dança como a técnica de Klauss Vianna, entre outros.

Para desenvolver os desdobramentos da noção de treinamentos técnicos de dança como artefatos cognitivos, tomaremos, introdutoriamente, dois exemplos seguindo a classificação de Faure (2000): a técnica do balé clássico e a técnica de Klauss Vianna. Elas serão analisadas com mais detalhamento no capítulo seguinte.

Pode parecer evidente que a técnica do balé clássico é um conjunto de artefatos funcionando como atalhos, devido a sua sistematização em passos de dança, e sua organização em exercícios definidos que ocorrem em espaços determinados (barra, centro e diagonal). Neste caso, os passos, codificados em um sistema de passos, são os artefatos. As coreografias, nos movimentos estéticos que se co-desenvolveram com a técnica do balé, são combinações desses artefatos.²⁶

²⁴ O contato-improvisação foi criado, a partir dos anos 1970, por Steve Paxton, Nancy Stark Smith, Lisa Nelson e outros (FOSTER, 1997, p. 250). Paxton, seu principal criador estava inicialmente “interessado em descobrir como a improvisação em dança poderia facilitar a interação entre os corpos, as suas reações físicas e como proporcionar a participação igualitária das pessoas em um grupo” (LEITE, 2005, p. 91).

²⁵ Usaremos o termo restrição aqui em um sentido vernacular, como “limitação atribuída ou imposta a algo; imposição de uma condição para que algo seja aceito ou realizado” (Dicionário Aulete Digital). Regras de restrição de movimento são, portanto, limitações impostas para a realização do movimento. Por exemplo, a realização de movimentos com a restrição de “espaço direto”, utilizando os fatores do movimento de Laban (LABAN, 1978, p. 73). Este termo será ainda melhor esclarecido mais à frente.

²⁶ De fato, todas as entidades e processos que fazem parte do fenômeno do balé clássico, e de outros movimentos estéticos, podem ser tratados como coleções de artefatos. Cenografia,

Quando aprendidos, os artefatos agem como atalhos para a execução e para a criação de coreografias. O fato é que o balé satisfaz os requisitos que definem artefato convincentemente (voltaremos a estes requisitos, neste capítulo).

Parece menos óbvia, de outro lado, a idéia de que a técnica de Klauss Vianna é também uma coleção de artefatos, portanto de atalhos, para solução de problemas. O motivo pelo qual é menos óbvio é que ele não é constituído por sistemas de passos, mas por regras de restrição. Ou seja, na técnica de Klauss Vianna, como nos demais treinamentos baseados na lógica da singularidade, os movimentos são construídos a partir de restrições para a execução do movimento, como “conhecimento das articulações e sua mobilidade”, o que parece ser menos restritivo do que um padrão estável ou um passo de dança.

Entretanto, em cada um desses treinamentos (balé e Klauss Vianna) há problemas específicos, criados por coleções específicas de artefatos, usadas em suas soluções. Isso quer dizer que uma coleção de artefatos cria um conjunto de parâmetros específicos para o movimento. “Estabilidade” e “mobilidade” serão problemas e soluções diferentes em cada um desses treinamentos devido aos artefatos distintos que os constituem. No treinamento da técnica de balé clássico, por exemplo, o dançarino se depara com um problema de estabilidade quando necessita executar uma sequência de *adagio* no centro. Os procedimentos de execução dos passos do *adagio* são, para o dançarino, os modos de enfrentar e solucionar esse problema. Na técnica de Klauss Vianna, a estabilidade é abordada diferentemente, através de procedimentos que atuam sobre as “direções ósseas”,²⁷ por exemplo. Assim, o problema está materializado de outra forma conduzindo a soluções diferentes. Portanto, o dançarino, ao acoplar certas coleções, entende (ou simplesmente é capaz de atuar em) um certo domínio de problemas, podendo inclusive alterá-lo, ao se “equipar”, através do treinamento, com possíveis soluções para estes problemas. É um truísmo dizer que ele não pode resolver um problema de balé com contato improvisação, por exemplo.

iluminação, figurinos, palco italiano, são exemplos de artefatos na criação de dança. De modo que a coreografia não é simplesmente a combinação de artefatos da técnica do balé. Entretanto, isto deve ser desenvolvido posteriormente, pois, não há espaço para tratar de todos os fatores envolvidos no balé clássico além de sua técnica.

²⁷ “Direções ósseas” refere-se a um dos tópicos da técnica de Klauss Vianna que será abordado no próximo capítulo.

Nas próximas seções serão apresentadas algumas questões sobre treinamentos técnicos de dança como artefatos cognitivos que envolvem situações de aprendizagem e criação em dança. Deve-se destacar mais uma vez que esta pesquisa é de cunho teórico especulativo e todos os exemplos são baseados em informações teóricas, não em observações de campo.

2.3.1 treinamentos técnicos e artefatos: aprendizagem

Para muitos autores (ver FAURE, 2000; MENDES, 1987; MONTEIRO, 1999), a técnica do balé clássico resulta de necessidades de diversas naturezas. Faure (2000) e Monteiro (1999) afirmam que as necessidades sociais e políticas da *côrte* francesa, como a educação corporal para o refinamento das condutas e o *status* político na *côrte*, respectivamente, foram restrições importantes para o desenvolvimento da técnica do balé clássico. Segundo Monteiro (1999, p. 171), “a dança, como prática de uma elite, já vinha se desenvolvendo no bojo de um processo de refinamento das condutas sociáveis, como atestavam, largamente, os manuais para educação de nobres, em circulação no período”. Monteiro (1999) e Mendes (1987), sugerem as necessidades estéticas, conhecimento anatômico e as mudanças estruturais do espaço de apresentação como restrições para o desenvolvimento da técnica clássica. Por exemplo, mudanças temáticas no balé romântico trouxeram questões como a etereidade e leveza da bailarina, contribuindo para o desenvolvimento da técnica de pontas (MONTEIRO, 1999, p. 184-185). Além disso, a mudança dos espetáculos dos salões da *côrte* “para os palcos italianos, que se elevavam sobre a platéia, motivara a mudança de enfoque dos espectadores e acarretara, também, a evolução da dança clássica” (MENDES, 1987, p. 28). O *en dehors*, rotação externa da coxofemoral, e a técnica da pirueta foram desenvolvidos, segundo Monteiro (1999), por Carlo Blasis a partir do

conhecimento de anatomia e também como resposta à frontalidade dos palcos italianos (MENDES, 1987, p. 28).²⁸

Esta técnica é, portanto, o produto de diversas restrições, de diferentes naturezas, que operam simultaneamente em seu desenvolvimento histórico. Segundo esta argumentação, para satisfazer certos conjuntos de necessidades (estéticas, sociais, históricas, culturais etc.) foi desenvolvida uma coleção de passos de dança (*pliés, elevés, relevés, tendus, jetés, soutés, pirouettes* etc.) que criou diversos problemas como *en dehors*, verticalidade do tronco, mobilidade de pernas e braços, leveza, agilidade dos pés, técnica de pontas, localização do corpo no espaço etc (MONTEIRO, 1999). Os passos são os artefatos da técnica do balé clássico. Eles criam um espaço de problemas e, ao mesmo tempo, são as suas soluções.

A técnica de Doris Humphrey foi desenvolvida, assim como a técnica do balé clássico, sob diversas restrições.²⁹ Aquelas de cunho estético, relacionadas às restrições históricas e sociais das primeiras décadas do século XX, estão relacionadas à exploração do movimento como uma experiência fisiológica e psicológica da co-existência com a gravidade (STODELLE, 1978, p. 17). De acordo com Stodelle (1978), os padrões de movimento da técnica de Humphrey são baseados em restrições, chamados por ele de princípios de movimento, como: queda e recuperação (*falling and recovering*), fluxo sucessivo (*successional flow*), ritmos da respiração (*breath rhythms*), movimento de oposição (*oppositional motion*) e transferência de peso (*change of weight*). Os problemas da técnica, segundo Stodelle (1978), envolvem o desenvolvimento de força corporal, flexibilidade, controle e resistência, entre outros. Estes problemas, que parecem bastante gerais, tornam-se existentes físicos com o advento dos artefatos cognitivos desta técnica. Ou seja, eles passam a existir para a dança, do modo específico como existem nesta técnica, quando os artefatos são pela primeira vez

²⁸ Apesar de analiticamente separarmos essas diversas necessidades, elas se influenciaram mutuamente no desenvolvimento do programa estético do balé clássico. Entretanto, não desenvolveremos exaustivamente essas relações, porque nos interessa focar a discussão sobre os treinamentos técnicos.

²⁹ Consideramos aqui que todo treinamento técnico é elaborado sob restrições diversas e de naturezas distintas. Enfatizamos tal informação para que fique evidente, apesar de não desenvolvermos como essas relações acontecem.

desenvolvidos; e eles passam a existir para o dançarino e/ou coreógrafo quando são acoplados.

Entre os exemplos de técnica sistematizada de dança através de passos ou padrões de movimento,³⁰ além do balé clássico e da técnica de Doris Humphrey, estão as técnicas de: Martha Graham, José Limón, Merce Cunningham.³¹ Apesar da semelhança, esses treinamentos são bastante distintos. Eles foram desenvolvidos em contextos de coerção distintos, isto é, sofreram restrições de vários aspectos diferentes. A técnica de Martha Graham foi elaborada em co-desenvolvimento com, por exemplo, necessidades estéticas diferentes daquelas da técnica de Cunningham.³² Graham estava interessada na dramaticidade e expressão do movimento, Cunningham estava interessado apenas nos aspectos formais do movimento (FAURE, 2000). Deste modo, cada um desses treinamentos tem artefatos diferenciados. Seus desenvolvimentos criaram, ou ajudaram a criar, domínios restritos de problemas e soluções específicas. O fato de se organizarem através de passos ou padrões faz com que seus sistemas de aprendizado se baseiem naquilo que Faure (2000: 118) chama de lógica da disciplina. Ou seja, a aprendizagem é baseada na rotinização de padrões estáveis de movimento através de demonstração, imitação e repetição (ver também STRAZZACAPPA, 1994; WEBER, 2003). Nestes treinamentos, os passos de dança ou padrões corporais são os principais artefatos.

O contato-improvisação, por outro lado, “determina parâmetros para os modos de se mover mas não designa um vocabulário de movimentos para os estudantes aprenderem” (FOSTER, 1997, p. 250). Neste caso, os artefatos não são passos de dança. O treinamento técnico em contato-improvisação baseia-se, portanto, em exercícios distintos da rotinização de passos de dança, pois utiliza-se

³⁰ Além dos exemplos apresentados poderíamos citar diversos tipos de dança que inicialmente não eram organizados em passos de dança, mas que em sua sistematização para o ensino, principalmente quando retirados de seus contextos, foram assim organizados. Entre eles: as danças de salão, dança do ventre, dança flamenca.

³¹ Merce Cunningham, nasceu em 1919 em Centralia, Estados Unidos. Ele é dançarino e coreógrafo norte-americano e diretor da Merce Cunningham Dance Company, criada em 1953. De 1939 a 1945, ele foi solista da companhia de Martha Graham. Apresentou seu primeiro solo com John Cage em 1944.

³² A técnica de Merce Cunningham é desenvolvida em padrões de movimento, não exatamente passos de dança. Entretanto, seguindo a classificação de Faure (2000), essa técnica é disciplinar porque vale-se de estratégias de demonstração e repetição.

de restrições de movimentos. Podemos identificar algumas dessas restrições em Novack (1990 apud LEITE, 2005, p. 99).

mudança de pontos de contato entre corpos; percepção por meio da pele; [...] percepção interna do movimento; ênfase no peso e no fluxo; rolamento ao longo do corpo; uso do espaço em 360 graus; tácita inclusão da platéia; [...] improvisação desprovida de intenções dramáticas.

Diferente dos passos de dança, este tipo de artefato não pretende uma forma unívoca de realização. Isto quer dizer que, os movimentos realizados sob uma mesma regra de restrição podem apresentar resultados bastante distintos, enquanto os movimentos realizados como passos de dança são entre si bastante semelhantes. Por exemplo, os resultados de movimentos executados sob a restrição de “rolamento ao longo do corpo”, que sugerem movimentos de rolar um corpo sobre o outro tendo como procedimento o uso do peso e a pressão sobre o corpo, podem ser bastante diferentes. Uma pessoa pode rolar sobre o corpo de outra com os quadris em contato, estando ambas deitadas no chão. Outras duas pessoas podem estar em pé e rolando umas sobre as outras com a parte superior do corpo em contato. Por outro lado, os movimentos realizados com instruções dos passos de dança pretendem ser uma forma unívoca. Sabe-se que não é possível que todos os *pliés*, por exemplo, sejam iguais, já que há, pelo menos, coerções físicas (de um dançarino para outro) e temporais (um *plié* feito hoje é diferente de um *plié* futuro). Entretanto, está implícito no passo de dança a hipótese de execução com resultado unívoco.

A partir disso, pode-se afirmar que as restrições têm, por natureza, maior potencial para obtenção de diferentes resultados em termos de execução. Entretanto, não se deve supor que, pela aparente abertura em relação aos resultados, não haja constrição quando se utiliza restrições de movimento. Nos treinamentos baseados na lógica da singularidade as restrições de movimento são os artefatos para a execução e produção de movimentos. Isso significa que, através de restrições do contato-improvisação, o dançarino constrange, assim como no balé clássico, suas ações. Mais do que isso, através de tais restrições são criados espaços concebíveis de ações. Dessa forma, mover-se sob a restrição de “rolamento ao

longo do corpo”, por exemplo, cria limites consideráveis para as ações que podem ser feitas (abordaremos isso mais cuidadosamente, no próximo capítulo). Isto porque todo movimento será realizado sob a ação dessa restrição.

A técnica de Klauss Vianna faz parte das técnicas de educação somática desenvolvidas com um olhar para a dança.³³ Essa técnica também é organizada através de restrições de movimento e envolve problemas como: estabilidade, presença, equilíbrio das tensões musculares, entre outros. É importante destacar que os problemas podem ser semelhantes entre treinamentos diferentes, mesmo entre os treinamentos de classificações distintas: “disciplina” e “singularidade”. Todavia, pelo fato de seus artefatos serem diferentes, a materialidade dos problemas é diferente, o que faz dos problemas, apesar dos objetivos semelhantes, outros problemas.

Além do contato-improvisação e da técnica de Klauss Vianna, há treinamentos técnicos organizados através de restrições de movimento: a análise de movimento de Laban, *Body Mind Centering* (BMC), aulas de dança em interface com técnicas de educação somática (Feldenkrais, Eutonia, Alexander, Rolfing, entre outros), outras técnicas de improvisação (ver FOSTER, 1997). Para Faure (2000, p. 118), a metodologia de tais treinamentos segue uma lógica de singularidade, pois integram um trabalho de invenção e de personificação de gestos de dança.³⁴ Não se deve, entretanto, cair na armadilha de afirmar que esses treinamentos técnicos tornam o corpo “livre para dançar”. Há, em cada um deles, através das restrições de movimento, modos específicos de se mover, criadores de hábitos motores, mesmo na ausência de passos de dança. Além disso, consideramos que todo corpo, dançarino ou não-dançarino, não pode ter o corpo livre. Isto porque, há diversas coerções do cotidiano, não necessariamente de dança, criando hábitos motores, tais como coerções sociais, culturais, históricas etc.

³³ As técnicas de educação somática serão abordadas e explicadas com maior precisão no próximo capítulo: “uma análise preliminar: treinamentos técnicos de dança & artefatos”.

³⁴ As metodologias e os resultados obtidos entre esses treinamentos da lógica da singularidade são muito distintos entre si. O que há de análogo entre eles é o fato de não organizarem a aprendizagem sob a forma de passos, produzindo, em um certo grau, mais variedade de possibilidades de movimento.

2.3.1.1 artefatos e “transparência”

Os autores das diferentes áreas interessadas em artefatos cognitivos, para explicar as suas diversas naturezas, costumam dividi-los em categorias - “planejado para & oportunístico” (HUTCHINS, 1999), “material & mental” (NORMAN, 1993), “transparente & opaco” (CLARK, 2003). Embora não seja nosso objetivo desenvolver todas essas categorias nesta etapa da pesquisa, nos parece interessante mencionar que, de acordo com essas categorias, os treinamentos técnicos de dança são, de modo geral, artefatos mentais, como a linguagem, e não materiais, e são “planejados para”, nos casos de técnicas desenvolvidas para o ambiente de dança, e oportunísticos, nos casos de técnicas emprestadas de outros ambientes e usados para o treinamento de dança. A última categoria, transparente e opaco, introduzida por Clark (2003), parece especialmente interessante para tratar de treinamento técnico de dança, principalmente quanto ao aspecto da aprendizagem.

O artefato cognitivo é transparente quando se torna tão acoplado, que cria uma interface imperceptível, ou quase imperceptível, para o usuário.³⁵ Dessa forma, o usuário “vê” através do artefato, enfrentando “diretamente” o problema (Clark, 2003, p. 38). Por exemplo, quando um dançarino, no balé, acopla muito bem um passo de dança (*développé*) o problema (estabilidade) é enfrentado diretamente, não havendo desvio de atenção para o mecanismo de realização do passo. Por outro lado, artefatos “opacos” são aqueles perceptíveis durante o uso, pois não parecem suficientemente acoplados ao usuário, a ponto deste “esquecê-lo” enquanto o utiliza.³⁶ Seguindo o exemplo anterior, um passo de dança (*développé*) que não é bem acoplado no balé, será executado pelo dançarino com sua atenção concentrada no modo de execução do passo (perna de base firme, outra perna em ação contínua, coordenação com os braços etc) de tal forma que os problemas envolvidos (equilíbrio, leveza, estabilidade etc) não são diretamente

³⁵ Como mencionamos acima, a rigor, e segundo a interpretação mais radical de Clark, o usuário é a coleção de artefatos que acopla. Mas, não vamos explorar esta argumentação. Ela excederia muito o escopo que estamos explorando aqui.

³⁶ Segundo Strazzacappa (2000), a palavra “esquecer”, é usada como uma metáfora - isso quer dizer que não precisamos mais pensar no movimento para realizá-lo.

abordados. Um exemplo muito familiar, de outra natureza, é o computador que quando apresenta problemas de execução de *softwares* impede o usuário de concentrar-se na tarefa que deseja realizar, tornando-se opaco. A linguagem é, para Clark (2003, p. 70), um bom exemplo de artefato transparente, invisível quando em uso, deixando a atenção voltada para a tarefa que pretende realizar. Escrever uma carta é outro exemplo de uso de artefatos que tendem à transparência: o uso do papel e da caneta, ou lápis, não é relevante, para aqueles que já aprenderam a usá-los, isto é, para aqueles que já os acoplaram.

A relação entre linguagem e ser humano é um processo de transparência temporalmente bastante extenso, que, de acordo com Clark (2006), trouxe contribuições extraordinárias para o desenvolvimento do pensamento na espécie. Mas, como afirma Clark (2003, p. 43), “a passagem para a transparência frequentemente envolve um processo delicado e temporalmente extenso de co-evolução”. Ontogeneticamente um indivíduo que se desenvolve imerso num ambiente linguístico estabelece uma relação de co-evolução com o artefato da linguagem desde seu nascimento, e a transparência, de modo geral, ocorre bastante cedo. Quando um indivíduo aprende outra língua, ele inicia outro processo de co-desenvolvimento com um novo artefato linguístico. Normalmente há um grande período no qual essa nova língua é um artefato opaco. O artefato, para se tornar transparente, passa por um processo que envolve facilidade (do indivíduo ou da espécie) para o acoplamento de determinado artefato, o que depende do artefato e do usuário, e treinamento sistemático. De acordo com Clark (2003, p. 38), “normalmente, tal integração e uso fácil requerem treinamento e prática” (tradução nossa).

Em contextos de ensino de dança baseados na lógica da “disciplina”, como o balé, esse processo é realizado de forma sistemática através de sequências de passos de dança e exercícios organizados através de níveis de dificuldade. Esses níveis pressupõem uma ordenação do aprendizado, de tal modo que cada passo, ou sequência de passos, é um atalho para o aprendizado de outro passo ou sequência de passos. Dessa forma, na lógica do balé, passos mais simples, aprendidos anteriormente, tornam possível a execução de passos mais complexos que, geralmente, contém os mais simples (ver CAMINADA, 1999; GRANT, 1967; VAGANOVA, 1945). Todos os métodos de ensino de balé clássico utilizam em aulas a

decomposição para estudantes principiantes (CAMINADA, 1999, p. 122), criando atalhos para as lições subsequentes. Conforme uma lógica de acumulação de artefatos são estabelecidas relações de dependência entre os mais simples e os mais complexos.³⁷ Para a realização de saltos, por exemplo, é exigida uma boa execução do *demi-plié* (flexão dos joelhos com rotação externa da coxofemoral), que funciona como impulso e amortecimento do salto, e dos *battements* (trabalho de pés e pernas), que fortalecem a musculatura de pernas e pés e treinam a trajetória de movimento utilizada pelas pernas em diversos saltos (CAMINADA, 1999, p. 123). Vaganova (1945), afirma que, no anos intermediários de aprendizagem, a impressão sobre a pequena duração dos exercícios na barra é equivocada. Ela destaca que com o desenvolvimento da técnica, dos anos iniciais para os intermediários, ou seja, com a sua transparência, os exercícios da barra podem ser executados mais rapidamente do que nos anos anteriores.

Quando o dançarino aprende os passos, ele aprende os mais simples para que os mais complexos sejam realizados. Quando aprendidos os mais simples (um *demi-plié*, por exemplo), eles não precisam ser “pensados” para uma execução precisa. Assim, não é necessário se preocupar com a execução do mais simples quando ele faz parte de outro passo mais complexo, que geralmente contém o mais simples. O passo mais simples, depois de exaustiva aprendizagem, ganha transparência e permite o aprendizado e a execução do mais complexo, para que este também torne-se transparente. Além disso, quando, no balé clássico, os professores e coreógrafos esperam que o dançarino “pare de pensar” na técnica para aprimorar a expressão, o que se pretende é que os artefatos da técnica tornem-se transparentes, que não requisitem a atenção do bailarino para que ele possa, a partir de uma execução técnica primorosa, concentrar sua atenção em outros detalhes da performance. Dessa forma, na técnica do balé clássico, um dos exemplos da lógica da disciplina, a transparência dos artefatos é imprescindível para o processo de acoplamento de artefatos.

Nos treinamentos baseados na lógica da singularidade os artefatos não são passos de dança. Deste modo, o processo de acoplamento, as relações de

³⁷ Precisariamos especificar com rigor o sentido da noção de “dependência”, neste contexto. Ele pode se referir tanto a relações causais (causa e efeito), quanto relações de anterioridade temporal. Uma análise cuidadosa das relações de dependência entre artefatos, nas técnicas de dança, ficará para trabalhos futuros.

dependência e, portanto, a transparência dos artefatos, ocorrem de maneira diversa daquela descrita acima. Nestes treinamentos, os artefatos também funcionam como atalhos para o aprendizado de novos artefatos. Entretanto, ao invés de passos de dança, os artefatos são restrições de movimento. Estes artefatos são acoplados de modo diverso daquele prevalente na lógica da disciplina.

Em geral, na técnica Klauss Vianna, exercícios que ampliam e refinam percepções sensoriais, como o conhecimento e a sensação do peso do corpo, o controle sobre relaxamento e tensão muscular (tônus), direções ósseas, entre outros, auxiliam na aprendizagem de novos artefatos e permitem que problemas associados à distribuição das tensões musculares e ampliação dos espaços internos, sejam abordados e resolvidos, pelo menos em tentativa, no desenvolvimento do dançarino nesta técnica. Desta forma, controlar o peso corporal de modo não-ordinário é um exemplo de como a ampliação de percepções sensoriais, sob a ação de restrições, criam oportunidades através do treinamento. O conhecimento e a exploração de articulações do corpo, orientados por restrições, também constituem artefatos neste contexto.

A transparência desta coleção de artefatos deve certamente diferir daquela descrita acima (balé). Uma notável distinção deve estar associada à propriedade de dependência entre os artefatos (simples e complexos). Embora deva haver um gradiente de complexidade envolvendo a exploração de restrições (há restrições mais simples, em termos de aprendizagem), esta sucessão deve basear-se em propriedades distintas daquelas descritas sobre o balé. Na técnica de Klauss Vianna, durante o processo de aprendizado, o professor pode fazer opções sobre a ordem dos exercícios que envolvem artefatos e problemas específicos de acordo com parâmetros pessoais. O critério, neste caso, não é apenas de gradiente de complexidade. Nos exemplos mencionados, o exercício do controle do peso corporal não depende do conhecimento e exploração das articulações. Mais do que isso, estes dois exemplos não constituem pré-requisitos fundamentais à técnica Klauss Vianna em termos de aprendizagem exaustiva. Isto é, diferente do balé no qual a “transição” para a complexidade depende da passagem de certos limiares bem definidos (por exemplo, a execução do *retiré passé* depende da transparência do *relevé*), na técnica Klauss Vianna estas transições, entre artefatos, não ocorrem, necessariamente, através da dependência entre simples e complexo. A

transparência, no caso do trabalho de Klauss Vianna, e de outros treinamentos baseados na lógica da singularidade, deve estar associada à realização de movimentos baseadas nas restrições. Nos treinamentos pautados na lógica da singularidade, portanto, a transparência de algumas restrições deve auxiliar no aprendizado e execução de outros artefatos, mas não é determinante.³⁸

Alertamos que não há uma divisão clara entre artefatos opacos e transparentes (CLARK, 2003, p. 38). Eles não são categorias fixas, relativas a propriedades intrínsecas, mas dependem da relação artefato-usuário (CLARK, 2003, p. 38), e do contexto onde operam (MACKENZIE, 2004, p. 155). Há indivíduos cujas estruturas, alinhamentos ósseos, e tonificação muscular, por exemplo, dificultam processos de acoplamento de certos artefatos. Além disso, o acoplamento transparente depende do contexto em que o usuário está imerso, dos problemas que ele precisa ou deseja resolver com os artefatos que acopla e da história dos artefatos que já acoplou. Sapatear como um dançarino de flamenco não será eficiente em um ambiente de dança do ventre. A tonificação da musculatura do dançarino de flamenco, própria para uma boa execução do sapateado, histórica e fisiologicamente acoplada ao dançarino, não deve funcionar como um artefato, no sentido de atalho ou de amplificação de habilidades, para a execução de movimentos sinuosos com o quadril na dança do ventre, que exigem certa independência deste segmento do corpo. A dança do ventre deve requerer que os músculos que ligam pernas e quadril estejam “relaxados”. Isto não quer dizer que o dançarino de flamenco irá se desfazer de seus artefatos acoplados a fim de acoplar novos artefatos agora da dança do ventre. O acoplamento é um processo que forma uma unidade entre artefato e usuário, e que não pode ser realizado sem prática e treino. Os artefatos (passos ou restrições de movimento) tornar-se-ão transparentes de acordo com as possibilidades de acoplamento entre eles, os usuários, sua história de acoplamentos, e o contexto.

Klauss Vianna (1990) afirma em seu livro que muitas vezes era mais fácil trabalhar com um leigo do que com um dançarino formado em técnicas tradicionais

³⁸ É interessante enfatizar que quando mencionamos diferenças sobre o aprendizado em uma e outra técnica corporal estamos apenas tentando identificar a lógica de aprendizado daquela técnica. Portanto, não estamos generalizando como ocorre o aprendizado de qualquer técnica, apesar de darmos destaque para as relações entre artefatos e problemas que nos parecem ocorrer sempre através do *looping* causal.

baseadas em passos de dança. Nesta observação de Vianna, que não deve ser tomada como uma regra, há dois importantes aspectos a destacar: a oscilação da eficiência do artefato acoplado de acordo com o contexto, e a interferência do histórico de acoplamento em novos processos de acoplamento. Os artefatos acoplados durante anos pelo dançarino não eram eficientes no novo contexto, o que dificultava a *performance* daquele iniciante da técnica Klaus Vianna. Ao mesmo tempo, alguém com um histórico de acoplamento mais favorável a nova experiência, com menos acoplamento de técnicas ou com acoplamento de técnicas “familiares”, teria mais facilidade no aprendizado, pois seus hábitos motores, provavelmente, não dificultariam o acoplamento de novos artefatos da técnica Klaus Vianna.

Além disso, há também, no comentário de Klaus Vianna, a sugestão de que o treinamento de técnicas de um tipo (disciplina) restringe o acoplamento de artefatos de técnicas de outro tipo (singularidade). Na verdade, artefatos cognitivos restringem o acoplamento de outros artefatos. Isso quer dizer que eles direcionam as possibilidades (facilidades e dificuldades) da aquisição de novos artefatos. Dependendo do histórico de acoplamento e do que será acoplado, esta restrição será mais ou menos restritiva.

A partir dessas reflexões iniciais pode-se dizer que há basicamente dois processos de acoplamento de artefatos nos treinamentos técnicos de dança. O primeiro é baseado em passos ou padrões de movimento, os artefatos e problemas relacionam-se através de relações de dependência. O segundo baseia-se em restrições de movimento e seus artefatos se conectam por meio de relações com grau de dependência menor. Além disso, o acoplamento e o uso de artefatos de técnicas de dança depende do contexto, na relação entre o ambiente, repleto de artefatos, e o indivíduo, e do histórico do acoplamento do indivíduo, na relação indivíduo-artefato.

2.3.2 treinamentos técnicos e artefatos: criações em dança

Um dos desdobramentos da noção de artefatos aplicada aos treinamentos técnicos, e que deve ser discutido, se relaciona com as criações em dança. A questão pode ser assim sumarizada: como o acoplamento de artefatos cognitivos, treinamentos técnicos de dança, está relacionado com as criações em dança? Pode-se orientar essa pergunta, como citado anteriormente, a diferentes escalas ou níveis: na direção de movimentos ou sistemas estéticos (balé romântico, dança moderna americana, expressionismo alemão etc.), do coreógrafo ou do dançarino (executor ou criador).

Os artefatos cognitivos, além de atalhos para o aprendizado, também direcionam e agem como restrições para ação de seus usuários. Assim operam os treinamentos técnicos de dança. Eles agem de forma coercitiva, restritiva, em conjunto com outros artefatos (relacionados ao espaço, a objetos sonoros, ou musicais, ao figurino, entre outros) em diferentes escalas temporais (anos, meses, ou dias). Este aspecto é interessante para tentar descrever as relações entre treinamentos técnicos e criações de dança. Isso porque as criações não estão certamente circunscritas a aplicação de técnicas, isoladamente, mas operam, ou devem operar, entre artefatos de muitos materiais, de naturezas diversas, com histórias próprias, etc.

Essas relações, entre diferentes artefatos em diferentes escalas temporais, dependem de outras relações: entre os artefatos e os seus usuários, ou entre os treinamentos e os dançarinos e/ou coreógrafos. De fato, os artefatos agem como restrições daquilo que pode ou não ser criado pelo dançarino e/ou coreógrafo. São, ao mesmo tempo, restrições de ação e “rotas” para novas ações.

É notável como o balé clássico e a técnica Klauss Vianna criam “escopos de ação” muito distintos, cada um dos quais operando sobre as ações, ou, ainda mais radicalmente, operando restritivamente sobre *formas concebíveis* de ações. Assim, aquilo que pode ser concebido, pelos usuários destas técnicas, depende de modo crucial dos artefatos disponibilizados em cada uma delas.

Foster (1997, p. 253) afirma que as técnicas do balé clássico, do contato-improvisação e outras (Martha Graham e Merce Cunningham) “marcavam o corpo” de tal modo “que o dançarino não poderia realizar adequadamente outra técnica”. Como mencionamos anteriormente, é um truismo afirmar que um dançarino com largo treino de balé clássico não se encontra apto para participar de uma sessão de improvisação. Por outro lado, é conhecido o trabalho de William Forsythe³⁹ que com dançarinos treinados em balé clássico, cria obras muito distintas dos balés clássicos do século XIX, encenados até hoje por dançarinos treinados na mesma técnica. Há, neste contexto, ainda mais questões: as diferenças entre os resultados artísticos obtidos, por meio da técnica clássica, em períodos e movimentos artísticos distintos, como *ballet de cour*, *ballet d'action*, balé romântico, balé clássico e o que realizaram alguns coreógrafos mais contemporâneos, como George Balanchine,⁴⁰ Maurice Béjart,⁴¹ entre outros.

O que mais importa à argumentação aqui é que os treinamentos técnicos de dança e seus artefatos constroem a ação de coreógrafos e dançarinos em diferentes níveis. Dessa forma, deve ser possível analisar as restrições de treinamento sobre o desenvolvimento de um movimento estético, sobre a construção de uma coreografia, pela perspectiva do coreógrafo, ou do dançarino que executa ou cria. Além disso, como mencionado na seção anterior, uma técnica aprendida constrange o aprendizado de uma nova técnica.

Nas sub-seções seguintes desenvolveremos algumas idéias sobre as relações de restrição entre o treinamento e (i) movimentos estéticos, e a (ii) ação criativa de dançarinos.

³⁹ William Forsythe é coreógrafo americano radicado na Alemanha, foi durante muitos anos diretor do Ballet de Frankfurt e desenvolveu um sistema de investigação de movimento que se baseou nos estudos de Rudolf Laban, hoje dirige a The Forsythe Company.

⁴⁰ George Balanchine (1904-1983) nasceu em São Petersburgo, Rússia. Ele iniciou seu trabalho como coreógrafo ainda jovem, criando seu primeiro trabalho em 1920. Foi para Nova York em 1933, a convite do empresário Lincoln Kirstein, a fim de criar o balé americano. Para isso fundou a *School of American Ballet*, onde foi professor durante muitos anos.

⁴¹ Maurice Béjart (1927-2007) foi um coreógrafo francês que dirigiu o Béjart Ballet Lausanne na Suíça. Ele nasceu em Marselha, na França e fundou o *Ballet de l'Etoile* em 1954. em 1960, ele fundou o *Ballet du Xxe Siècle* em Bruxelas.

2.3.2.1 treinamentos, artefatos, desenvolvimento estético & histórico

Para desenvolver este tópico, sobre o treinamento e suas relações com a criação, parece importante colocar o foco sobre treinamentos técnicos elaborados em consonância com determinados movimentos estéticos. Sobre isso, é interessante tentar responder a seguinte questão: como ocorre a relação entre os treinamentos técnicos e a ambição estética de seus criadores?

Independente de um treinamento de dança ser determinado por um movimento estético (e.g. FOSTER, 1997; LOUPPE, 2000; SANCHES, 2005; SOTER, 1999; STRAZZACAPPA, 1994), ou vice-versa, é interessante indicarmos que há uma interferência mútua entre essas duas instâncias. Há, portanto, um co-desenvolvimento entre treinamento técnico e o movimento estético ao qual está atrelado.

As técnicas de dança, segundo Strazzaccappa (1994, p. 130), surgem da necessidade de “sistematizar caminhos”, algo que talvez pudesse ser interpretado aqui como “atalhos”, para a criação (ver também FOSTER, 1997; LOUPPE, 2000; SANCHES, 2005; SOTER, 1999). Segundo a autora, a obra de arte, que é o objetivo do artista, determina esse caminho; ou seja, o objetivo do artista determina a sistematização técnica. Ao desenvolver sua argumentação, a autora afirma que Martha Graham, coreógrafa da dança moderna americana, “não chegou em sala de trabalho disposta a “inventar” o mecanismo da *contraction & release*” (STRAZZACAPPA, 1994, p. 130), princípio central de sua técnica. Ao invés disso, Graham teria criado coreografias para expressar seu sentimento de angústia, e a partir daí começou a criar mecanismos de ensino para que outras pessoas pudessem se expressar como ela.

A partir disso, podemos aprofundar um pouco mais a idéia sobre a relação entre a técnica de dança e a criação de dança. Martha Graham ao criar suas coreografias deu forma as suas ambições estéticas, como “expressar seu sentimento de angústia”. Essa materialidade, seus movimentos, sofreu uma sistematização para que fosse ensinada. A organização dos movimentos para o ensino gerou, ao menos em tese, novas propostas ou possibilidades para a criação.

Devemos, dessa forma, compreender que essa relação é bi-direcional e ininterrupta, mesmo quando aparentemente há uma estabilização da técnica e das metodologias de criação.

Há outros exemplos. Cunningham, no início de sua carreira solo, desenvolveu suas concepções de dança para seu próprio corpo “e logo a seguir para pessoas treinadas por ele, em uma técnica que foi sendo construída para possibilitar a concretização de suas idéias” (AMORIN e QUEIROZ, 2000, p. 93). O trabalho de George Balanchine com dançarinos “na formação e no treino diário, funcionou como complementar à sua atividade coreográfica: atuou diretamente na técnica tendo em vista os efeitos cênicos que pretendia” (CAVALCANTE, 2000, p. 43). Balanchine usava a sala de aula como lugar de investigação que poderia produzir idéias para suas criações.

É notável que há uma relação entre os domínios técnico e artístico. Entretanto, não se deve supor que há uma ordem únivoca: em primeiro lugar a ambição artística, depois o treinamento técnico. Ao invés disso, o treinamento técnico cria oportunidades e impõe restrições para a criação, e a criação artística cria demandas para o treino, de modo que esses domínios co-desenvolvem-se. Há, além disso, outros fatores que interferem nessa relação, como mencionaremos abaixo.

Vamos voltar aos exemplos para tentar tornar mais precisa a explicação da relação entre treinamento técnico e movimento estético. Sabe-se que a técnica do balé clássico, treinamento com a lógica da disciplina, foi desenvolvida junto com o fenômeno artístico do balé que, segundo Monteiro (1999), apresenta uma heterogeneidade de configurações desde o *Ballet de Cour*, passando pela *danse d'école*, o balé romântico e assim sucessivamente. Dessa forma, não houve *um* programa estético *a priori* a partir do qual foi desenvolvida a técnica clássica, como muitos ainda pensam, pois cada uma dessas configurações de balé apresenta diferentes ambições artísticas. Além disso, como mencionado anteriormente, na história do balé pode-se verificar que há mais do que necessidades estéticas restringindo a elaboração da técnica (sociais, políticas, estruturais, fisiológicas,

etc.).⁴² De acordo com Hutchins (1999, p. 127), artefatos cognitivos estão sempre inseridos em sistemas sócio-culturais que organizam práticas nas quais eles são usados. Deste modo, cada treinamento técnico de dança tem seus artefatos desenvolvidos sofrendo coerções contextuais.

Um exemplo curioso está relacionado à vaidade das primeiras bailarinas dentro do *star system*⁴³ que, segundo Pereira (1999), no século XVIII e XIX na Ópera de Paris, gerou importantes progressos técnicos, que por sua vez, conduziram a outros resultados estéticos. Por rivalidade, Marie Camargo (1710-1770) aventurou-se a realizar saltos que até então eram executados apenas por homens, e para que eles fossem vistos pela platéia diminuiu suas saias em dez centímetros (PEREIRA, 1999, p. 225, 226).

Deve-se considerar que cada movimento ou programa estético, tais como o balé romântico, o balé neo-clássico de Balanchine, a dança moderna de Graham, as criações de Cunningham, foram desenvolvidos ao mesmo tempo que desenvolviam-se os treinamentos para preparar seus dançarinos. Os movimentos, codificados em padrões estáveis e aprendidos dentro da lógica da disciplina, têm dupla função: criar e resolver problemas. Esses artefatos, em relação à criação de dança em seus respectivos contextos, sugerem a materialização e a solução de problemas relacionados à ambição estética. A técnica das pontas, por exemplo, é, ao mesmo tempo, a criação e a solução para o problema da leveza e etereidade da dançarina do balé romântico.

Dessa forma, a relação entre movimento estético e seu treinamento técnico não deve ser entendida como de unívoca determinação. Pois deve-se considerar que há diversos aspectos (históricos, sociais, políticos, culturais etc.) concomitantemente agindo sobre essa relação. O treinamento em uma técnica específica, através de seus artefatos (elaborados sob diversas coerções), fornece um escopo de possibilidades para a criação artística, que provavelmente sequer

⁴² Estamos separando esses aspectos (estéticos, políticos, sociais, culturais etc) apenas analiticamente, pois, concordamos que todos eles se influenciam mutuamente na construção de um programa estético, e, portanto, do treinamento técnico.

⁴³ Segundo Pereira (1999) a idéia do primeiro bailarino, instaurada por Luís XIV no *Ballet de la Nuit* com o título de Rei Sol, encontra na mulher sua melhor tradução. No século XIX, as primeiras bailarinas eram estrelas em competição nos palcos da Ópera de Paris, como Marie Taglione (1804-1884) e Fanny Elssler (1810-1884), que, com suas diferenças técnico-estéticas, davam mais popularidade à Ópera.

teria sido imaginado sem ela. O treinamento técnico não é, portanto, apenas uma forma de resolver problemas estéticos, mas é uma abertura e uma restrição para realizações estéticas.

Entretanto, deve-se ter em mente que, como mencionamos na introdução, na dança contemporânea esta relação entre o treinamento técnico e a ambição estética se modificou. Diferente dos exemplos mencionados acima, não há como identificar algum treinamento que esteja associado a um desenvolvimento estético que seja geral na dança contemporânea. O que há, de fato, são diversos modos de se relacionar treinamento e criação em companhias, grupos ou dançarinos e/ou coreógrafos independentes. Na próxima sub-seção vamos explorar algumas idéias acerca da coerção dos treinamentos sobre a ação criativa de dançarinos e/ou coreógrafos neste contexto.

2.3.2.2 artefatos & dançarinos - idéias preliminares

Grande parte da produção artística de dança atual não tem um treinamento técnico sistematizado para atender suas demandas criativas. Louppe (2000, p. 31) define historicamente essa situação como “perda das linhagens”, que se caracteriza pelo rompimento, a partir da década de 1980, entre o treinamento e o “conjunto de princípios estéticos e filosóficos de um grande criador” (LOUPPE, 2000, p. 31). “A experimentação coreográfica com vocabulários ecléticos e novos gêneros interdisciplinares de performance” segundo Foster (1997, p. 253), foi um fator que contribuiu para essa mudança de cenário. Além disso, Louppe (2000, p. 31) chama atenção para a “dança de autor” que, segundo a autora, gera obras pontuais e sem permanência de modo que não há vínculos entre a prática técnica do dançarino e os princípios estéticos dos criadores. Muitos dos novos coreógrafos “não desenvolveram novas técnicas de dança para dar suporte aos seus objetivos coreográficos” (tradução nossa) (FOSTER, 1997, p. 253). Desta forma, não há uma relação determinante entre treinamento e obra (KATZ, 2004). Diante deste

contexto, é pertinente perguntar: como os treinamentos técnicos se relacionam com a ação artístico-criativa de dançarinos, quando não há determinação entre treinamento e obra?

Para tratar dessa questão deve-se destacar que os dançarinos, que não estão interessados em projetos estéticos com treinamentos técnicos definidos como os do balé clássico, Martha Graham, Cunningham etc., têm a oportunidade de escolha entre variados treinamentos. Não vamos tratar aqui as tendências de escolha dos treinamentos feita pelos dançarinos e/ou pelos centros de formação. O que nos interessa é apontar questões sobre a interferência dos diferentes treinamentos na criação de novas obras de dança, mais especificamente, como o treinamento de um dançarino age coercitivamente sobre suas ações artístico-criativas.

Já mencionamos que os diferentes treinamentos técnicos fornecem “limites”, ou escopos, de ação para dançarinos e coreógrafos. Um dançarino que se submeteu a uma técnica, e a anos de treinamento, em um processo de coerção que atua temporalmente no nível de amadurecimento de um indivíduo, exibe limites de ação específicos. Esta argumentação não aceita automaticamente a metáfora de que o dançarino está “preso”, devendo “se libertar”, uma afirmação trivial sobre dançarinos clássicos que se aventuram em outras técnicas.

Os diferentes treinamentos criam limites de ação distintos. Aqueles baseados na lógica da disciplina são organizados através de passos ou padrões de movimento. Em geral, as obras criadas em movimentos estéticos com treinamentos específicos, baseados nessa lógica, são combinações de passos de dança. Há, de fato, diversos aspectos além da combinação de passos numa obra de dança. Por exemplo, *Les Sylphides* de Michel Fokine⁴⁴ é comumente reconhecido como um “devaneio romântico”, um balé branco não-narrativo, que “retira” as *sylphides* de seu contexto do balé romântico. Entretanto, quando olhamos para os movimentos corporais executados na obra especificamente e os comparamos ao treinamento, notamos que são os mesmos passos treinados em sala de aula em diferentes combinações no palco.

⁴⁴ Michel Fokine (1880-1942) foi dançarino e coreógrafo russo. Foi dançarino e mais tarde professor do Ballet Imperial Russo (hoje Marinsky Ballet). Foi coreógrafo dos Ballets Russos dirigidos por Diaghilev, criando obras como: *Les Sylphides*, *Le spectre de la rose* e *Petrushka*.

Os treinamentos da lógica da singularidade também podem estar vinculados a projetos estéticos, como o contato-improvisação. Entretanto, há diversos casos nos quais o treinamento não sofreu, como nos exemplos da dança moderna americana, grande constrição das ambições estéticas de seus criadores. Eles foram desenvolvidos, principalmente, por insatisfações ou preocupações de cunho terapêutico e pedagógico. As técnicas de educação somática em interface com a dança, que serão mais exploradas no capítulo posterior, são, de forma geral, exemplo disso.

Na dança contemporânea, segundo Katz (2004), a relação entre o treinamento e a criação deixou de ser determinista, isto quer dizer que o treinamento do dançarino não determina o que ele realizará no palco: “como se as marcas de uma técnica condicionassem também as suas possibilidades composicionais, cabendo ao corpo cumprir uma relação determinista entre técnica e estética da qual não pode escapar” (KATZ, 2004). Deve-se notar que esta afirmação difere muito da idéia de que o treinamento não interfere no que o dançarino fará no palco.

O treinamento técnico de um dançarino abre para ele um escopo de possibilidades motoras: restringe por um lado e dá abertura, por outro. Mesmo que o dançarino esteja engajado em um projeto estético que não tenha relação, ou melhor, que não seja consequência direta de seu treinamento, o treinamento deste dançarino, sua história de acoplamentos, interferirá nos resultados de suas criações de movimento. O que deve ser uma importante discussão em contextos onde o dançarino “extrapola a função de reprodução [...] e pode tornar-se atuante na elaboração de linguagens coreográficas” (DANTAS, 2005, p. 43).

Um dançarino, neste contexto, pode escolher seu treino entre diversas técnicas ou práticas de dança (balé clássico, Martha Graham, José Limón, Merce Cunningham, Laban, contato-improvisação etc.) e também entre técnicas corporais que não foram desenvolvidas para dança (técnicas circenses, artes marciais, meditação, *yoga*, capoeira, *tai chi chuan*) (IANNITELLI, 2004, p. 31). Quando o treinamento envolver mais do que uma dessas técnicas corporais fica um pouco mais complexo compreender como ele interferirá nas possibilidades estéticas do dançarino. De qualquer modo, o treinamento escolhido é a coleção de artefatos

que o dançarino dispõe para executar ou criar movimentos. Essa coleção de artefatos, portanto, abre e/ou restringe as práticas artístico-criativas do dançarino.

Segundo Hutchins (1999), alguns artefatos são bem ajustados a contextos bastante restritos de uso enquanto outros são completamente gerais. Isso está relacionado ao fato de que alguns artefatos, mais gerais, são mais “fáceis de usar” do que outros, mais restritos. Além disso, o contexto de uso dos artefatos determinará sua abrangência.

Dependendo da relação entre contexto artístico, treinamento técnico e indivíduo, distingue-se o uso dos artefatos e, obviamente, são distintos os resultados. As tarefas serão diferentes e as negociações que o dançarino precisa fazer dependem dessas relações. Há contextos nos quais o processo de criação artística não apresenta *a priori* a morfologia dos movimentos ou o comportamento cênico dos dançarinos. O “vocabulário” ou padrão de movimento não é necessariamente o ponto de partida da criação. Ele pode emergir durante o processo criativo mesmo que não esteja formulado no começo da pesquisa (GREINER, 2005, p. 78). Nestes casos, o treinamento técnico que os dançarinos tiveram são também artefatos. É importante destacar que esses artefatos não podem simplesmente ser abandonados pelos dançarinos em novos processos de criação, pois, como mencionado anteriormente, após um longo treinamento eles estão acoplados, e serão os instrumentos que o dançarino terá ao seu dispor para “negociar” com as novidades do “contexto de criação”.

O treinamento técnico ajuda a definir os caminhos estéticos do dançarino. Segundo Katz (2005, p. 166), “deve-se conectar o mais estreitamente possível a ambição estética de um corpo à sua ação de treinamento técnico”. Há uma ação coercitiva entre os artefatos acoplados e o escopo de ação que eles abrem para a criação artística. As escolhas, em termos de artefatos, eliminam possibilidades -- “A opção por determinada técnica para dançar sempre envolverá um conjunto de escolhas que necessariamente excluirá determinados conteúdos e privilegiará outros” (GERALDI, 2007, p. 85).

Para finalizar, os artefatos que estamos mencionando referem-se ao treinamento técnico de dança, e não a todos os artefatos que são utilizados na

criação de uma obra de dança, tais como técnicas de composição, cenografia, iluminação, música, entre outros. Há artefatos de diversos tipos e níveis atuando sobre processos de criação, mas estamos interessados apenas naqueles acoplados através de treinamentos técnicos.

3. uma análise preliminar: treinamentos técnicos de dança & artefatos

“Artefatos cognitivos são úteis apenas quando se sabe usá-los”

Ed Hutchins (1999, p. 126)

Neste capítulo vamos analisar preliminarmente dois exemplos de treinamentos técnicos de dança segundo as prerrogativas estabelecidas no capítulo anterior, através da noção de artefato cognitivo. Seguindo a divisão feita por Faure (2000) de lógica da disciplina e lógica da singularidade, para as diferentes formas de dança, nos deteremos em sistemas de treinamento exemplares de cada uma dessas modalidades: balé clássico e educação somática em interface com a dança. Mais especificamente, analisaremos a técnica do balé clássico com método de Vaganova, seguindo o livro “As bases da dança clássica” (1945),⁴⁵ e a técnica Klaus Vianna, usando como principal referência o livro de Miller (2007): “A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klaus Vianna”. Escolhemos esses dois exemplos pois ambos são utilizados hoje, no Brasil, associados ao discurso de treinamentos neutros e/ou técnica de base para outras técnicas e processos criativos.

Entretanto, em cada um desses contextos de treinamento há problemas específicos, criados por coleções específicas de artefatos, usadas em suas soluções. O dançarino, ao acoplar certas coleções, entende (ou simplesmente é capaz de atuar em) um certo domínio de problemas corporais, podendo inclusive alterar esse domínio, ao se equipar com possíveis soluções para estas questões. Nosso objetivo é descrever como cada um desses treinamentos funciona, através do modelo de artefato cognitivo, com seu próprio domínio de problemas de corpo e movimento, e a partir disso, colocar em cheque as idéias de “técnica de base” e “neutralidade”, muitas vezes relacionadas às técnicas do balé clássico e de educação somática em interface com a dança.

Inicialmente, apresentaremos o desenvolvimento da técnica do balé clássico contextualizando-a. Em seguida, analisaremos de modo preliminar essa técnica

⁴⁵ Estamos utilizando a primeira edição argentina deste livro sob o título “*Las bases de la danza clásica*”.

como uma coleção de artefatos cognitivos. Apresentaremos brevemente alguns aspectos da educação somática em interface com a dança, a técnica Klauss Vianna, e a análise preliminar dessa técnica. Logo após, colocaremos em cheque as idéias de “treinamento neutro” e de “técnica de base” a partir dos treinamentos técnicos do balé clássico e de Klauss Vianna.

3.1 balé clássico

O balé clássico é composto por diferentes configurações que têm em comum um vocabulário gestual, do processo de codificação e de formalização do passo de dança, obtido entre a Renascença e o século XIX. Do século XIX, esta técnica extrai as principais formas de sua organização pedagógica disciplinar e o gosto por uma técnica corporal que associa eficiência e virtuosidade. A forma de dança clássica evoluiu como outras formas artísticas,⁴⁶ mas ela ainda conserva certo formalismo estético acadêmico (FAURE, 2000, p. 14).

O termo *ballet* foi criado na França pelo famoso *mâitre* italiano Baltazarini ou Baldasarino di Belgiojoso, e apareceu como tal no célebre “*Ballet comique de la Reyne*” (1581). O vocábulo é de origem latina e vem de *ballator* (bailarino), o qual deriva por sua vez do grego βαλλίζω (bailar) (VAGANOVA, 1945, p. 179).

Monteiro (1999) afirma que o conceito de balé envolve produtos muito díspares que ocorrem desde o *Quattrocento*, na Itália, até os dias atuais. O balé foi inventado na Itália, na época do Renascimento. Levado para a França, foi difundido em todo o Ocidente durante os séculos XVII e XVIII, tornando-se mundialmente conhecido e praticado no século XX.

De acordo com Faure (2000), a dança é o elemento principal do *ballet de cour*, mesmo que antes tal gênero tenha sido caracterizado como a fusão de quatro artes: poesia, música, dança e pintura. O “*Ballet comique de la Reyne*”, que

⁴⁶ Deve-se destacar que o termo “evolução” neste trabalho está relacionado as idéias neo-darwinianas, que nada tem a ver com progresso ou melhoria.

ocorreu no casamento de Vaudemont e de Henri III, foi o primeiro *ballet de cour* (FAURE, 2000). Tal configuração preocupava-se em imitar a natureza, de acordo com o quadro aristotélico, entretanto, segundo Monteiro (1998), não se encaixava perfeitamente neste quadro conceitual. O *ballet d'action*, proposto por Jean-Georges Noverre,⁴⁷ retoma o tema da imitação da natureza, por considerar que o antigo gênero (*ballet de cour*) não os alcançava.

Paralelamente às discussões estéticas, desenvolve-se a gramática corporal do balé, a serviço da criação artística, chamada *danse d'école*. De acordo com Faure (2000), a técnica do balé foi inicialmente desenvolvida no contexto da cômte francesa, onde o controle do corpo era fundamental para a civilidade do ser humano, para garantir *status* social. O balé, então, era um “artefato social” para a cômte, que precisava aprender a dominar seus impulsos e suas emoções através do aprendizado “disciplinar” do corpo. Segundo Faure (2000, p. 25), “toda codificação foi baseada sobre uma técnica do corpo submissa às normas sociais do universo social” (tradução nossa). Seu ensino se organiza de maneira acadêmica (com a Academia Royal de Dança que se associa com a Academia de Música no século XVIII), depois escolar (na escola da Ópera de Paris no século XIX).

Ao longo do século XIX ocorre o abandono da poética aristotélica com um grande desenvolvimento da *danse d'école*, a técnica do balé clássico. Segundo Monteiro (1999), o italiano Carlo Blasis foi o principal responsável pelo aprimoramento da técnica neste período.

Blasis formula, pela primeira vez, a necessidade do bailarino trabalhar com igual intensidade os dois lados do corpo, [...] valoriza a perpendicularidade do corpo no espaço, assim como o equilíbrio e a precisão (MONTEIRO, 1999, p. 183).

Além disso, baseado no conhecimento anatômico da época, e conforme afirmamos anteriormente sob diversas restrições contextuais, Blasis “dá

⁴⁷ Jean-Georges Noverre (1727 - 1810) era francês, dançarino e *mâitre* de balé. Em suas “Cartas sobre a dança”, propõe uma reflexão sobre a composição dos balés cuja principal questão é a necessidade de tornar a dança uma arte de imitação. Ele propõe um novo gênero, o *ballet d'action* (MONTEIRO, 1998).

sequência ao processo de rotação externa dos membros” (MONTEIRO, 1999, p. 183) inferiores (*en dehors*) em uso até hoje. Há ainda outras contribuições importantes como a introdução de sequências na barra, relaxamento dos ombros, valorização do plié, o estabelecimento da técnica da pirueta (MONTEIRO, 1999, p. 183).

Com o desenvolvimento do chamado balé clássico, no século XIX, há uma grande mudança no aspecto temático, e um sensível desenvolvimento da técnica. Entretanto, este é apenas o desenvolvimento dos princípios elaborados por Blasis (MONTEIRO, 1999, p. 184). A introdução da técnica das pontas, desenvolvimento da dança de elevação de Blasis, está intimamente relacionada às exigências das criações da época, nas quais as bailarinas são personagens etéreos. De acordo com Faure (2000), no século XIX, a análise meticulosa do movimento humano e a fixação das convenções da dança clássica conduziram à estabilização de exercícios de treinamento do dançarino que são utilizados até hoje.

De acordo com Faure (2000), como apresentado no capítulo anterior, a técnica do balé clássico é uma forma de dança dentro do escopo da “lógica da disciplina”. Isso quer dizer que seu aprendizado está pautado na alta fidelidade de incorporação dos movimentos de dança e que a organização formal de transmissão ocorre, principalmente, através de métodos demonstrativos (FAURE, 2000, p. 115).

A técnica do balé clássico é ainda utilizada para o treinamento em diversos ambientes de formação e artísticos. Há muitas academias e estúdios de dança particulares que oferecem treinamento na técnica do balé clássico, cursos de formação oficiais de nível técnico e superior também oferecem aulas desta técnica, além de programas sociais de dança para comunidades carentes. Muitas companhias oficiais de dança utilizam esta técnica como treinamento de seus dançarinos, como, no Brasil, é o caso do Balé da Cidade de São Paulo (SP), Grupo Corpo (MG), Balé do Teatro Castro Alves (BA), entre outros. Há companhias independentes que também utilizam esta técnica como treinamento dos dançarinos, como é o caso da Lia Rodrigues Cia de Dança (RJ). Há, devido ao uso desta técnica por muitas companhias e à pressão histórica exercida pelo balé, uma idéia, mencionada na introdução, bastante disseminada desta técnica como base para o aprendizado de outras técnicas e para qualquer criação de dança. Discutiremos esta idéia a partir das conclusões da análise.

3.1.1 balé e artefatos: componentes e organização da técnica

Há diversas escolas de balé: italiana, francesa, inglesa, dinamarquesa, entre outras. Cada uma desenvolveu especificidades metodológicas e estéticas, entretanto mantêm importantes semelhanças. Utilizaremos para esta análise a escola russa, de Vaganova. Um método desenvolvido no início do século XX, com influência das escolas italiana, de Cecchetti, e francesa.

Em seu livro “As bases da dança clássica”, Vaganova (1945) divide os componentes da técnica clássica em:⁴⁸

1. **conceitos básicos:** as posições dos pés, *plié*, cabeça, ombros e *épaulement*, *croisé* e *effacé*, giros *en dehors* e *en dedans*, estabilidade *aplomb*.

2. **battements:** *Battement tendu*, *Battement tendu simples*, *Battement tendu jetés*, *Battements tendu pour batteries*, *Grand battement jetés*, *Grand Battement jeté pointés*, *Grand battement jetés balancés*, *Battements frappés*, *petits Battements sur le cou-de-pied*, *Battements battus*, *Battements fondus*, *Battements soutenus*, *Battements développés*, *Battements développés tombés*

3. **círculos:** *Rond de jambe par terre (En dehors e en dedans)*, *Rond de jambe en l'air (En dehors e en dedans)*, *Grand Rond de jambe jeté (En dehors e en dedans)*.

4. **braços:** posições dos braços, *port de bras*.

5. **poses da dança clássica:** *attitudes (croisée e effacée)*, *arabesques (1º, 2º, 3º, 4º)*, *écarté*.

6. **movimentos intermediários e auxiliares:** *pas de bourrée* (com troca de pernas, sem troca de pernas, *dessus-dessous*, *en tournant - en dedans e en dehors*), *pas couru*, *coupé*, *flic-flac (en tournant)*, *passé*, *temps relevé (petit, grand)*.

⁴⁸ Estes componentes da técnica do balé clássico serão analisados de acordo com o modelo de artefato cognitivo no item 3.1.2 desta dissertação e em seus sub-ítems.

7. saltos: *changement de pieds* (petit e grand), *pas échappé* (petit e grand), *pas assemblé*, *pas jeté* (grand, *jeté fermé*, *jeté passé*, *jeté renversé*, *jeté entrelacé*, *jeté en tournant*), *sissonne* (simple, *ouverte*, *fermée*, *fondue*, *tombée*, *renversée*, *soubresaut*), *soubresaut* (*rond de jambé en l'air sauté*), *pas de chat*, *pas de basque* (grand), *saut de basque*, *gargouillade*, *pas de ciseaux*, *pas ballotté*, *pas ballonné*, *pas chassé*, *pas glissade*, *pas failli*, *pas emboité* (en tournant), *pas balance*, *cabriole*.

8. *batterie*: *pas battus*, *entrechats* (royal, *quatre*, *six*, *huit*, *trois*, *cinq*, *sept*, *de volée*), *brisé* (dessus, dessous)

9. pontas

10. giros: preparação, a partir de *degagé*, a partir de 4ª posição, a partir de 5ª posição, em *attitude*, *arabesque* e outras poses, a *la seconde* a 90°, *tours chaînés*, *tours en l'air*.

11. outros tipos de giros: *renversé*, *fouetté en tournant* a 45°, *grand fouetté*, *grand fouetté en tournant*, *grand fouetté en tournant sauté*.

A autora explica que a terminologia francesa, que denomina os passos e as posições do balé, é utilizada na escola russa. Entretanto, deve haver variações, já que alguns termos caíram em desuso na França e outros novos foram introduzidos na Rússia até a época em que o livro foi escrito. Além da questão da terminologia, deve haver outras diferenças entre as escolas, devido ao desenvolvimento e ao tempo de adaptação da técnica nas diversas regiões. Desde a escrita do livro de Vaganova, no início do século XX, a técnica vem sofrendo modificações, da mesma maneira que se transforma desde o início de seu desenvolvimento no século XV. Entretanto, há características, apresentadas no livro, que ainda hoje permanecem e que são importantes para esta análise preliminar, tais como: a organização da aula em exercícios na barra e no centro, o aumento gradativo de graus de dificuldade no aprendizado, o desenvolvimento acumulativo dos passos, do mais simples para o mais complexo, entre outras.

O aprendizado da técnica está mais ou menos estruturado, de acordo com cada escola, desde a infância até a idade adulta. O exercício diário da técnica é

composto pelos mesmos passos desde o primeiro ano até o fim da carreira de um dançarino. Deste modo, o aluno iniciante começa a estudar os mesmos movimentos que comporão os exercícios do futuro dançarino (VAGANOVA, 1945, p. 31).

O aprendizado ocorre de maneira gradual e acumulativa. Inicialmente os passos são executados sem muitas variações, para depois serem realizadas combinações simples, que são repetidas no centro. Outras complicações são incluídas com a colocação dos braços durante os exercícios. Os passos podem ser complexificados com relação ao ano de estudo do aluno, o método do professor, ou o sistema adotado para o desenvolvimento das articulações, músculos, tendões, etc. É importante, de acordo com a lógica desta técnica, que o aluno assimile muito bem o trabalho de cada movimento para que depois ele seja executado corretamente em diversas combinações.

Não há, na referência adotada, uma preocupação em prescrever estruturas rígidas para aulas, a autora inclusive afirma que a estruturação das aulas dependerá da experiência do professor, considerando o contexto. Entretanto, segundo Vaganova, em geral a aula segue essa ordem: exercícios na barra, depois no centro (sem a barra) compostos dos mesmos passos que são efetuados na barra, e ao final *adagio* e *allegro*.⁴⁹

A seguir apresentaremos nossa proposta preliminar de uma análise da técnica do balé clássico funcionando como uma coleção de artefatos cognitivos.

3.1.2 balé e artefatos: problemas, artefatos & procedimentos

Como mencionamos no capítulo anterior, os treinamentos técnicos de dança como artefatos cognitivos resolvem problemas relacionados a aprendizagem,

⁴⁹ *Adagio* e *allegro* são palavras italianas referentes ao tempo musical. *Adagio* é uma indicação de que a uma música deve ser tocada lentamente e *allegro* indica que ela deve ser tocada rápida e “vivamente”. Na técnica do balé clássico, estes termos foram emprestados para designar exercícios ou sequências de passos que são executados, como a música, lentamente (*adagio*) e rapidamente (*allegro*) com passos específicos para cada tempo.

execução e criação de dança. Nosso objetivo aqui é identificar de que maneira a técnica do balé clássico funciona como uma coleção de artefatos cognitivos amplificando e modificando a ação de dançarinos, criando um domínio de problemas de dança (no aspecto do movimento corporal), e atalhos para a “solução” deles, destacando aspectos da aprendizagem. Não pretendemos nesta análise preliminar abranger todos os artefatos, problemas e instruções desta técnica. Pretendemos analisar as relações entre artefatos e outros artefatos como atalhos, e entre artefatos e problemas, abordando como a técnica cria um domínio de problemas, utilizando, para isso, alguns exemplos da técnica.⁵⁰

Antes de iniciar uma análise mais aprofundada, apresentaremos alguns componentes da técnica em artefatos, problemas e procedimentos (quadro 3.1).

Artefato	Problemas e artefatos associados	procedimentos
5 posições dos pés	Problema <i>En dehors</i> ; equilíbrio; <i>Aplomb</i>	1ª: os dois pés em linha reta unidos pelos calcanhares. 2ª: igual a primeira posição com o afastamento de um pé entre os calcanhares. 3ª: os dois pés unidos na metade posterior da sola, um na frente e outro atrás, com as duas pontas para fora. 4ª: a partir da 3ª posição, separar os dois pés, um para frente e outro para trás, aprox. 30 centímetros. 5ª: ambos os pés unidos no sentido inverso, coincidindo as pontas e os calcanhares.
<i>Plié</i>	Problema: <i>En dehors</i> ; <i>Aplomb</i> ; Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco Artefatos: 5 posições dos pés	<i>demi-plié</i> : em 1ª posição, dividir o peso do corpo sobre as duas pernas, flexionar as duas pernas sem retirar o calcanhar do chão, e esticar os joelhos voltando para a posição inicial. Manter as pernas <i>en dehor</i> durante a execução do passo. <i>grand-plié</i> : como o <i>demi-plié</i> . Entretanto, o movimento de flexão continua até que os calcanhares saiam do chão. Manter os calcanhares o mais próximo possível do chão, e fazer com que a saída deles do solo seja suave e

⁵⁰ Deve-se alertar que esta análise não pretende um compromisso com estudos mais atuais de ensino da técnica do balé clássico, já que, como foi apresentado anteriormente, ela está baseada em um livro da primeira metade do século XX. Entretanto, achamos interessante esta opção, pois, a autora desenvolveu um método bastante utilizado no mundo todo.

		contínua. Quando se chegar ao ponto culminante do <i>plié</i> , retorna-se, esticando as pernas.
<i>Battement tendu simples</i>	Problemas: <i>En dehors</i> ; <i>Aplomb</i> ; Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco Artefatos: 5 posições dos pés	Todo peso do corpo na perna de base. A outra perna desliza para frente, sem tirar a ponta do pé do chão. O movimento começa do calcanhar, deixando todo o pé tensionado. Depois de alcançar o ponto de maior tensão dos dedos e com o colo do pé estendido, a perna volta a sua posição inicial pelo mesmo caminho. Deve-se manter a posição <i>en dehors</i> todo o tempo. O mesmo é realizado ao lado e atrás.
<i>Battement tendu jetés</i>	Problemas: <i>En dehors</i> ; <i>Aplomb</i> ; Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco Artefatos: 5 posições dos pés; <i>Battement tendu simples</i>	Igual ao <i>battement tendu simples</i> , a não ser pelo fato de que a perna segue seu curso até tirar a ponta do pé do chão. A perna é “lançada” para frente, ao lado e para trás. Sem permanecer em um ponto culminante, volta à 5ª posição. Deve-se manter a posição <i>en dehors</i> todo o tempo.
<i>Grand battement jetés</i>	Problemas: <i>En dehors</i> ; <i>Aplomb</i> ; Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco Artefatos: 5 posições dos pés; <i>Battement tendu simples</i> ; <i>Battement tendu jetés</i>	Igual ao <i>battement tendu simples</i> , mas a perna continua seu curso até atingir uma altura que forme 90° entre a perna de base e a outra perna. O tronco deve manter-se imóvel, para não fazer esforços desnecessários. Ele é feito para frente, para o lado e para trás.
<i>Battements fondus</i>	Problemas: <i>En dehors</i> ; <i>Aplomb</i> ; Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco Artefato: 5 posições dos pés; <i>pliés</i> ; <i>Battement tendu simples</i> ; <i>sur le cou-de-pied</i>	
<i>Battements développés</i>	Problemas: <i>En dehors</i> ; <i>Aplomb</i> ; Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco Artefato: 5 posições dos pés; <i>pliés</i> ; <i>Battement tendu simples</i> ; <i>Battement tendu jetés</i> ; <i>passé</i>	Uma perna fica de base, a outra move-se a partir do pé, que desliza sobre a perna de base desde o calcanhar até a ponta do pé alcançar a altura do joelho. Mantendo o calcanhar e o joelho na posição <i>en dehors</i> . Então, desenrola-se a perna na posição desejada, para frente, para o lado ou para trás até esticar o joelho, na altura de 90°, e a perna se abaixa voltando para a posição inicial.
<i>Rond de jambe par terre (En dehors e en dedans)</i>	Problemas: <i>En dehors</i> ; <i>Aplomb</i> ; Separação entre pernas e tronco; imobilidade do quadril;	<i>En dehors</i> : o movimento começa em 1ª posição. A perna se dirige à frente como o <i>battement tendu simples</i> . A partir daí, traça-se uma curva com a

	<p>verticalidade do tronco Artefato: 5 posições dos pés; <i>pliés</i>; <i>Battement tendu simples</i>; <i>Battement tendu jetés</i></p>	<p>ponta do pé, passando pelo lado chegando até atrás. A perna passa pela 1ª posição com o joelho estendido e o calcanhar no chão, traçando uma linha reta até o ponto de partida da curva. <i>En dedans</i>: o mesmo que <i>en dehors</i>, mas o movimento começa para trás.</p>
<i>Rond de jambe en l'air</i>	<p>Problemas: <i>En dehors</i>; <i>Aplomb</i>; <i>Separação entre pernas e tronco</i>; Estabilidade do quadril; verticalidade do tronco Artefato: 5 posições dos pés; <i>Battement tendu simples</i>; <i>Battement tendu jetés</i></p>	<p>A partir da 5ª posição, abrir uma perna a 45º com os dedos do pé estendidos. Daí desenha-se uma elipse com a ponta do pé. Deve-se manter a coxa, os quadris e o tronco imóveis.</p>
posições dos braços, <i>port de bras</i>	<p>Problemas: <i>Aplomb</i>; Leveza; coordenação</p>	<p>1ª posição: as mãos se levantam até a altura do estômago 2ª posição: braços abertos arqueados nos cotovelos. 3ª posição: levantar os braços com os cotovelos arqueados sem tocar os dedos</p>
<i>attitudes</i>	<p>Problemas: <i>En dehors</i>; <i>Aplomb</i>; <i>Separação entre pernas e tronco</i>; Estabilidade do quadril; sustentação; verticalidade do tronco artefato: 5 posições dos pés; <i>Battement tendu simples</i></p>	<p>Pose sobre uma perna. A outra perna está a 90º atrás com os joelhos flexionados. A perna deve manter-se bem atrás do corpo e sem deixar o joelho direcionar-se para baixo.</p>
<i>arabesques</i> (1º, 2º, 3º, 4º)	<p>Problemas: <i>En dehors</i>; <i>Aplomb</i>; <i>Separação entre pernas e tronco</i>; Estabilidade do quadril; sustentação; verticalidade do tronco artefato: 5 posições dos pés; <i>Battement tendu simples</i></p>	<p>Pose sobre uma perna. A outra perna esticada sai do chão até alcanar 90º. Há diferentes variações de arabesques, que são uma combinação de posições de braços, pernas e posição em relação ao espectador.</p>
<i>pas de bourrée</i>	<p>Problemas: <i>En dehors</i>; <i>Aplomb</i>; <i>Separação entre pernas e tronco</i>; Agilidade; verticalidade do tronco; leveza Artefato: 5 posições dos pés; <i>Battement tendu simples</i>; <i>sur le cou-de-pied</i></p>	
<i>Passé</i>	<p>Problemas: <i>En dehors</i>; <i>Aplomb</i>; <i>Separação entre pernas e tronco</i>;</p>	<p>Movimento que passa de uma posição para outra.</p>

	<p>verticalidade do tronco</p> <p>Artefato: 5 posições dos pés; <i>Battement tendu</i> simples; <i>arabesques</i>; <i>attitudel</i>; <i>ecarté</i></p>	
<p><i>Sautés</i> (saltos) (<i>temps levé</i>)</p>	<p>Problemas: <i>En dehors</i>; <i>Aplomb</i>; <i>baloon</i>l; Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco</p> <p>Artefato: 5 posições dos pés; <i>pliés</i>; <i>Battement tendu</i> simples; <i>Battement tendu jetés</i></p>	<p>Antes de executar um salto deve-se realizar um <i>demi-plié</i>. No momento de execução do salto deve-se manter as pernas estendidas com grande tensão nos joelhos, no peito do pé e nos dedos, nos saltos com ambas as pernas. Quando o salto é executado apenas com uma das pernas, a outra permanece na posição correspondente a da pose. Deve-se conservar a posição <i>en dehors</i> da perna e o tronco ereto e esbelto, ao descer não colocar o quadril pra trás. Na descida do salto as pernas devem tocar o solo com a ponta dos pés até chegar ao calcanhar e descer num <i>demi-plié</i>, logo após esticar os joelhos.</p>
<p><i>Changement de pieds</i></p>	<p>Problemas: <i>En dehors</i>; <i>Aplomb</i>; <i>Baloon</i>; Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco; leveza</p> <p>Artefato: 5 posições dos pés <i>pliés</i>; <i>Battement tendu</i> simples; <i>Battement tendu jetés</i></p>	<p><i>Demi-plié</i>. Empurrar-se com os calcanhares, elevar-se ao ar, e, no último segundo antes de descer, trocar as pernas.</p>
<p><i>Jeté entrelacé</i></p>	<p>Problemas: <i>En dehors</i>; <i>Aplomb</i>; <i>baloon</i>; Separação entre pernas e tronco; leveza; agilidade</p> <p>Artefato: 5 posições dos pés; <i>effacé</i>; <i>Pliés</i>; <i>Battement tendu</i> simples; <i>Battement tendu jetés</i></p>	<p>Colocar-se em <i>effacé</i>, <i>demi-plié</i>, a perna esquerda se levanta a 45°, o tronco se inclina para frente. Passar em <i>demi-plié</i> sobre a perna esquerda com um passo amplo para a diagonal de trás. Impulsionar-se sobre a perna esquerda, saltar sobre a direita que passa para o outro lado da base, e as pernas se cruzam. Neste momento dar uma volta completa com o tronco e descer com o tronco de frente, e parar em <i>arabesque</i> ou <i>attitude</i>.</p>
<p><i>Rond de jambé en l'air sauté</i></p>	<p>Problemas: <i>En dehors</i>; <i>Aplomb</i>; <i>baloon</i>; Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco; leveza; agilidade</p> <p>Artefatos: 5 posições dos pés; <i>pliés</i>; <i>Battement tendu</i> simples; <i>Battement</i></p>	<p>Depois de efetuar o <i>sissonne ouverte</i> fazer o <i>rond de jambe en l'air</i> com um salto simultâneo na perna de base.</p>

	<i>tendu jetés; rond de jambé en l'air; sissone</i>	
<i>pas glissade</i>	Problemas: <i>En dehors; Aplomb; baloon;</i> Separação entre pernas e tronco; verticalidade do tronco; leveza; agilidade Artefatos: 5 posições dos pés; <i>pliés; Battement tendu simples; Battement tendu jetés; cou-de-pied;</i>	5ª posição. Perna direita na frente. <i>Demi-plié.</i> A perna direita desliza para a 2ª posição sobre o chão com a ponta do pé estendida e alcança com a ponta do pé a 2ª posição. Passar o corpo sobre a perna direita, sem separar as pernas do chão, resvalando com a perna esquerda sobre a direita, até chegar à 5ª posição em <i>demi-plié.</i>

Quadro 3.1 Alguns artefatos, problemas e procedimentos da técnica de balé clássico.

No caso do balé clássico, como mencionamos no capítulo anterior, a organização da técnica está baseada, principalmente, em passos de dança, unidades bastante definidas de movimento. Consideramos que os passos de dança são ao mesmo tempo artefatos e problemas -- os mais simples são atalhos para os mais complexos, e os mais complexos são problemas que devem ser resolvidos através da transparência dos mais simples.⁵¹ Além disso, consideramos que as instruções de execução destes passos são também artefatos da técnica, o que será mais detalhado adiante, e a organização e o uso do espaço da sala de aula, pautados nos teatros italianos, elevados e com a platéia posicionada em apenas um lado da sala (figura 3.1). Deste modo, os artefatos correspondem aos passos de dança e suas instruções de execução, além de algumas regras espaciais, que determinam as posições do dançarino em relação a uma platéia que permanece num dos lados de uma sala em forma de quadrilátero.

⁵¹ O termo transparência refere-se ao que foi discutido no capítulo anterior sobre artefatos opacos e transparentes.

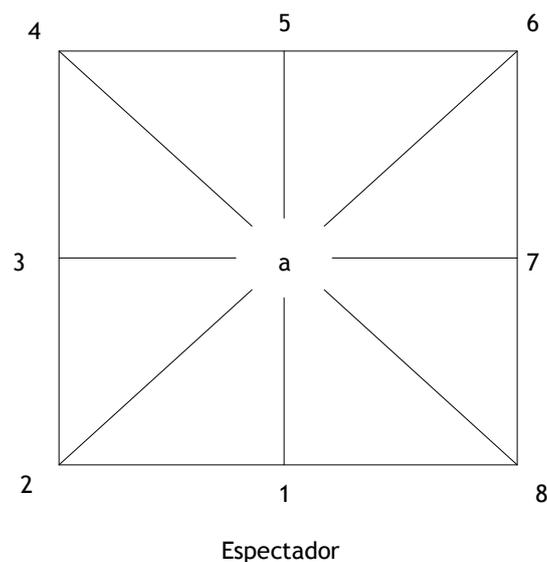


figura 3.1. Reprodução de esquema para indicar as posições do corpo durante os exercícios do centro. Este esquema foi proposto por Vaganova a partir do esquema de Cechetti (VAGANOVA, 1945, p. 27).

Apesar deste ser um importante artefato, os lados para os quais o corpo se direciona durante os exercícios do centro, Vaganova (1945) apenas cita-os. Esse esquema regula a direção do corpo de acordo com o espectador, tomando como referência um espectador fictício. O dançarino deve manter sempre visível, para esse espectador, os dois ombros, portanto, nunca permanece de costas para o espectador. No esquema (figura 3.1) “a” é o dançarino. Quando “a” está de frente, direcionado para 1, suas pernas se movem para as direções: 1, 3, 5, 7. Quando “a” está direcionado para 2 e 8, suas pernas se movem para: 2, 4, 6, 8. Além disso, as posições da cabeça e dos braços também são guiadas por esse esquema. O dançarino acopla essas direções ao fazer as sequências do centro, que, em combinações complicadas, exercitam as variações entre as diferentes direções.

Os primeiros, em ordem de aprendizado, e mais básicos artefatos da técnica do balé são as cinco posições das pernas, executadas *en dehors* (rotação externa da coxofemoral). A partir dessas posições são executados todos os movimentos da técnica. As posições delimitam sempre o início e o fim do movimento, além disso, podem permanecer imutáveis durante a execução de um passo, como no *demi-plié*,

por exemplo. Dessa forma, este artefato é um atalho para todos os outros artefatos da técnica.

O *plié* (flexão das pernas) é um artefato que também é básico porque faz parte da maioria dos movimentos da técnica e funciona como elemento de transição entre um passo e outro, além de funcionar como impulso e amortecimento. É, portanto, um artefato que cria atalhos para outros numerosos artefatos desta técnica. As instruções que Vaganova dá para a execução do *demi-plié* são: “em 1ª posição, dividir o peso do corpo sobre as duas pernas, flexionar as duas pernas sem retirar o calcanhar do chão, e esticar os joelhos voltando para a posição inicial. Deve-se manter as pernas *en dehor* durante a execução de todo o passo”. As instruções são parte importante dos artefatos, pois conduzem a maneira de sua execução.

O *grand-plié* é como o *demi-plié*. Entretanto, o movimento de flexão deve continuar deixando que os calcanhares saiam do chão. Deve-se manter os calcanhares o mais próximo possível do chão, e fazer com que a saída deles do solo seja suave e paulatina. Quando se chegar ao ponto culminante do *plié*, imediatamente inicia-se o retorno, esticando as pernas (figura 3.2).



figura 3.2 “Ponto culminante” do *grand-plié*

O *plié* realizado em todas as posições e nas variações *demi* (meio, metade) e *grand* (grande), é um atalho para outros passos da dança clássica tais como: giros,

saltos, *pas de bourrés*. Está envolvido nos problemas de *aplomb* ou estabilidade, impulsão e amortecimento dos saltos, e independência do movimento das pernas em relação ao resto do corpo.

Battement é um tipo de movimento no qual ocorre o afastamento e a aproximação de uma perna, móvel, em relação a outra, fixa. Esse tipo de movimento é realizado de muitas formas. Para cada uma delas há um nome específico como mencionado na seção anterior. Vaganova insiste que o *battement tendu* “é a base de toda dança” (VAGANOVA, 1945, p. 49). Ele é, de fato, um artefato básico para a técnica da dança clássica. Como o *plié*, o *battement tendu* é um artefato que cria atalhos para muitos artefatos. Ele prepara para as variações dos *battements*, de saltos, de *pirouettes* ou giros, para a técnica das pontas, e outros.

A execução dos *battements* envolve os problemas da independência do movimento das pernas em relação aos quadris, o tronco imóvel e sem apoio da mão na barra e *aplomb*. Inicia-se o acoplamento pelo mais simples, *battement tendu* simples, no qual uma perna se afasta e se aproxima da outra com o pé tocando o chão, os dedos e os joelhos esticados (figura 3.3). Os *battements* que se sucedem ganham complexidade com a retirada dos pés do chão (*battements jetés*), com variações em *sur le cou-de-pied* (perna dobrada e pés esticados recostados no tornozelo da perna fixa), com *pliés* e assim por diante.



figura 3.3 *Battement tendu* simples para frente, para atrás, para o lado.

Vaganova (1945, p. 95) tem instruções bastante detalhadas para a execução dos *sautés* ou saltos (figura 3.4):

1) Antes de executar um salto deve-se realizar um *demi-plié*. Como o principal fator de força que faz com que o bailarino se afaste do chão é o pé, no estudo do salto se impõe a execução correta do *demi-plié*, ao descer não tirar os calcanhares do chão.

2) No momento de execução do salto deve-se manter as pernas estendidas com grande tensão nos joelhos, no peito do pé e nos dedos, nos saltos com ambas as pernas. Quando o salto é executado apenas com uma das pernas, a outra permanece na posição correspondente a da pose. Deve-se conservar a posição *en dehors* da perna e o tronco esbelto, ao descer não colocar o quadril pra trás.

3) Depois do salto, as pernas devem tocar o solo primeiramente com a ponta dos pés até chegar ao calcanhar e descer num *demi-plié*, logo após esticar os joelhos.

(tradução nossa)



figura 3.4 *Sauté*

Essas são instruções gerais para qualquer salto da técnica clássica. Os saltos envolvem também o problema do *ballon*, que é a capacidade de conservar no ar a posição que lhe é familiar no solo. É um problema criado com os saltos na técnica que os impede, de acordo com Vaganova, de serem meras elevações acrobáticas.

Os saltos devem ser estudados paulatinamente desde os primeiros anos de balé. De acordo com Vaganova, inicialmente deve-se estudar os *temp levés* em 1ª posição de pés, na barra, pode-se fazer o mesmo na 2ª e 5ª posições. O mesmo procedimento é feito no centro. Depois pode-se passar aos *changements de pied*

(saltos com troca de pés no ar), *pas échappé* (salto que inicia com os pés na 1ª ou 5ª posição, abre para a 2ª ou 4ª, e volta para 1ª ou 5ª posição) e aos outros saltos mais complexos (figura 3.5).

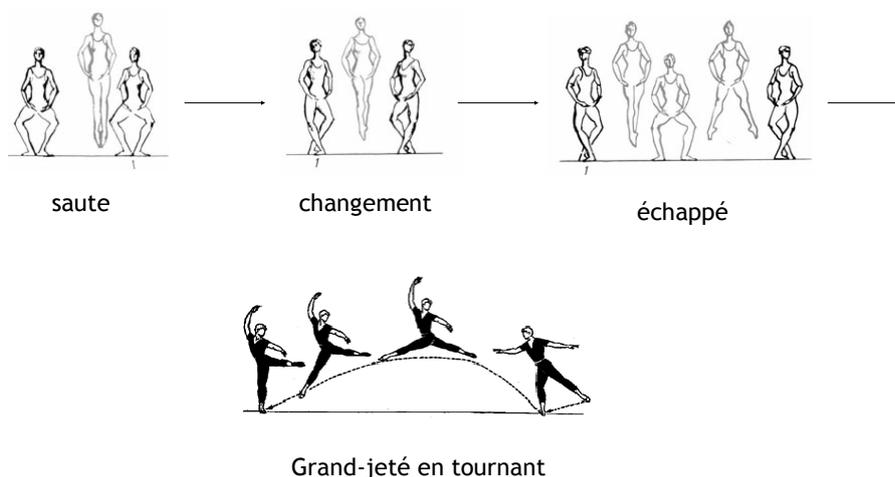


figura 3.5 Esquema demonstrando a ordem de aprendizado dos saltos: começando pelos mais simples até realizar um salto mais complexo.

Os giros ou *pirouettes* (giros do corpo sobre uma perna) são artefatos que resultam de muitos artefatos da técnica: *plié*, *temps relevé*, *passé*, *battements*, e outros. Segundo Vaganova, não se deve menosprezar os exercícios elementares, os quais familiarizarão os alunos com a posição correta das pernas em todas as etapas dos giros.

Em primeiro lugar deve-se acostumar as crianças aos giros que o corpo realizará. Exercícios nas barras: 1) giros sobre as pernas, 2) giro sobre uma só perna, 3) em certos exercícios é possível dar uma volta com a perna que as realiza e continuar com a outra, 4) dar volta sobre a mesma perna, na qual está parado e voltar ao ponto de partida. Todos esses movimentos são acompanhados de mudança de mão na barra. Esta atividade faz com o tronco se acostume a executar giros. Os giros envolvem problemas como “eixo”, estabilidade- *aplomb*, equilíbrio, agilidade, precisão.

3.1.2.1 relações de dependência e anterioridade

A partir do que foi apresentado acima, é bastante evidente que na técnica de balé clássico, em geral, os artefatos são acoplados gradualmente, em unidades bastante definidas (passos e decomposição de passos). É admitido por todos os “pedagogos” que auxiliaram na elaboração da técnica que o método de ensino deve-se valer da decomposição (CAMINADA, 1999, p. 122), da noção de que um passo mais elaborado é constituído de passos mais simples -- “Todos os métodos usam a decomposição para ensinar um estudante principiante” (CAMINADA, 1999, p. 122). Deste modo, o processo de acoplamento dos artefatos se dá a partir dos mais simples, para que componham os mais complexos, como é o exemplo do aprendizado e execução dos saltos. De acordo com Caminada (1999), no método Vaganova fica evidente, no trabalho para os saltos, a necessidade de uma execução “macia” dos *demi-pliés* e o aproveitamento enérgico da passagem dos pés pelo chão nas sequências de *battements*, executados na barra. O *battement jeté* é artefato básico para o acoplamento e execução de saltos pequenos e médios executados no centro. *Battement* como mencionado anteriormente é o movimento de afastamento e aproximação de uma perna, mantendo a outra imóvel. O *battement jeté* tem a peculiaridade de “lançamento” da perna. Para se alcançar uma boa execução do *rond de jambe en l’air sauté* é necessário seguir uma trajetória específica de acoplamentos e transparência. Inicialmente é necessário acoplar as cinco posições das pernas e pés, especialmente a primeira e a quinta posições, que permitem o aprendizado do *battement tendu* simples e do *plié*. O *battement tendu* simples, por sua vez, permite acoplar o *battement tendu jeté*, que permitirá o *rond de jambe en l’air*. Paralelamente, o *plié* e o *battement tendu jeté*, possibilitam o aprendizado dos *sautés*. *Sautés* e *rond de jambe en l’air* finalmente permitem o aprendizado do *rond de jambe en l’air sauté* (figura 3.6).

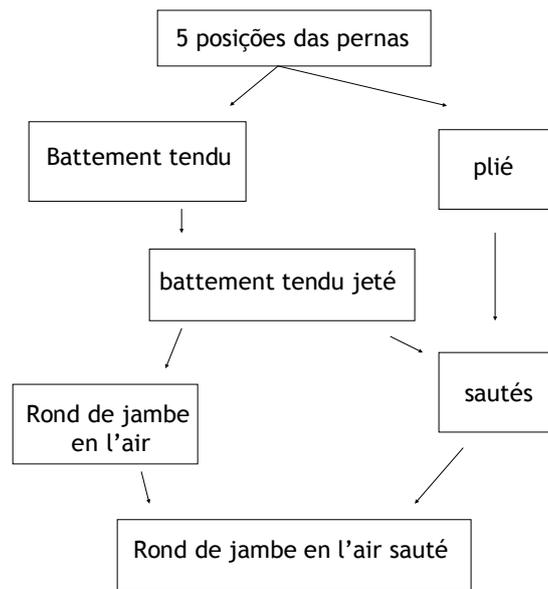


figura 3.6 Relações de anterioridade e dependência no acoplamento e execução do *rond de jambe en l'air sauté*.

Há, neste exemplo, conforme indicado no capítulo anterior, a questão da transparência. Os passos mais simples devem se tornar artefatos transparentes para seus usuários, para que depois sejam aprendidos os mais complexos, que os contém. A transparência dependerá, como mencionamos anteriormente, da relação entre artefato, usuário e seu histórico de artefatos, e contexto. Dessa forma, o aprendizado da técnica por meio da transparência de artefatos simples para o aprendizado dos mais complexos, é uma situação ideal. Sabe-se que há alunos com diferentes históricos de artefatos acoplados, além de contextos de ensino (instituições, escolas, professores) com parâmetros diferentes a respeito da transparência de determinado artefato. Entretanto, o fato da técnica ser elaborada pressupondo a transparência dos passos mais simples, para que sejam aprendidos os mais complexos, dá a ela uma característica de acumulação de artefatos no tempo que parece evidente.

Portanto, esta técnica foi tradicionalmente elaborada de tal modo que a construção da complexidade dos movimentos é acumulativa. A cada novo passo acoplado é possível novas combinações que permitem a execução de outros passos,

mais elaborados. Os passos, deste modo, são peças que quando acumuladas criam outras peças mais complexas que as anteriores.⁵²

3.1.2.2 relações entre problemas & artefatos

Os passos mais complexos são artefatos e também problemas que encontram sua solução no acoplamento dos passos mais simples. Há, além dos artefatos complexos, entre os problemas criados pelos artefatos da técnica: estabilidade ou *aplomb*, movimento independente das pernas em relação aos quadris, *en dehors*, *ballon*, equilíbrio, força, agilidade, precisão, perfeição de execução, alta fidelidade de execução, relação com a música, leveza, coordenação do movimento de braços e pernas, e muitos outros. A idéia de que os problemas são criados pelos artefatos é simples. Vamos aprofundar o exemplo mencionado anteriormente da estabilidade ou *aplomb*. O que é chamado na técnica clássica de *aplomb* é a capacidade de se manter estável, sem oscilações, demonstrando o controle dos movimentos que executa. Trata-se de uma “palavra de origem francesa significando altivez” (ARAGÃO, 1999, p. 151). *Aplomb* é, portanto, um problema, ou um sub-domínio de problemas, relacionado a equilíbrio, postura e atitude, que emerge da criação de artefatos, ou passos, desta técnica. Em alguns casos o *aplomb* é mais requerido, como o *développé* (figura 3.7) ou uma sequência de *adagio*. Além disso, “se o aluno ou bailarino não preservar posições corretas de braços e coordená-los com os movimentos das pernas, seu corpo certamente não se movimentará com *aplomb*” (ARAGÃO, 1999, p. 151). Este problema não existia antes da criação de passos e combinações de passos específicos desta técnica. Ou seja, o tipo de escolha estético-motora dos movimentos que consistem nos passos desta técnica materializaram (*incorporaram*) um conjunto de problemas, que criam o domínio no qual o dançarino treina para atuar.

⁵² Talvez seja interessante destacar que diversos estudos nas ciências cognitivas propõem que o aprendizado não acontece por acúmulo. Como mencionado anteriormente, não trata-se desse tipo de estudo aqui. Nós estamos identificando que lógica a coleção de artefatos, o treinamento técnico, disponibiliza para seus usuários.



figura 3.7 dançarina executando *développé* no balé “Giselle” de Jules Perrot

Assim, na elaboração da técnica o problema do *aplomb* foi ganhando materialidade devido à criação e desenvolvimento dos artefatos do balé clássico. No treinamento de um dançarino nesta técnica o *aplomb* é um problema que se torna real à medida em que ele aprende e executa os passos da técnica. Os passos, seu acoplamento e treino, criam para o dançarino o problema do *aplomb*, que é resolvido, pelo menos em tentativa, na execução dos artefatos que o criaram. É criado, assim, um *looping* entre problema e artefato no acoplamento de artefatos da técnica (figura 3.8).

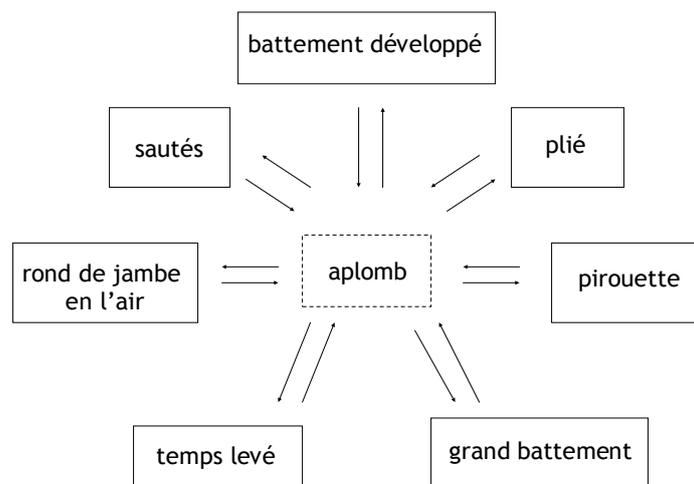


figura 3.8 Diagrama do *looping* entre os artefatos da técnica do balé e o problema do *aplomb*. Ao mesmo tempo que este problema é gerado por estes artefatos, eles são o modo de resolver ou solucionar o *aplomb*.

Como mencionamos no capítulo anterior, há certamente restrições estéticas, sociais, históricas envolvidas na elaboração dos artefatos e dos problemas. Entretanto, é interessante destacar que, mesmo que um passo seja criado por uma necessidade estética, o problema a que nos referimos só é materializado, só se torna existente, com a criação e execução do passo. A partir dessa materialização é possível desenvolver um tipo específico de organização de movimentos do corpo, com uma forma específica de realizá-los.

Há ainda importantes artefatos que não foram explicitados aqui, tais como as poses (*arabesque*, *attitude*), as posições dos braços e sua relação com a execução dos movimentos, os passos intermediários, entre outros. Como mencionamos, o propósito é, através de alguns exemplos, observar os problemas e os artefatos com seus procedimentos.

3.2 educação somática & dança

O termo educação somática foi definido pelo norte-americano Thomas Hanna como “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Esses três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA 1983 apud STRAZZACAPPA 2006a). Segundo Soter (1999, p. 143), educação somática refere-se a diversos métodos de trabalho corporal nos quais aspectos motores, sensoriais, perceptivos e cognitivos são abordados simultaneamente. Além disso, a autora afirma que esses métodos têm como característica comum o respeito ao alinhamento osteoarticular e às características e limites individuais (SOTER, 1999, p. 144). Segundo Fortin (1999, p. 41), “A educação somática engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes”.⁵³

Segundo Weber (2003), as técnicas de educação somática,⁵⁴ de um modo geral, “desenvolvem um trabalho de refinamento da sensação e percepção do movimento com o objetivo de aperfeiçoar a consciência do corpo” (WEBER, 2003, p. 204). Além disso, a autora afirma que o objetivo dessas técnicas é “estabelecer a conquista do equilíbrio e auto-conhecimento” [...] nos fazer “perceber e influenciar processos internos como aspectos relevantes da prática”[...] e colocar “em evidência a qualidade das nossas sensações” (WEBER, 2003, p. 204).

São exemplos de técnicas de educação somática: Alexander Technique,⁵⁵ Método Feldenkrais,⁵⁶ Bartenieff Fundamentals,⁵⁷ Ideokinesis,⁵⁸ Eutonia,⁵⁹ *Body-*

⁵³ A definição de educação somática está inserida num contexto teórico com conceitos específicos sobre corpo, mente, cognição, consciência etc. Não é nosso interesse aqui discutir a origem e pertinência desses conceitos frente a outras abordagens teóricas, como as diversas contribuições das Ciências Cognitivas, por exemplo. Discutiremos essas técnicas utilizando os termos de seus autores.

⁵⁴ Encontramos na literatura sobre educação somática o uso de diversos termos que a descrevem, tais como técnica, método, prática. Entretanto, não identificamos até o momento um texto de referência que discuta e identifique as diferenças e pertinências de um ou outro termo. Utilizamos o termo técnicas corporais, como definido anteriormente, para a educação somática também.

⁵⁵ Alexander Technique foi desenvolvida, entre 1890 e 1900, por Frederick Matthias Alexander ex-orador com problemas de voz, o que o impulsionou para a criação da técnica.

⁵⁶ O método Feldenkrais foi desenvolvido por Moshé Feldenkrais (1904-1984), a partir de uma lesão adquirida por ele no futebol.

Mind Centering,⁶⁰ Ginástica Holística.⁶¹ Na França, a educação somática equivale a kinesiologia ou análise do movimento dançado (SOTER, 1999, p. 142). No Brasil, temos, por exemplo, os trabalhos de Klauss Vianna, Angel Vianna,⁶² Ivaldo Bertazzo.⁶³ É importante destacar a variedade de técnicas que está incluída no termo educação somática.⁶⁴

Apesar dessas técnicas terem surgido com foco terapêutico, a comunidade de dança orienta sua utilização para aspectos de ensino e criação artística (FORTIN, 1999, p. 50). Há diversas maneiras de estabelecer interfaces entre a dança e as técnicas de educação somática. O dançarino pode incluir no seu treinamento um atendimento pessoal ou em grupo com um terapeuta corporal somático. Um outro exemplo é a utilização dessas técnicas somáticas em aulas de técnicas de dança que possuem métodos tradicionais de ensino, como balé clássico e dança moderna. Há também exemplos de técnicas de educação somática que foram desenvolvidas a partir de interesses artísticos e pedagógicos, como é o caso do trabalho de Klauss Vianna (MILLER, 2007). Neste caso, há princípios comuns às demais técnicas, entretanto, seus procedimentos foram concebidos para desenvolver habilidades para o corpo cênico.

Entretanto, as interfaces entre dança e educação somática não acontecem apenas no âmbito pedagógico (SOTER, 1999, p. 143). O contato-improvisação, a

⁵⁷ *Bartenieff Fundamentals* é uma extensão da Análise de Movimento de Laban desenvolvida por Irmgard Bartenieff (1890-1981), que treinou com Laban antes de se tornar uma fisioterapeuta.

⁵⁸ Mabel Todd é considerada a maior colaboradora na criação da Ideokineses, que envolve o uso de imaginação visual criativa e a vontade conscientemente relaxada para criar uma refinada coordenação neuro-muscular.

⁵⁹ A Eutonia foi criada por Gerda Alexander (1908-1994) e pretende a regulação do tônus muscular, para que seja utilizado o esforço necessário para cada ação.

⁶⁰ Bonnie Bainbridge Cohen foi quem desenvolveu o *body-mind centuring* baseado nos “sistemas corporais”.

⁶¹ A Dra. Ehrenfried (1896-1994) introduziu este método na França, em 1933, e desde então o desenvolveu, transmitindo o ensinamento recebido da Dra. Elza Gindler em Berlin. Nesta técnica as instruções são todas orais.

⁶² Angel Vianna nasceu em Belo Horizonte e foi esposa de Klauss Vianna e mãe de Rainer Vianna. “Bailarina, artista plástica, atriz, coreógrafa, professora e pesquisadora do movimento” (MILLER, 2007, p. 41). Atualmente é diretora da Escola e Faculdade Angel Vianna. Desenvolveu o método da consciência pelo movimento.

⁶³ Ivaldo Bertazzo fundou a Escola de Re-educação do Movimento em 1976 lançando o conceito de “cidadãos dançantes” para aumentar a participação de não profissionais.

⁶⁴ Sobre o desenvolvimento histórico da educação somática, segundo Mangione (1993 apud FORTIN 1999), há três períodos. O primeiro deles foi a partir da virada do século XX até o início dos anos 1930, quando os métodos surgiram pela auto-cura; o segundo foi dos anos 1930 aos anos 1970, quando houve uma disseminação dos métodos; e o terceiro é de 1970 até hoje, quando há diversas aplicações das práticas: terapêuticas, psicológicas, educativas e artísticas.

obra de Trisha Brown, a *new dance* na Europa e no Canadá, a Cia Nova Dança 4 e a Cia 8 Nova Dança em São Paulo, são exemplos de contextos artístico-criativos que “utilizam diferentes práticas somáticas como preparação corporal e mesmo como método de investigação para a criação coreográfica” (WEBER, 2003, p. 204). De acordo com Strazzacappa (2006a, p. 48), “A educação somática tornou-se um instrumento para a *performance*, para as artes do espetáculo vivo do mundo contemporâneo”.

Segundo Fortin (1999, p. 41), hoje a educação somática está presente na grande parte dos locais de formação em dança: “dos conservatórios de dança clássica às universidades que oferecem programas de dança contemporânea, passando pelos estúdios particulares que oferecem uma vocação recreativa”. A autora afirma que há três aspectos importantes para explicar o interesse de dançarinos pela educação somática: “a melhora da técnica, a prevenção e cura de traumas, e o desenvolvimento das capacidades expressivas” (FORTIN, 1999, p. 41).

Entretanto, há duas idéias, bastante difundidas e pouco discutidas, a respeito das técnicas de educação somática em interface com a dança que devemos destacar. A primeira é que, de modo geral, considera-se que essas técnicas permitem ao dançarino o fortalecimento da sua identidade artística, sua autoria e sua individualidade, como criador e intérprete (MILLER, 2007; WEBER, 2003). A segunda, considera a educação somática “uma abordagem de ensino capaz de atender a diferentes estilos e formações” (WEBER, 2003, p. 204). Discutiremos tais afirmações utilizando a análise preliminar da Técnica Klauss Vianna.

3.2.1 técnica klauss vianna

O trabalho de Klauss Vianna foi conhecido inicialmente como “expressão corporal”, mais adiante “preparação corporal”, e depois “consciência corporal” (QUEIROZ, 2001, p. 2). Ele trabalhou com atores e dançarinos desenvolvendo metodologias de ensino e investigação artística do corpo, com interesse cênico

principalmente. A repercussão de Klaus Vianna no Brasil está presente no grande número de profissionais educadores, artistas e pesquisadores de dança influenciados por seu trabalho.⁶⁵

No início de seu livro “A dança”, Klaus Vianna (1990, p. 9) afirma que não está interessado em apresentar um método pronto e finalizado. Entretanto, afirma em depoimento no vídeo “Memória presente: Klaus Vianna” (NAVAS e CASALI, 1992), que caberia à geração posterior analisar e estruturar seu trabalho. Na segunda metade da década de 1980 e início de 1990, houve uma sistematização de sua pesquisa, realizada, principalmente, por Rainer Vianna e Neide Neves, que gerou a técnica Klaus Vianna.⁶⁶ Segundo Miller (2007), há resistência por parte da comunidade de dança, que trabalhou com Klaus Vianna antes da sistematização, em reconhecer seu trabalho como uma técnica. Encontramos diferentes nomenclaturas para se referir a esse trabalho, como, técnica (MILLER 2007; NEVES, 2003) e sistema (STRAZZACAPPA, 2000). Entretanto, de acordo com o que foi discutido no capítulo anterior sobre técnicas corporais (MAUSS, 1974), optamos por utilizar o termo técnica para descrever o trabalho de Klaus Vianna, baseando-nos principalmente no livro “A escuta do corpo: sistematização da técnica Klaus Vianna”, de Jussara Miller (2007) para nossa análise preliminar.⁶⁷

De acordo com Queiroz (2001), Klaus Vianna criou novos parâmetros para o treinamento técnico do corpo. Isto porque, no contexto de dança no Brasil, mais especificamente em São Paulo, na década de 1980 era predominante o treinamento do dançarino utilizando a técnica do balé clássico ou outras técnicas tradicionais de dança. Seu trabalho era inovador naquele contexto. Os artefatos criados por Klaus Vianna para treinar dançarinos e atores estão vinculados a um domínio de problemas do corpo na dança e/ou no teatro. Esses problemas envolvem questões “sutis” do corpo que até então, naquele contexto, não eram supostas ou imaginadas.

⁶⁵ Sobre a vida e obra de Klaus Vianna destacamos o site <http://www.klaussvianna.art.br/default.asp>, as dissertações de mestrado de Queiroz (2001) e Neves (2004), e o livro de Miller (2007).

⁶⁶ O processo de sistematização, realizado por Rainer Vianna e Neide Neves, teve as seguintes denominações: Dança Livre, Técnica de Dança Consciente, Técnica do Movimento Consciente e finalmentê Técnica Klaus Vianna (MILLER, 2007, p. 23).

⁶⁷ Jussara Miller foi aluna de Klaus Vianna e Rainer Vianna, e ministrou aulas na Escola Klaus Vianna. Após o fechamento da escola, com o falecimento de Rainer, ela abriu o Salão do Movimento em Campinas, São Paulo, aplicando a técnica Klaus Vianna. Seu livro é resultado da dissertação de mestrado realizada na Unicamp.

Segundo Miller (2007), Queiroz (2001) e o próprio Klaus Vianna (1990), a proposta da técnica envolve a construção e/ou a “descoberta” da singularidade dos dançarinos, o “desbloqueio” das tensões musculares, o conhecimento da estrutura esquelética e a aprendizagem autoconsciente do movimento. Portanto, a dança autoral, o conhecimento do corpo/auto-conhecimento e o equilíbrio das tensões corporais, são alguns exemplos de problemas que os artefatos criam e tentam “resolver”.

Há importantes pressupostos, dos quais destacamos:⁶⁸

- “A dança está dentro de cada um” (NEVES, 2004, p. 7);
- “Cada um de nós possui a sua dança e o seu movimento, original, singular e diferenciado” (VIANNA, 1990, p. 88);
- O corpo é um “instrumento”, antes de saber “tocá-lo” é necessário conhecê-lo (MILLER, 2007, p. 59);
- “Auto-conhecimento e o auto-domínio são necessários para a expressão pelo movimento” (NEVES, 2004, p. 7);
- “Sem atenção não há possibilidades de auto-conhecimento e expressão” (NEVES, 2004, p. 7);

Klaus Vianna (1990) estava interessado em estimular as contribuições individuais dos dançarinos, assim como é característico nas demais técnicas de educação somática. Desta forma, de acordo com seus pressupostos, o objetivo é que “os recursos técnicos não estão em função de determinada linguagem estética, mas a serviço da expressão de cada corpo” (NEVES, 2003, p. 124).

Para Klaus Vianna (1990), assim como nas técnicas de educação somática em geral, o indivíduo deve ser visto como uma interligação de fatores: intelectuais, sociais e motores (VIANNA, 1990, p. 91). Ele estabeleceu uma correspondência entre desequilíbrio emocional e desequilíbrio postural e defendia que o acúmulo de tensões corporais, determinadas pelo desequilíbrio emocional, “restringem a

⁶⁸ Há ainda outras idéias que envolvem a técnica de Klaus Vianna, como, por exemplo, a relação das mudanças de hábito do cotidiano. Para Klaus era importante a “derrubada da parede que separa a sala de aula, onde exercitamos nossos corpos, do mundo exterior, onde vivemos nossa vida cotidiana” (VIANNA, 1990, p. 100). Entretanto, não é nosso objetivo uma análise exaustiva de todos os aspectos da técnica, de modo que os aspectos técnicos recorrentes na bibliografia consultada, e que satisfazem nossos objetivos, foram escolhidos para o estudo.

capacidade de movimento das articulações e dos grupos musculares” (VIANNA, 1990, p. 97). Desta forma, é importante neste trabalho que o dançarino “desbloqueie” as tensões desnecessárias no corpo e encontre o esforço adequado para cada ação.

“Não existe dança se não existir primeiro o corpo” (MILLER, 2007, p. 59). De acordo com esta idéia, na técnica Klauss Vianna utiliza-se a seguinte metáfora: o corpo é um instrumento, antes de saber “tocá-lo” é necessário conhecê-lo, como já fora enfatizado anteriormente. O estudo teórico-anatômico é uma necessidade da técnica e funciona como aprimoramento do que está sendo explorado sensorialmente (MILLER, 2007, p. 62). Coerente com as demais técnicas de educação somática, há no trabalho de Klauss Vianna, um apelo sobre o conhecimento científico do corpo, devido às referências ao conhecimento de anatomia, cinesiologia, fisiologia, o que torna o treinamento um sistema mais elaborado (NAVAS, 1992). Entretanto, o conhecimento anatômico é apenas um instrumento para guiar e aprimorar a experiência. Não há qualquer preocupação teórica com anatomia no trabalho de Klauss Vianna (VIANNA, 1990, p. 123). Associado ao conhecimento anatômico está a habilidade de atenção sobre os sentidos. Dessa forma, todo processo de aprendizagem passa por experiências de atenção sobre as sensações (principalmente as táteis) de determinados segmentos do corpo, tais como ossos específicos e regiões da pele.

A técnica Klauss Vianna é hoje bastante utilizada por profissionais que estudaram e trabalharam com Klauss. Os artefatos da técnica foram incorporados por esses profissionais, o que lhes deu a possibilidade de modificar e transformar a técnica a partir de suas experiências com outras técnicas, principalmente somáticas, desenvolvendo novos artefatos e novos problemas. São, portanto, técnicas “derivadas” do trabalho de Klauss Vianna. Apesar de compreendermos que a técnica de Klauss Vianna tem se desenvolvido em diversas direções, optamos por utilizar uma referência (MILLER, 2007) que descreve um momento deste desenvolvimento.

3.2.1.1 klaus vianna e artefatos: componentes e organização da técnica

Como mencionamos no capítulo anterior, os treinamentos técnicos de dança como artefatos cognitivos resolvem problemas relacionados à aprendizagem, execução e criação de dança. Nosso objetivo aqui é identificar de que maneira o trabalho desenvolvido por Klaus Vianna funciona como uma coleção de artefatos cognitivos amplificando e modificando a ação de dançarinos, criando um domínio restrito e distinto de problemas concebíveis de dança, de problemas e atalhos para soluções, destacando aspectos da aprendizagem. Para tanto, apresentaremos os artefatos, seus procedimentos ou instruções e os problemas da técnica, além das relações entre artefatos, e entre artefatos e os problemas criados por eles.

Na bibliografia consultada (MILLER, 2007; NEVES, 2003; QUEIROZ, 2001), há diferenças a respeito dos princípios e tópicos do trabalho de Klaus Vianna. Os princípios técnicos principais, segundo Queiroz (2001), são: a presença, as direções ósseas, os espaços internos, as forças opostas, as espirais e os vetores de força. O toque, a sensibilização e a percepção são exemplos de estratégias para o desenvolvimento desses princípios. Segundo Neves (2003), os principais tópicos ou instruções da técnica são: apoio, peso, resistência, oposição, direcionamento ósseo, intenção e contra-intenção. De acordo com Miller (2007), na sistematização da técnica há diversos tópicos que estruturam os princípios de Klaus Vianna. Além dos mencionados por Neves (2003), a autora considera ainda: presença, articulações e eixo global (MILLER, 2007, p. 53). Esses tópicos foram organizados, no curso de formação da Escola Klaus Vianna,⁶⁹ em três momentos: processo lúdico, processo dos vetores e processo criativo e/ou processo didático.

Não se deve esquecer que os artefatos são nesta técnica restrições de movimento, como mencionamos no capítulo anterior. Isso cria uma diferença bastante significativa em relação à análise anterior, da técnica do balé clássico.

O aprendizado, de acordo com Miller (2007), acontece com pré-requisitos - primeiro o processo lúdico, depois o dos vetores, para finalmente ser realizado o

⁶⁹ A Escola Klaus Vianna foi fundada em São Paulo por Klaus Vianna, Rainer Vianna e Neide Neves em 1992, e oferecia o Curso de Formação Profissional da Técnica Klaus Vianna (MILLER, 2007).

processo criativo e/ou processo didático. Entretanto, no decorrer do texto de nossas referências pode-se observar que diferente da técnica de balé, e dos treinamentos exemplos da lógica da disciplina, a técnica Klauss Vianna não se organiza através da acumulação de artefatos. Os artefatos acoplados se inter-relacionam sem a necessidade de pré-requisitos.

3.2.1.2 klauss vianna e artefatos: problemas, artefatos & procedimentos

Nesta análise ocorrerão algumas mudanças em relação às nomenclaturas normalmente usadas para descrever a técnica, tais como: princípios, tópicos, instruções. Utilizaremos os termos artefatos, problemas e procedimentos, eles não correspondem necessariamente aos termos usuais. Alguns princípios, tópicos ou instruções enumerados por Queiroz (2001), Neves (2003) e Miller (2007) são aqui considerados artefatos, com atenção para as devidas modificações nos termos. Os nomes dos princípios, tópicos ou instruções foram modificados para que fiquem mais específicos, tentando dar ao artefato mais informações sobre seu procedimento. Por exemplo, o artefato que envolve o tópico das *articulações* é o “conhecimento das articulações e sua mobilidade”, e o tópico *peso* está relacionado ao artefato “conhecimento do peso do próprio corpo”. Além disso, propomos uma nova categorização dos componentes da técnica em relação às referências consultadas, de modo que componentes usualmente considerados da mesma categoria, por exemplo, princípios, poderão, em nossa análise, aparecer em categorias diferentes. Deste modo, alguns princípios ou tópicos descritos não foram considerados artefatos, pois, de acordo com nossa avaliação, são parte de outros artefatos ou problemas da técnica. Deste modo, em nossa análise, tais princípios ou tópicos foram suprimidos, unidos a outro tópico e incluídos como artefato, ou transformados em problema.

Separamos aqui o artefato de seu procedimento de aprendizagem apenas para facilitar a visualização e o acompanhamento da análise. Entretanto, é

importante destacar que o procedimento ou instrução é um fator inerente ao artefato. O procedimento para o “conhecimento das articulações e sua mobilidade”, por exemplo, poderia ser a observação de desenhos de livros de anatomia apenas. O resultado disto é bastante diferente da sensibilização e manipulação através do toque. O procedimento é importante porque distingue o artefato, mostrando que o “conhecimento das articulações e sua mobilidade”, por exemplo, não é universal. Os procedimentos de cada artefato ou coleção de artefatos delinearão a sua realização e os seus resultados. Infelizmente, nem todos os artefatos descritos acompanham seus procedimentos devido à falta de detalhamento sobre esse aspecto específico nas referências consultadas.

A seguir, ordenamos nossa análise preliminar (quadro 3.2), na qual apresentamos problemas, artefatos e procedimentos principais da técnica de Klaus Vianna, de acordo com as referências consultadas (MILLER, 2007; NEVES, 2003; QUEIROZ, 2001).

Artefato	problemas e artefatos associados	procedimentos
Atenção “atenção sobre o corpo e sobre o ambiente”	Problema “Presença” “eixo global” artefatos -“conhecimento das articulações e sua mobilidade” -“independência das articulações” - peso - “conhecimento do peso do próprio corpo” - apoio - “pressão contra superfícies de contato” -“apoio passivo-ativo” -“resistência”	“deve-se estimular a observação de como ele sente o chão: quente, frio, liso, duro. E como sente o contato do corpo no chão: confortável, desconfortável etc”
Articulações “conhecimento das articulações e sua mobilidade”	Problemas -“equilíbrio das tensões musculares/ uso adequado de esforço” -“aumento da mobilidade e da amplitude de movimento” -“ampliação dos espaços articulares ou espaços internos” -“conquista da estabilidade e sustentação do corpo” -“ampliação do vocabulário corporal”	- estudo anatômico e sensibilização orientada das articulações, através de observação e estudo de livros de anatomia e réplicas de estruturas ósseas, além de toques e massagens. - improvisações usando as articulações como foco de investigação (exploração das possibilidades articulares)

	<p>-“eixo global” artefatos -“independência das articulações” - peso- “conhecimento do peso do próprio corpo”</p>	
<p>“independência das articulações”</p>	<p>Problemas -“totalidade do corpo” -“eixo global” artefatos -“independência das articulações” - peso -”conhecimento do peso do próprio corpo”</p>	<p>- dar foco para apenas uma articulação mantendo-se todo o resto do corpo em repouso - explorar várias articulações ao mesmo tempo, observando aquelas usadas para mudar de posições e realizar movimentos do cotidiano como andar, sentar, levantar, etc - exploração de movimento guiada por três seguimentos da coluna - as regiões cervical, torácica e lombar</p>
<p>Peso “conhecimento do peso do próprio corpo”</p>	<p>Problemas -“equilíbrio das tensões musculares/ uso adequado de esforço” -“independência das articulações” -“aumento da mobilidade e da amplitude de movimento” -“ampliação dos espaços articulares ou espaços internos” -“realização de transferências e deslocamentos do corpo” -“eixo global” artefatos -articulações “conhecimento das articulações e sua mobilidade” -“independência das articulações” -apoio - “pressão contra superfícies de contato” -direções ósseas</p>	<p>- abandono do peso no chão, ou manipulação do corpo para o relaxamento da musculatura, com base na sensação do peso do próprio corpo é introduzido o tônus muscular, nos níveis baixo, médio e alto, com atenção para a reação da musculatura quando os apoios no chão diminuem. - uso do peso como impulso para transferências e deslocamentos do corpo no espaço</p>
<p>Apoio -”pressão contra superfícies de contato”</p>	<p>Problemas -“ampliação dos espaços articulares ou espaços internos” -“realização de transferências e deslocamentos do corpo” -“maior conhecimento do esqueleto” -“equilíbrio das tensões musculares/ uso adequado de esforço” -“eixo global” artefatos -“apoio passivo-ativo”</p>	<p>- sensibilização dos apoios do corpo no chão, notando as partes que encostam no chão e as que não encostam, para, num segundo momento pressionar o corpo contra o chão usando a força da gravidade: ação e reação. Tornando os apoios ativos, sem que as tensões musculares aumentem.</p>

	-“conhecimento do peso do próprio corpo”	
“apoio passivo-ativo”	Problemas -“sensação de volume do corpo” -“ampliação dos espaços articulares ou espaços internos” -“eixo global” artefatos -“resistência” -apoio -”pressão contra superfícies de contato”	- exercitar a pressão e a ausência de pressão contra os apoios do corpo, o que possibilita a modulação do tônus muscular
“resistência”	Problemas -“equilíbrio das tensões musculares/ uso adequado de esforço” -“ampliação dos espaços articulares ou espaços internos” -“conquista da estabilidade e sustentação do corpo” -“tridimensionalização do corpo” -“eixo global” artefatos -“apoio passivo-ativo” -apoio -”pressão contra superfícies de contato”	- iniciar o trabalho de resistência no chão, depois na parede para que ocorra a resistêncai em relação ao espaço. Exercita-se a resistência também em pausa, com o corpo parado
Direções ósseas (vetores: metatarso, calcâneo, púbis, sacro, escapúlas, cotovelos, sétima vértebra cervical)	Problemas -“equilíbrio das tensões musculares/ uso adequado de esforço” -“ampliação dos espaços articulares ou espaços internos” -alinhamento artefatos -“conhecimento das articulações e sua mobilidade” -“independência das articulações” -peso - “conhecimento do peso do próprio corpo”	- inicia-se pelos pés e termina no crânio, em cada vetor há reverberações no corpo todo. Em cada um ocorre a visualização e manipulação de réplicas do esqueleto humano, para auxiliar no conhecimento da própria estrutura, depois a sensibilização e a movimentação sutil, nas direções indicadas, com instruções pautadas nos ossos.

quadro 3.2 artefatos, problemas e procedimentos da técnica de Klaus Vianna.

A “atenção sobre o corpo e sobre o ambiente” é um artefato que envolve o problema da “presença” do corpo. Tal problema está relacionado ao que os educadores somáticos, em geral, chamam de “mecanização” do corpo e do

movimento.⁷⁰ A presença tem como objetivo tornar o dançarino, ou ator, atento ao que realiza, ao invés de se mover “mecanicamente”. Este artefato amplia a habilidade de estar atento aos sentidos, e torna possível a realização de ações em concomitância com o exercício de atenção. Tal habilidade amplifica a capacidade de auto-observação, de modo que direciona o dançarino para a auto-correção e auto-crítica. Os procedimentos para acoplamento deste artefato (“atenção sobre o corpo e sobre o ambiente”) consistem em exercícios que estimulam e orientam a atenção do aluno para as sensações do corpo sobre, por exemplo, o contato com o chão (quente, frio, liso, duro). A *passividade-ativa* é um dos procedimentos do acoplamento deste artefato, no qual, apesar de o aluno estar parado mantém-se atento para suas sensações, que, no trabalho de Klaus Vianna incluem: os cinco sentidos e o sentido cinestésico (esforço, orientação no espaço, o passar do tempo e o ritmo) (MILLER, 2007, p. 60-61).

A “atenção sobre o corpo e sobre o ambiente” é também um artefato envolvido no acoplamento de outros artefatos. É uma espécie de atalho diferente daquele descrito no balé. Pois, não é pré-requisito para os outros artefatos. Ele é um artefato, pois tem procedimentos específicos mencionados acima, e também faz parte de outros artefatos, funcionando como um problema que é “criado” com a execução de outros artefatos como: “o conhecimento das articulações e sua mobilidade”.

Este problema está envolvido na aprendizagem e no desenvolvimento da grande maioria dos artefatos e problemas da técnica de Klaus Vianna, na medida em que estes envolvem, ou necessitam, atenção sobre determinados aspectos do corpo no momento da ação. É, portanto, um artefato que amplifica habilidades, além de um problema envolvido no acoplamento de outros artefatos.

O “conhecimento das articulações e sua mobilidade” é um artefato que envolve diversos problemas: o “equilíbrio das tensões musculares/ uso adequado de esforço”, o “aumento da mobilidade e da amplitude de movimento”, a “ampliação dos espaços articulares ou espaços internos”, a “conquista da estabilidade e

⁷⁰ Em geral, as referências sobre educação somática & dança consideram mecanicistas os métodos das técnicas tradicionais de dança, como balé clássico e dança moderna. Isto porque, essas técnicas são ensinadas a partir da observação e da imitação dos movimentos do professor. O que, segundo Weber (2003), torna o aluno um mero repetidor ou reproduzidor mecânico dos movimentos do professor.

sustentação do corpo”, a “ampliação do vocabulário corporal”. Os procedimentos para acoplar este artefato consistem em estudo anatômico e sensibilização orientada das articulações, através de observação e estudo de livros de anatomia e réplicas de estruturas ósseas, e manipulações através de “toques” e “massagens”. Há, deste modo, foco na estrutura óssea, no esqueleto. Este “foco no esqueleto” através da idéia de que os ossos comandam o movimento sem a ação da musculatura, é apenas uma estratégia para que o dançarino diminua a tensão muscular tendendo ao equilíbrio dessas tensões, pois sabe-se que o que move os ossos são os músculos. Neste sentido, há ainda os procedimentos de exploração dos movimentos das articulações usando como referência o conhecimento anatômico. De acordo com Miller (2007, p. 63),

por meio de improvisações, com o uso das dobradiças do corpo, o vocabulário corporal do aluno vai aumentando, as tensões vão se diluindo e os espaços articulares vão se ampliando.

Tal artefato (“conhecimento das articulações e sua mobilidade”) modifica as tensões musculares, relaxando a musculatura e a sustentação do corpo, distribuindo o esforço por diversas musculaturas e pela estrutura óssea. Deste modo, com o conhecimento da ligação entre os ossos e sua mobilidade, o esqueleto ganha *status* de suporte do corpo e também amplifica os espaços articulares, a mobilidade corporal, a amplitude de movimento articular, e o vocabulário corporal.

Além disso, o “conhecimento das articulações e sua mobilidade” está envolvido com o acoplamento de outros artefatos, como a “independência das articulações”, por exemplo. Neste caso, o aprendizado desse artefato está intimamente ligado ao aprendizado de outro, ou melhor, é um atalho. Isto quer dizer que, o “conhecimento das articulações e sua mobilidade” auxilia o acoplamento da “independência das articulações” na técnica de Klauss Vianna, e vice-versa. Entretanto, como mencionamos, diferente do balé clássico, nesta técnica essa relação entre artefatos não é necessariamente de dependência e/ou anterioridade.

A “independência das articulações” envolve o problema da “totalidade do corpo”. O corpo, nesta técnica, é considerado uma unidade que pode ser dividida em partes na medida em que cada parte interfere nessa unidade. Para Vianna (1990, p. 126), “as articulações estão interligadas e qualquer movimento em um determinado osso ou músculo leva informações para o resto do corpo”. A independência das articulações é uma metáfora na técnica de Klaus Vianna, pois, de acordo com o mesmo, não é possível isolar nenhuma parte do corpo sem interferir no resto do corpo. O procedimento para acoplar este artefato é o estudo do “movimento parcial” que consiste em dar foco para apenas uma articulação mantendo-se o resto do corpo em repouso (sabendo que não é possível um repouso absoluto). A independência das articulações é explorada através da observação, da sensação, do peso das partes que se relacionam com as articulações. Depois do isolamento das articulações, deve-se explorar várias articulações ao mesmo tempo, observando aquelas usadas para mudar de posições e realizar movimentos do cotidiano como andar, sentar, levantar etc (MILLER, 2007, p. 55).

O “conhecimento do peso do próprio corpo” é um artefato que envolve, como o anterior, diversos problemas. Entretanto o principal é o “equilíbrio das tensões musculares/ uso adequado de esforço”. Com o “conhecimento do peso do próprio corpo” torna-se possível relaxar a musculatura, o que não é sinônimo de “abandono” (MILLER, 2007, p. 66). Os procedimentos para acoplar este artefato consistem em abandonar o peso no chão, ou manipular o corpo para o relaxamento da musculatura. Para Miller (2007, p. 66),

o exercício em dupla, no qual um aluno, ao manipular o peso do outro, percebe a parte do corpo que está tensionada em excesso, inibindo a experiência de peso. Aqui, os pontos de tensão ficam evidentes, com base na dificuldade que o aluno pode apresentar para soltar e entregar o peso de determinadas partes do corpo.

Depois, com base na sensação do peso do próprio corpo, é introduzido o tônus muscular, nos níveis baixo, médio e alto, com atenção para a reação da musculatura quando os apoios no chão diminuem. Outros problemas envolvidos no acoplamento do “conhecimento do peso” são: o “aumento da mobilidade e da

amplitude de movimento”, a “ampliação dos espaços articulares ou espaços internos”, “a realização de transferências e deslocamentos do corpo”. O procedimento usado, relacionado a este último problema, é o uso do peso como impulso para transferências e deslocamentos do corpo no espaço. Este artefato está envolvido no acoplamento de muitos artefatos: a “independência das articulações”, “conhecimento das articulações e mobilidade das mesmas”, “direções ósseas”, e outros.

O que Miller (2007) chama de “apoios” nós chamaremos de “pressão contra superfícies de contato”, pois consideramos que um artefato de um treinamento técnico deve ser uma habilidade, uma ação. Este artefato está envolvido com os problemas de “ampliação dos espaços articulares ou espaços internos”, “a realização de transferências e deslocamentos do corpo”, “maior conhecimento do esqueleto”, “equilíbrio das tensões musculares/ uso adequado de esforço”. Ele é também um artefato que auxilia no acoplamento de outro artefato: o “apoio passivo-ativo”, que será detalhado adiante. Os procedimentos para acoplamento da “pressão contra superfícies de contato” consistem na sensibilização dos apoios do corpo no chão, notando as partes que encostam no chão e as que não encostam, para, num segundo momento pressionar o corpo contra a superfície de contato. Tornando os apoios ativos, sem que as tensões musculares aumentem.

O “apoio passivo-ativo”, habilidade de abandonar e sustentar o peso do corpo através da pressão dos apoios no chão ou em qualquer outra superfície, é um artefato que envolve (“cria” e “resolve”) dois problemas: “sensação de volume do corpo”, “ampliação dos espaços articulares ou espaços internos”. Este artefato é uma especialização da “pressão contra superfícies de contato”, pois emprega a pressão e a falta de pressão contra os apoios do corpo, o que possibilita a modulação do tônus muscular. Este artefato auxilia na aprendizagem do uso da “resistência”.

O artefato das “direções ósseas” funciona como alavancas ósseas para dirigir o movimento. São oito regiões, chamadas de vetores ósseos, com direções determinadas que envolvem certos problemas. Tais como: “alinhamento ósseo”, “equilíbrio das tensões musculares/ uso adequado de esforço”, “acionamento de musculaturas específicas”, como por exemplo o acionamento dos rotadores da coxa

quando calcâneo é direcionado para fora, “conexões entre regiões do corpo” (calcâneo/ísquio), a “conquista da estabilidade e sustentação do corpo”, “maior conhecimento do esqueleto”, “totalidade do corpo”, “ampliação dos espaços articulares ou espaços internos”, além de diversos problemas específicos de cada um dos vetores. De acordo com Queiroz (2001, p. 25), “os princípios de direções ósseas e espaços internos são inter-relacionados. A oposição dos segmentos ósseos é um elemento necessário para a criação dos espaços internos”. Os vetores são: metatarso, calcâneo, púbis, sacro, escapúlas, cotovelos, sétima vértebra cervical. Para cada um deles há indicações sobre direções para os ossos, por exemplo: púbis para cima, sacro para baixo. Inicia-se pelos pés e termina no crânio, em cada vetor há reverberações no corpo todo. Em cada um ocorre a visualização e manipulação de réplicas do esqueleto humano para auxiliar no conhecimento da própria estrutura, depois a sensibilização e a movimentação sutil, nas direções indicadas, com instruções pautadas nos ossos.

3.2.1.2.1 relações de dependência e anterioridade

O curso de formação da Escola Klauss Vianna (vide nota 71, p. 85) aplicava os tópicos em três estágios diferenciados: processo lúdico, processo dos vetores, processo criativo e/ou processo didático (MILLER, 2007, p. 52). Na descrição de Miller (2007) há ainda outras informações que sugerem relações de anterioridade, que em alguns momentos é diferente das sugestões de Neves (2003) e Queiroz (2001).

A “atenção sobre o corpo e sobre o ambiente” nos parece um artefato que prepara para os outros artefatos e, ao mesmo tempo, é exercitada durante o acoplamento de outros artefatos. Quando o aluno está aprendendo o “conhecimento das articulações e sua mobilidade” ele está utilizando “atenção sobre o corpo e sobre o ambiente”, que já aprendeu, ao mesmo tempo em que está

re-aprendendo a “atenção sobre o corpo e sobre o ambiente” com foco nas articulações (ver figura 3.9).

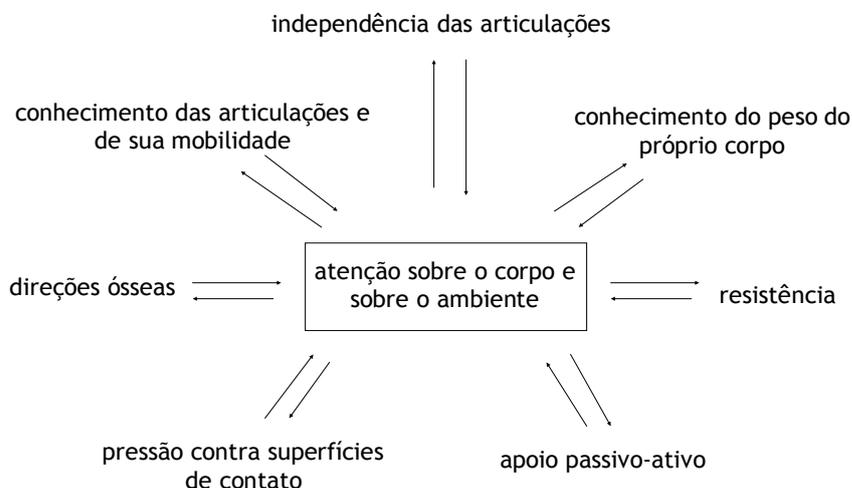


Figura 3.9 Relações entre a “atenção sobre o corpo e sobre o ambiente” e outros artefatos na técnica Klaus Vianna.

De acordo com Miller (2007), há uma relação de anterioridade entre o acoplamento de artefatos da técnica que se dá na seguinte ordem: “conhecimento das articulações e sua mobilidade”, “o conhecimento do peso do próprio corpo”, “pressão contra superfícies de contato”. Supomos que após este último deve-se seguir o “apoio passivo-ativo” e a “resistência”: “o estudo do apoio passivo-ativo possibilita a percepção de volume e amplitude do corpo, que prepara e direciona para o uso da resistência” (MILLER, 2007, p. 69) (ver figura 3.10).

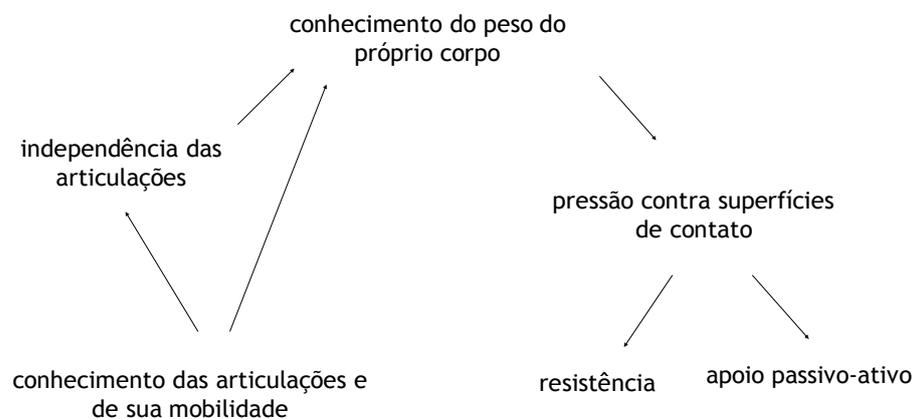


Figura 3.10 Relações de anterioridade entre artefatos da técnica Klaus Vianna de acordo com Miller (2007).

Segundo Miller (2007), o processo lúdico é pré-requisito para o processo dos vetores. Desta forma, os artefatos acoplados no processo lúdico são necessariamente anteriores às direções ósseas. E ainda, o processo criativo e/ou processo didático, deve seguir posteriormente aos outros dois processos (lúdico e dos vetores). Não encontramos, em outras referências, informações claras sobre os aspectos de dependência e anterioridade entre os artefatos da técnica Klaus Vianna. Entretanto, supomos que essas relações não se dão da mesma maneira que no balé clássico e nos treinamentos técnicos que seguem a lógica da disciplina. Na técnica Klaus Vianna, mesmo que a sistematização tenha sugerido uma ordem, como “relações de anterioridade”, não há relações de dependência entre os artefatos. Isto porque eles não envolvem a transparência de certos artefatos como pré-requisito para o acoplamento de outros artefatos.

Nesta técnica há o entendimento de que o indivíduo é uma totalidade, de modo que, de acordo com Vianna (1990, p. 91), “não pode ser dividido em fatores intelectuais, sociais e motores. Eles estão todos interligados”. Esta idéia sintetiza a lógica de aprendizado desta técnica: qualquer artefato acoplado interfere, ajuda a acoplar ou treina, os outros artefatos acoplados (figura 3.11).

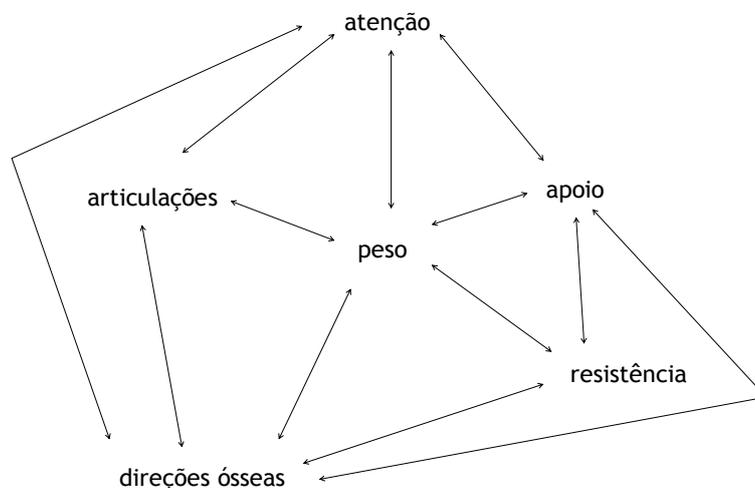


Figura 3.11 Relações simultâneas entre os principais artefatos da técnica Klaus Vianna. (Neste diagrama o nome dos artefatos foi diminuído para facilitar sua execução).

Há aqui uma lógica distinta daquela dos treinamentos da disciplina que operam por acumulação, pois aqui o acoplamento não depende de pré-requisitos já que todos os artefatos devem interferir no indivíduo como um todo. Ou seja, apesar de na sequência de aprendizado sugerir-se uma relação de anterioridade entres os artefatos da técnica (figura 3.10), essa ordem não é crucial para o aprendizado como é na técnica do balé clássico. Na técnica de Klaus Vianna não há necessidade de transparência de determinados artefatos para que outros sejam acoplados. De acordo com Klaus Vianna (1990, p. 110), “se exercitarmos os pés procurando abrir os espaços entre os dedos, massageando-os, o corpo inteiro responde a esse estímulo e o resultado pode ser sentido até o ápice da cabeça”. Do mesmo modo ocorre com os artefatos desta técnica. Se a atenção sobre o corpo e sobre o ambiente for exercitada, ela interferirá e ajudará no acoplamento e no treinamento de outros artefatos como apoio/pressão contra superfícies de contato e conhecimento do peso do próprio corpo. Esses dois outros artefatos, por sua vez, interferem no acoplamento e treinamento do conhecimento das articulações e sua mobilidade, por exemplo. Portanto, as relações entre os diferentes artefatos da técnica de Klaus Vianna são de interferências mútuas.

3.2.1.2.2 relações entre problemas e artefatos

Como afirmamos anteriormente, os problemas são criados pelos artefatos, que, por sua vez, são as maneiras de resolver, ou abordar esses problemas. O “conhecimento do peso do próprio corpo”, por exemplo, é um artefato que cria o problema do “equilíbrio das tensões musculares”, ou seja, é um artefato que materializa o que significa este equilíbrio nesta técnica, e que poderia ser apenas um “objetivo imaterial” da técnica. O “conhecimento das articulações e sua mobilidade”, a “resistência”, a “independência das articulações”, “apoio-pressão contra superfícies de contato”, “direções ósseas” são outros artefatos que ajudam a tornar existente o “equilíbrio das tensões musculares” nesta técnica.

O problema desse equilíbrio se torna existente para um dançarino a partir do acoplamento destes artefatos. Assim como no exemplo do *aplomb* na técnica do balé clássico, o equilíbrio das tensões não era existente para o dançarino que treina a técnica de Klauss Vianna até o momento em que inicia o processo de acoplamento de certos artefatos. Ao mesmo tempo, treinar esses artefatos, tornar a vivenciá-los, é uma maneira de “resolver” esse equilíbrio, ou seja, quanto mais se treina estes artefatos mais se aprende a resolver como equilibrar as tensões da musculatura. Desta forma, ocorre o *looping* entre artefatos e problemas para o dançarino que acopla artefatos desta técnica (figura 3.12). Deve-se destacar que as instruções dos artefatos envolvidos no problema, que são parte inerente dos artefatos, são cruciais para que os problemas tornem-se reais.

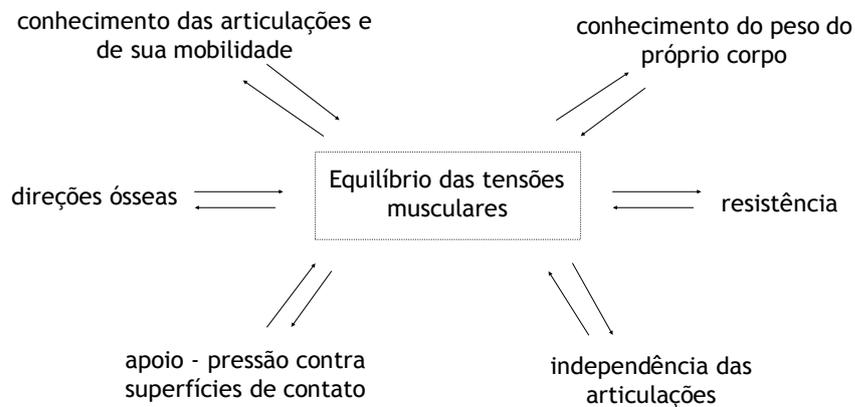


Figura 3.12 *Looping* entre o problema de “equilíbrio das tensões musculares” e artefatos da técnica Klauss Vianna.

O problema de “equilíbrio das tensões musculares” na dança não existia, até onde esta pesquisa conseguiu investigar, pelo menos no contexto brasileiro da época, até o advento desta técnica. Desta forma, Klauss Vianna, ao inventar artefatos para o treinamento corporal, criou um domínio de problemas na dança que não eram existentes até então. Este domínio é resultado da materialização dos problemas da técnica através de seus artefatos. Não se deve aqui entender que as tensões musculares foram inventadas por Klauss Vianna. O *looping* entre artefato e problema propõe que o advento dos artefatos desta técnica, como o conhecimento do peso sobre o próprio corpo e o conhecimento das articulações e sua mobilidade, por exemplo, materializaram as tensões musculares como um problema na dança. Ou seja, esses artefatos tornaram as tensões musculares um problema existente, com materialidade própria devido à especificidade dos artefatos.

3.3 treinamentos, artefatos e restrições: “neutralidade” e “técnica de base”

Como apresentamos na introdução desta dissertação, diversos autores (e.g. FOSTER, 1997; LOUPPE, 2000; ROBERTSON, 1988; WEBER, 2003) identificam a procura por um treinamento capaz de construir corpos sem “rastros” estéticos adquiridos pelo hábito, permitindo fáceis deslocamentos entre projetos estéticos distintos. É comum, portanto, a ideia de que a educação somática pode ser considerada, para os dançarinos, “uma base sólida que os reeduce para uma liberdade estrutural, funcional e expressiva” (WEBER, 2003, p. 204-205). É também bastante comum, como já mencionamos, afirmações sobre o treinamento da técnica do balé clássico garantir uma boa preparação “para quase todos os estilos de dança cênica” (CAMINADA, 1999, p. 121). Identificamos nesse discurso duas ideias sobre as quais pretendemos discutir: a suposta neutralidade estética de um treinamento técnico e a ideia de técnica de base para o aprendizado de outras técnicas e para qualquer criação artística.

Segundo Strazzacappa (2006a, p. 49), os criadores das técnicas de educação somática “desenvolveram técnicas corporais com o objetivo de conseguir o que chamaram de “corpo neutro”.⁷¹ O sentido vernacular de “neutro” é: “que não se posiciona, que se abstém de tomar partido; que avalia com imparcialidade; imparcial, neutral; sem marcação ou clareza; impreciso, indefinido, vago” (cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa). Pode-se supor, então, que o corpo neutro a que se referiam os criadores das técnicas de educação somática era um “corpo imparcial”, que não se define, que não tem especificidades técnicas e estéticas.

Se o corpo é neutro, o treinamento que o construiu teria uma ação de torná-lo neutro, seria um treinamento neutro. Essa ideia desconsidera uma importante questão: a ausência de interferência do treinamento técnico no resultado estético

⁷¹ Para Strazzacappa (2006a), um modo importante de discutir a ideia de corpo neutro, ou imparcialidade das técnicas de educação somática é conhecer as suas origens, fazer uma contextualização histórica para recuperar seus princípios e seus percursos. Apesar de reconhecermos a importância deste caminho sugerido pela autora, optamos por outra estratégia metodológica: a noção de artefato cognitivo, que nos possibilita compreender como essas técnicas se relacionam com seus praticantes, levando em consideração outros aspectos, não sociais, históricos, ou culturais, e iluminando principalmente as questões estruturais das técnicas.

nas criações do dançarino. Um treinamento neutro estaria a serviço de qualquer projeto estético, o que daria ao dançarino uma suposta maleabilidade. O que, de acordo com nosso estudo, não é possível, pois a escolha por um ou outro treinamento criará um domínio específico de problemas e artefatos para o dançarino, criando diferentes restrições e possibilidades de ação.

O conhecimento do corpo por meio do contato com estudos de anatomia, fisiologia, fisioterapia, cinesiologia, presente na maioria das técnicas de educação somática parece contribuir para a idéia equivocada de neutralidade desses treinamentos. Outra idéia que colabora para este entendimento é de que a educação somática tem espaço para a singularidade de cada dançarino.

Sobre o conhecimento do próprio corpo Klaus Vianna (1990, p. 85) afirma: “como qualquer outro processo de trabalho, não adianta apenas saber que o corpo age dessa ou daquela maneira.” Deve-se criar estratégias para que esse conhecimento seja incorporado. Tanto em sua técnica quanto nas outras técnicas de educação somática há diversos artefatos para “conhecer o próprio corpo”. Cada coleção de artefatos tem maneiras específicas de abordar o conhecimento do próprio corpo, o que acaba por gerar especificidade nas técnicas de educação somática.

A idéia de singularidade está relacionada ao fato de que as técnicas de educação somática enfatizam aspectos como atenção, sensação, propriocepção, e porque estão organizadas através de restrições de movimento e não de passos de dança. Entretanto, este propósito (singularidade) da educação somática não elimina as especificidades de cada técnica, seus artefatos, e a maneira como elas direcionam as possibilidades de ação do dançarino dentro de um domínio de ação concebíveis. Neide Neves (2003, p. 124) afirma sobre o treinamento na técnica de Klaus Vianna: “podemos reconhecer os corpos trabalhados nesses princípios”.

Além disso, segundo Strazzacappa (2006a), as técnicas de educação somática não estão isentas nem do etnocentrismo nem de uma preocupação estética. De acordo com a autora, a gênese da maioria das técnicas de educação somática ocorreu com a utilização do corpo de seu criador como motivo e modelo para a técnica. Ela nos apresenta dois exemplos: as técnicas de Alexander e Feldenkrais. Segundo a autora, a diferença entre essas duas práticas é bastante evidente. A

técnica de Alexander “acentua a parte superior do corpo, prioriza o uso da cabeça e respalda-se no olhar exterior como meio para desenvolver a consciência corporal” (STRAZZACAPPA, 2006a, p. 51). O método de Feldenkrais enfatiza a bacia e os apoios do corpo no chão e incentiva a observação interna para o autoconhecimento. A autora nos apresenta ainda uma lista de criadores que desenvolveram técnicas de educação somática com base em problemas pessoais de saúde, já mencionados na introdução, são eles: “Mabel Todd, Joseph Pilates, Bonnie Bainbrigde-Cohen, Irmgard Bartenieff, entre outros” (STRAZZACAPPA, 2006a, p. 52).

O domínio de problemas criado pelo treinamento de uma técnica determina a especificidade de cada treinamento. O treinamento das técnicas pressupõem o acoplamento de certos artefatos que envolvem determinados problemas. Mesmo que os problemas sejam similares, como apresentado no exemplo anterior (estabilidade no balé e em Klauss Vianna), os artefatos envolvidos na sua resolução são diferentes e, dessa forma, os problemas são diferentes. O que o corpo pode ou não pode fazer é específico, uma vez que acoplou artefatos distintos.

“Base”, do grego *básis*, em sua origem etimológica quer dizer “aquilo sobre que se anda, sobre que nos sustentamos” (MACHADO, 1967, p. 399), e “tudo quanto serve de fundamento, apoio ou sustentáculo” (MACHADO, 1967, p. 399). Seu uso atual se refere à “origem, princípio, fundamento” (FERREIRA, 1986, p. 237). Relacionados ao termo “base, encontramos em dança: “princípios básicos” e “técnica de base”. Há diversas proposta de treinamentos de dança que oferecem “princípios básicos” de dança. O balé clássico “continua sendo considerado técnica-base para o aprendizado de outras técnicas” (GERALDI, 2007, p. 78) e para qualquer criação em dança. Técnica de base e princípios básicos seriam o sustentáculo para a dança, o fundamento para o aprendizado de outras técnicas e para a criação, seriam a fundação da formação do dançarino.

Pode-se encontrar em textos acadêmicos sobre treinamento (IANITELLI, 2000; SANTANA, 2001; SILVA, 1993) diversas propostas de “princípios técnicos básicos” de dança. Para Ianitelli (2000), “podemos definir técnica de dança como uma forma de exercitar e desenvolver as habilidades e o domínio dos fundamentos e elementos da dança” (IANITELLI, 2000, p. 196). A partir de sua definição nota-se

que Ianitelli (2000) compreende que há pressupostos básicos para a dança: “fundamentos e elementos da dança”, e portanto, para seu treinamento. Este é um exemplo do que ocorre com frequência na pesquisa acadêmica sobre o assunto. Autores procuram desenvolver alternativas para treinamentos técnicos de dançarinos e, em geral, utilizam pressupostos que se tornaram jargões de dança, ou seja, premissas e termos viciados no contexto de ensino de dança utilizados com pouca reflexão aprofundada.⁷² Estão entre os “princípios básicos” do treinamento do dançarino: “agilidade, equilíbrio, fluência, enraizamento ou sentido do chão, orientação espacial, coordenação motora, capacidade de improvisação (criatividade), alinhamento postural, ritmo”, considerados “úteis para qualquer dançarino” (SANTANA, 2001, p. 997). Além disso, o uso de parâmetros cinesiológicos/fisiológicos como: força, flexibilidade, resistência muscular e cardiovascular, propriocepção, por exemplo, são muitas vezes utilizados para avaliar a eficiência de certos treinamentos como se pode verificar nos trabalhos de Santana (2001) e Robertson (1988).

Entretanto, os artefatos utilizados para treinar e alcançar tais “princípios básicos” e condicionamentos são considerados pouco relevantes nestas pesquisas acadêmicas. Dessa forma, a materialidade dos artefatos e problemas que definem os domínios nos quais operam os treinamentos não parecem ter importância. Deste modo, para estes teóricos é como se a estabilidade, por exemplo, um problema presente tanto no balé clássico como na técnica Klauss Vianna fosse um mesmo problema, princípio ou objetivo da dança. Entretanto, como explicamos anteriormente, os artefatos conferem existência aos problemas de acordo com seus procedimentos específicos. Assim, na técnica do balé a estabilidade é um problema que toma forma através de passos de dança, como *développé*. Este “tipo” de estabilidade está relacionado aos artefatos e seus procedimentos. Já na técnica de Klauss Vianna, a estabilidade é um problema que é materializado através do artefato “resistência”, que tem seus procedimentos específicos, como apresentamos anteriormente. A estabilidade é, portanto, um problema abordado e solucionado de modos diferentes no balé clássico e em Klauss Vianna, o que cria problemas diferentes. Além disso, como apresentamos anteriormente as técnicas

⁷² Como afirmamos na introdução, não ignoramos a importância de tais trabalhos, apenas identificamos problemas que não foram sequer pensados por seus autores.

de dança sofreram diferentes restrições (sociais, estéticas, pedagógicas, terapêuticas, culturais etc.) em seu desenvolvimento conferindo também especificidade a cada uma delas e, portanto, aos seus artefatos. Utilizar estabilidade como um “princípio básico” presente tanto no balé quanto em Klaus Vianna desconsideraria os artefatos envolvidos na criação e treinamento desse problema, e, portanto, sua especificidade.

A técnica do balé clássico, como mencionado anteriormente, é ainda citada como uma técnica de base para o aprendizado de outras técnicas e também para dançar todos (ou quase todos) os tipos de obra (CAMINADA, 2000; GERALDI, 2007; RODRIGUES, 2007; SAMPAIO, 2000). Além disso, esta técnica está presente em diversos cursos de formação de nível técnico (Escola Angel Vianna, Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia, Escola de Bailados de São Paulo) e de nível superior (Universidade Anhembi Morumbi, Univercidade, Faculdade Angel Vianna), e é treinamento permanente de diversas companhias de dança, especialmente as estáveis (Balé da Cidade de São Paulo, Balé do Teatro Guaíra, Grupo Corpo, Balé do Teatro Castro Alves). O que pode ser considerado sintoma da herança da idéia desta técnica como base.

No balé clássico a idéia de artefatos de base, que fundam o aprendizado, é intrínseca à técnica. Ela é feita de artefatos básicos que, por acumulação, tornam-se mais complexos. Os artefatos básicos “fundam” a base para que outros artefatos possam ser acumulados. Na técnica Klaus Vianna não há essa lógica de acumulação, os artefatos se relacionam sem serem pré-requisitos uns para os outros, se interferindo simultaneamente. Entretanto, Klaus Vianna (1990, p. 112) assume a lógica de que há conhecimentos básicos quando afirma que

antes do ensino de uma técnica corporal específica é necessário que se faça um trabalho de conscientização corporal, sem o qual o aprendizado poderá ser deficiente, pois o corpo vai adquirindo uma forma, criando uma armadura e consolidando ainda mais as tensões musculares profundas.

As idéias de treinamento neutro, técnica de base, princípios básicos e, ainda de formação múltipla, sobre a qual não desenvolvemos aqui, estão relacionadas à ambição de formar dançarinos “contemporâneos” com versatilidade para assumir diferentes projetos estéticos. Apesar de considerarmos que tal ambição é equivocada, pela especificidade dos domínios de cada treinamento, deve-se conferir mais esforço ao entendimento de como diferentes treinamentos estão relacionados entre si. A idéia de técnica de base pode ser interpretada como uma idéia de atalhos criados para outras técnicas. Mas isso ainda requer estudos mais minuciosos. O treinamento múltiplo, do mesmo modo, merece um tratamento mais detalhado, com uma pesquisa sobre como alguns treinamentos podem amplificar e criar atalhos para outros treinamentos.

A questão que não se deve negligenciar é que sempre os artefatos dependem do contexto e do usuário (dançarino). Segundo Hutchins (1999, p. 127), alguns artefatos são melhor ajustados em contextos bastante restritos enquanto outros são mais gerais. Deste modo, podemos supor que a técnica do balé, assim como a técnica de Klauss Vianna, pode ser fundamental para o aprendizado de técnicas e de criações em dança que exijam o acoplamento de artefatos “familiares” ou “derivados” desta técnica. Os princípios básicos de dança podem servir para alguns contextos e para alguns dançarinos, não podem ser gerais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quais são as consequências criadas pelo tratamento sugerido nesta dissertação em diversos contextos de investigação sobre dança? Como as discussões travadas sobre a formação de dançarinos pode ser levada a revisar certos pressupostos? Pode-se supor que a argumentação desenvolvida até aqui produza novas considerações históricas? A abordagem sugerida nesta dissertação é capaz de contribuir para as discussões sobre as relações entre produção estética e treinamento técnico? Pretendemos nestas considerações finais explorar consequências e limites da noção de treinamento técnico como coleção de artefatos cognitivos, enfatizando os aspectos que nos parecem mais relevantes e apontando possíveis desdobramentos.

Interessa-nos assumir aqui alguns limites desta pesquisa. Apesar da abrangência do objeto, o tratamento teórico e os aspectos que abordamos determinam o alcance desta pesquisa. Nossa abordagem não inclui diversas perspectivas teóricas: histórica, sociológica, antropológica, psicológica, entre outras. Assim, não abordamos constrições sociais, culturais, históricas que devem estar envolvidas na relação entre dançarino e o treinamento, tanto nos aspectos de aprendizagem quanto de criação. Entretanto, sabemos que essas constrições estão implicadas no objeto de nossa pesquisa, como viemos afirmando ao longo do texto.

A escolha por uma abordagem teórica do problema também elimina resultados potenciais, como qualquer verificação empírica de certos aspectos da realidade, já que nossa abordagem tende a uma especulação teórica (epistemológica) do problema. Além disso, os aspectos abordados, relacionados à escolha do modelo teórico, também determinam certos limites. Não foi nossa pretensão sugerir uma proposta de formação, uma técnica corporal ou uma preparação específica para a cena. Ao invés disso, optamos por propor um modelo teórico por meio do qual se pode compreender a relação entre dançarino e treinamento técnico de acordo com a organização estrutural de cada treinamento. Nossa escolha metodológica supostamente abre novos desenvolvimentos de pesquisa, alguns dos quais vamos apresentar a seguir.

Uma das maiores contribuições deste modelo parece ser a identificação de um *looping* causal entre artefatos e usuários e entre artefatos e problemas, que pode ser estendido para a relação entre técnica e criação. Assumindo que alguma forma de relação causal se estabelece entre técnica & criação: as técnicas de dança “causam”, ou determinam, a criação? Como? Ao falar de “determinação” de um evento ou estado de coisas sobre outro(s), falamos de formas distintas de causação⁷³ (causas formais, eficientes, finais, descendentes, difusas, etc). Uma discussão cuidadosa desse tópico está por ser feita. Aqui, ela está associada à relação entre os artefatos e suas implicações. Podemos identificar uma interação complexa de fatores causais (não quantificáveis), na relação entre técnica e criação, um fenômeno discutido como “causalidade difusa”.

Outro aspecto que não foi profundamente analisado, e que merece um estudo mais completo, é relativo aos vários níveis de restrições que devem operar sobre o dançarino quando ele está aprendendo uma técnica ou quando está criando uma obra de dança (e.g., histórico, social, biográfico). Como estes fatores agem causalmente sobre a aprendizagem e sobre a criação? Parece interessante também a possibilidade de estender a noção de artefato cognitivo para todas as entidades e processos que fazem parte das criações de dança. Cenografia, iluminação, figurinos, espaço cênico, estratégias de composição e criação e treinamento técnico são exemplos de artefatos na criação de dança. Pode-se, a partir desta noção, estabelecer parâmetros de análise para obras de dança.

Há outra questão que merece um tratamento especial e que está relacionada à “materialidade” dos artefatos, sua fisicalidade. Afirmamos diversas vezes que no processo de acoplamento ou de invenção de artefatos cria-se um problema. Neste caso, a criação de um problema é resultado daquilo “de que é feito” o artefato (passo ou restrição de movimento). Pode-se dar continuidade a esta questão analisando com mais detalhamento como cada artefato estabelece um problema a partir de sua materialidade física, e as instruções e procedimentos são aspectos indispensáveis para esta análise.

A partir disso, destacamos mais uma contribuição desta pesquisa que diz respeito à especificidade dos artefatos, o domínio de problemas criados pela sua

⁷³ A causação é bastante estudada em filosofia e em filosofia da ciência. Os problemas envolvem diferentes tipos de relações causais.

materialidade. Cada treinamento técnico tem, devido aos seus artefatos específicos, um domínio de problemas específico. Como já mencionamos, e queremos enfatizar, os problemas podem ser semelhantes entre os diferentes treinamentos, mas, pelo fato de seus artefatos serem diferentes, a materialidade dos problemas é diferente, o que faz dos problemas, apesar de aparentemente iguais, problemas diversos.

O balé e a educação somática são largamente utilizados hoje, apesar de suas visíveis diferenças, observadas em nossa análise através do método Vaganova e da técnica Klauss Vianna, respectivamente. Diversos autores (FORTIN, 1999; SOTER, 1999; WEBER, 2003; WOODRUFF, 1999), quando comparam técnicas de dança tradicionais, como a do balé, e técnicas de educação somática em interface com a dança, destacam como a segunda traz benefícios aos alunos de dança. Em geral, a argumentação sobre sua influência benéfica é devida a suas características holísticas, em oposição ao “mecanicismo” das técnicas tradicionais de dança.

A materialização dos problemas de dança, através de artefatos, são importantes para a compreensão do domínio de ações concebíveis que os treinamentos criam. Dessa forma, o fato dos artefatos do balé estabelecerem relações entre grandes segmentos corporais direciona, de forma geral, as ações criativas do dançarino treinado nessa técnica para movimentos que estabelecem relações dessa mesma ordem. Por outro lado, na técnica de Klauss Vianna as ações criativas dos dançarinos devem seguir na direção de movimentos com relações entre outros aspectos corporais (conhecimento do peso, mobilidade das articulações, direções ósseas), utilizando-os como atalhos para a criação de outros movimentos.

Há diversas contribuições deste tipo de pesquisa em relação às discussões sobre formação e treinamento de dança, como a desmitificação de alguns jargões de dança, tais como: dança livre, corpo e treinamento neutro, princípios básicos de dança. “Não há corpo neutro”, de acordo com Strazzacappa (2006a: 49). Não há dança que liberta. Não há princípios básicos para a dança. Se os treinamentos são coleções de artefatos, eles não são imparciais devido à sua materialidade, que confere sua especificidade. Portanto, treinamentos não podem ser livres, neutros, ou gerais. Até mesmo as técnicas que parecem promover “mais liberdade ao corpo”

direcionam as ações concebíveis de seus usuários, entretanto há em cada técnica instruções específicas que criam domínios, mesmo que não seja através de padrões mais estáveis como passos de dança. Mesmo que Isadora Duncan e Rudolf Laban desejassem que seus novos métodos fossem “naturais” (FAURE, 2000), ou que os criadores das técnicas de educação somática desejassem construir corpos neutros (STRAZZACAPPA, 2006a, p. 49), sabemos que isso não é possível. Entretanto, deve-se ainda ser mais preciso na discussão sobre as relações entre diferentes treinamentos, a fim de investigar se um conjunto de treinamentos diferentes associados têm um efeito “benéfico” para o dançarino, ou ainda se um determinado treinamento pode servir de base para o acoplamento de outro e quais as consequências disso.

É importante que a ambição para atender múltiplas demandas criativas da dança contemporânea seja repensada, já que se trata de uma ilusão, se admitirmos a argumentação realizada até aqui. A escolha do treinamento conduz a escolhas criativas, e vice-versa. Para Ianitelli (2000), uma questão importante é a separação, nos contextos de formação, das disciplinas de técnica de dança daquelas de criação de dança. A partir da noção que desenvolvemos, essa e outras questões podem ser abordadas, com uma base epistemológica consistente. Segundo Hutchins (1999, p. 127), qualquer artefato cognitivo particular suporta tipicamente algumas “tarefas” melhores do que outras. Deste modo, os dançarinos supostamente deveriam fazer suas escolhas de acordo com as “tarefas” estéticas que ambicionam, já que um treinamento técnico de dança é um dos artefatos para a criação de dança. Para tanto, é necessário o conhecimento cada vez mais preciso dos artefatos e mecanismos que as técnicas oferecem aos seus usuários-dançarinos e/ou coreógrafos.

Quais os desdobramentos para o desenvolvimento de uma história da dança, através de artefatos cognitivos? Aspectos históricos dos treinamentos técnicos podem ser largamente estudados segundo a noção aqui desenvolvida. Segundo Hutchins (1999, p. 127), se artefatos requerem conhecimento para seu uso, a presença generalizada de uma tecnologia afeta o que as pessoas sabem. Inversamente, a distribuição de conhecimento em uma comunidade constrange a tecnologia -- “Se todos já sabem como fazer algo com uma tecnologia particular, uma tentativa de mudar ou substituir aquela tecnologia pode encontrar resistência

porque o aprendizado é caro” (HUTCHINS, 1999, p. 127). Dessa forma, é possível pesquisar como determinados treinamentos em períodos e contextos específicos interferiram no que pôde ser produzido, em termos coreográficos e técnico-corporais, e como as circunstâncias contextuais favoreceram ou desfavoreceram determinados treinamentos e resultados estéticos.

As diferentes categorias de artefatos cognitivos, além dos mencionados “transparente e opaco”, podem criar interessantes classificações e explicações para o funcionamento dos treinamentos técnicos de dança. As categorias “planejado para” e “oportunistico” (HUTCHINS, 1999) podem explicar como alguns treinamentos foram planejados para serem usados para atividades específicas - “planejados” para determinados contextos e configurações de dança. “Oportunistico” ajuda-nos a compreender como algumas técnicas corporais são “retiradas” de seus contextos e utilizadas em dança, como a educação somática, técnicas orientais de respiração e luta, técnicas circenses etc.

Finalmente, o modelo de artefato cognitivo e seus desdobramentos devem contribuir para diversos estudos sobre treinamentos técnicos de dança e outros temas de investigação acadêmica de dança. Nosso propósito, como procuramos desenvolver nesta dissertação, foi elaborar um meio de análise para os treinamentos técnicos de dança que pudesse explicar como o treinamento em determinada técnica cria para o dançarino e/ou coreógrafo um escopo de possibilidades, que restringe sensivelmente suas ações de aprendizado e de criação artística. Consideramos, após este estudo, que não há treinamentos neutros ou imparciais. Qualquer treinamento em uma técnica corporal interferirá naquilo que o dançarino e/ou coreógrafo pode realizar, e restringirá suas ações de aprendizagem e de criação. Sobre a técnica de base, supomos que técnicas da mesma “família” ou que sofreram restrições de aspectos comuns podem servir de base uma para a outra. Entretanto, consideramos que deve haver um estudo mais contundente para que seja possível compreender que tipo de técnica pode ser base para o aprendizado de outra e para atividades criativas. Mesmo assim, podemos afirmar, com esse estudo, que todos os treinamentos criam escopos de ação específicos, de modo que as generalizações sobre eles devem ser evitadas.

5. REFERÊNCIAS

ACOPLAMENTO. In: DICIONÁRIO Aulete Digital. Disponível em: <<http://www.auletedigital.com.br/>>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2008.

AMORIN, G.; QUEIROZ, B. 2000. Merce Cunningham: pensamento e técnica. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org). **Lições de Dança 2**. UniverCidade Editora.

ARAGÃO, V. 1999. Reflexões sobre o ensino do balé clássico. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org). **Lições de dança 1**. UniverCidade Editora.

BALES, M. 2008. Training as the medium through which. In: BALES, M; NETTL-FIOL R.(org). **Eclectic Bodies: Evolving practices in dance training**. University of Illinois Press.

BANNES, S. 1999. **Greenwich Village 1963: Avant-garde, performance e o corpo efervescente**. Editora Rocco.

BITTAR, A. 2005. O corpo reconciliado na dança contemporânea. **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**. UFBA/PPGAC. n. 13. julho. p. 7-18.

BONFITTO, M. 2006. **O ator compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba**. Editora Perspectiva.

BRAVI, V. C. 2002. **Um Olhar Sobre A Incorporação Estética Do Movimento: Dança Cênica, São Paulo/1991-2001**. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes - USP.

CAMINADA, E. 1999. Considerações sobre o método Vaganova. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org). **Lições de dança 1**. UniverCidade Editora.

CAVALCANTE, S. 2000. George Balanchine: A dança como ofício. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org). **Lições de Dança 2**. UniverCidade Editora.

CLAPIN, H. (ed.) 2002. **Philosophy of mental representation**. Claredon Press.

CLARK, A. 2006. Language, embodiment, and the cognitive niche. **Trends in Cognitive Sciences**. v.10, n.8, p.370-374.

____. 2003. **Natural born-cyborg**. Oxford University Press.

____. 2002. Minds, brains and tools. In: CLAPIN, H. (ed.) **Philosophy of mental representation**. Clarendon Press.

____. 1998. Magic Words: how language augments human computation. In: CARRUTHERS, P.; BOUCHER, J. (eds.). **Language and thought: interdisciplinary themes**. Cambridge University Press. p.162-183.

____. 1996. Linguistic anchors in the sea of thought. **Pragmatics and Cognition**. v. 4, n.1 p. 93-103.

CURSO DE DANÇA DA UNIVERSIDADE ANHEMBI-MORUMBI. Disponível em:
<<http://anhemi.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=127&sid=11>>.
Acesso em: 15 de março de 2008.

CURSO DE DANÇA DA UNIVERCIDADE. Disponível em:
<http://www.univercidade.edu/uc/cursos/graduacao/danca/index_danca.asp>.
Acesso em: 15 de março de 2008.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E ARTES DO CORPO - PUC-SP. Disponível em:
<http://www.pucsp.br/paginas/ensino_pesquisa/cursos/comunicacao_artes_corpo.htm>. Acesso em: 15 de março de 2008.

CURSO DE GRADUAÇÃO EM DANÇA DA ESCOLA DE DANÇA DA UFBA. Disponível em:
<http://www.danca.ufba.br/graduacao_final.htm>. Acesso em: 15 de março de 2008.

DANTAS, M. 2005. De que são feitos os dançarinos de “aquilo...” criação coreográfica e formação de intérpretes em dança contemporânea. **Movimento**. v. 11, n. 2, p.31-57, maio/agosto.

DAWKINS, R. 1976. **The Selfish Gene**. Oxford University Press.

DUPUY, J. 1996. **Nas origens das Ciências Cognitivas**. trad. Roberto Leal Ferreira. Editora Unesp.

ESCOLA DE DANÇA DA FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA. Disponível em: <<http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/espacos/escola.htm>>. Acesso em: 15 março de 2008.

FACULDADE E ESCOLA ANGEL VIANNA. Disponível em: <<http://www.escolaangelvianna.com.br/formacao.htm>>. Acesso em: 15 de março de 2008.

FAURE, S. 2000. **Apprendre par corps: Socio-anthropologie des techniques de danse**. La Dispute.

FAVORETO, L. 2006. **Caderno oito nova dança**.

FERREIRA, A. B. de H. 1986. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Ed. Nova Fronteira.

FETZER, J. H. 1997. Thinking and computing: computers as special kinds of signs. **Minds and Machines**. v. 7. p. 345-364.

FORTIN, S. 1999. Educação somática : Novo ingrediente da formação prática em dança. trad. Márcia Strazzacappa. **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**. UFBA/PPGAC. Estudos do Corpo. n. 2. fev. p. 40-55.

_____. 1998. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-Posições**. Vol. 9. no 2. junho. p. 79-95.

FOSTER, S. L. 1997. Dancing bodies. In: DESMOND, J. C. (org.). **Meaning in motion: New Cultural Studies of Dance**. Duke University Press.

GERALDI, S. 2007. Representações sobre técnica para dançar. In: NORA, S. (org.) **Húmus**, 2. Lorigraf.

GOMES, S. 2003. A dança e a mobilidade contemporâneas. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (coord). **Dança e educação em movimento**. Cortez. p. 109-120.

GRANT, G. 1967. **Technical Manual and Dictionary of Classical Ballet**. Courier Dover Publications.

GREINER, C. 2005. **O corpo: Pistas para estudos indisciplinados**. Annablume.

GREINER, C; AMORIN, C. (org.). 2003. **Leituras do corpo**. Annablume.

HERCOLES, R. 2004. Corpo e dramaturgia. In: NORA, S. (org.). **Húmus**. p. 105-111.

HERCOLES, R. 2000. **Eutonia: uma pedagogia para o corpo**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

HUTCHINS, E. 2006. Imagining the Cognitive Life of Things. In: **The Cognitive Life of Things: Recasting the boundaries of Mind**. McDonald Institute for Archaeological Research. Cambridge University. UK 7-9 April.

_____. 1999. Cognitive Artifacts. In: WILSON, R.A.; KEIL, F.C. (Eds.). **The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences**. MIT Press. p.126-7.

_____. 1995. **Cognition in the Wild**. MIT Press.

IANNITELLI, L. M. M. M. 2004. Técnica da Dança: Redimensionamentos Metodológicos. **Repertório Teatro & Dança**. Salvador, v. V, n. 7, p. 30-37.

_____. 2000. Técnica da Dança: Uma Proposta Alternativa de Treinamento e Formação e Treinamento de Dançarinos. In: 1ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE. **Memória ABRACE II**. PPGAC-UFBA. v. II. p. 196-201.

JACKENDOFF, R. 1996. How Language Helps Us Think. **Pragmatics and Cognition** 4. p. 1-34.

KATZ, H. 2005. **Um, Dois, Três: A dança é o pensamento do corpo**.

_____. 2004. O Corpo Como Mídia do Seu Tempo. **Cd Room Rumos Itaú Cultural Dança**. Itaú Cultural São Paulo.

KATZ, H.; GREINER, C. 2005. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, C. **O corpo: Pistas para estudos indisciplinados**. Annablume.

LABAN, R. 1978. **O domínio do movimento**. Summus.

LEITE, F. H. de C. 2005. Contato improvisação (contact improvisation): um diálogo em dança. **Movimento**. v.11. n.2. p. 89 - 110.

LEPECKI, A. 2006. **Exhausting Dance**: performance and the politics of movement. Routledge.

LOBATO, L. (org). 2007. **O ballet sem a realeza cai na real**. Editora P&A.

LONG, W. 2002. **Sensing difference**: student and teacher perceptions on the integration of the Feldenkrais Method of Somatic education and contemporary dance technique. Dissertação de mestrado. Physical Education. University of Otago.

LOUPPE, L. 2000. Corpos híbridos. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org). **Lições de Dança 2**. UniverCidade Editora.

MACHADO, J. P. 1967. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Editorial Confluência.

MACKENZIE, A. 2004. We have always been...cyborgs. **Metascience**. n. 13. p. 139-181. Kluwer Academic Publishers.

MÄKI, U. 2001. Models, metaphors, narrative, and rhetoric: Philosophical aspects. In: **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**. p.9931 - 9937. Elsevier.

MARINHO, N.; SOTER, S. 2006. Encontro com Lia Rodrigues. **Cadernos do GIPE-CIT**: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. n. 17, julho. UFBA/PPGAC. Estados da Dança.

MAUSS, Marcel. 1974. As técnicas do corpo. **Sociologia e Antropologia**. Trad. de Mauro W.B. de Almeida. EPU. v. 2.

MENDES, M. G. 1987. **A dança**. Editora Ática.

MEIRELES, F.; EIZIRIK, A. 2003. O corpo do dançarino contemporâneo atravessado pelas terapias corporais. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (coord). **Dança e educação em movimento**. Cortez. p. 87 - 93.

MILLER, J. 2007. **A escuta do corpo: Sistematização da Técnica Klaus Vianna**. Summus.

MONTEIRO, M. 1998. **Noverre: Cartas sobre a Dança**. Editora da Universidade de São Paulo/ FAPESP.

____. 1999. Balé, tradição e ruptura. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org). **Lições de dança 1**. UniverCidade Editora. p. 169-189.

MUMFORD, L. 1986. **Arte e técnica**. Martins Fontes Editora.

NAVAS, C; DIAS, Lineu. 1992. **Dança moderna**. Ed. S.M. de Cultura.

NEUTRALIDADE. In: Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=neutralidade>>. Acesso em: 31 de março de 2008.

NEUTRO. In: Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=neutro&styp=k>>. Acesso em: 31 de março de 2008.

NEVES, N. 2003. A técnica Klaus Vianna vista como sistema. In: Julieta Calazans, Jacyan Castilho, Simone Gomes (org.). **Dança e educação do movimento**. Editora Cortez. p. 123-134.

____. 2004. **O movimento como processo evolutivo gerador de comunicação** : técnica Klaus Vianna. Dissertação de mestrado. PUC-SP.

NORMAN, D. A. 1993. **Things that make us smart**. Reading, MA: Addison Wesley.

NOVACK, C. J. 1990. **Sharing the dance**. Contact improvisation and American Culture. The University of Wisconsin Press.

OBJETIVOS DO CURSO DE DANÇA (BACHARELADO E LICENCIATURA) DA UNICAMP.
Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/corporais/dan_objetivos.php>.
Acesso em: 15 de março de 2008.

PAXTON, S. 1993. Drafting interior techniques. *Contact Quaterly*. Volume 18. 1.

____. 1991. Helix. *Contact Quaterly*. Volume 16. 3.

____. 1982. Chute transcript. *Contact Quaterly*. Volume 7. 3-4.

PEREIRA, R. 1999. Gruas Vaidosas. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org). *Lições de Danças 1*. UniverCidade Editora.

PINKER, S. 2004. *Tábula Rasa: A negação contemporânea da natureza humana*. Companhia das Letras.

QUEIROZ, C. F. P. de. 2001. *Cartilha desarrumada: circuitações e trânsitos em Klaus Vianna*. Dissertação de Mestrado. PUC - SP.

QUEIROZ, J. 2007. Linguagem e o acoplamento de artefatos semióticos. *Galáxia*.14. p.149-160.

RESTRIÇÃO. In: Dicionário Aulete Digital. Disponível em:
<<http://www.auletedigital.com.br/>>. Acesso em: 2 de março de 2008.

ROBATTO, L.; MASCARENHAS, L. (2002). *Os passos da dança - Bahia*. Fundação Casa de Jorge Amado.

ROBERTSON, K. C. 1988. Principles of dance training. In: CLARKSON, P. M.; SKRINAR, M. *Science of dance training*. Human Kinetic Books.

SAMPAIO, F. 2000. Balé: compreensão e técnica. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org). *Lições de Dança 2*. UniverCidade Editora.

SANCHES, A. 2005. Reflexões acerca da formação do corpo na dança contemporânea. *Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade*. n. 13, julho UFBA/PPGAC. Estudos do corpo III. p. 56-62.

SANTANA, I. 2006. Artérias de Criação - Uma entrevista com Adriana Grecchi. **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade.** n. 17, julho. UFBA/PPGAC. Estados da Dança.

SANTANA, S. O. 2001. Capoeira Angola e técnica da dança: um estudo descritivo de princípios para o treinamento técnico-corporal de dançarinos. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. *Memória Abrace V.* vol.2. p. 991-997.

SHANNON, C. E.; WEAVER, W. 1949. **The Mathematical Theory of Communication.** University of Illinois Press.

SILVA, E. R. 2007. Prefácio. Lucia Lobato (org.). **O ballet sem a realeza cai na real.** Estudos monográficos contemporâneos em Dança. Universidade Federal da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

SILVA, E. L. da. 1993. **Método de Ensino Integral da Dança: Um estudo do desenvolvimento dos exercícios técnicos centrado no aluno.** Tese de doutorado. Unicamp- Instituto de Artes.

SOTER, S. 1999. A educação somática e o ensino da dança. In: PEREIRA, R.; SOTER, S. (org). **Lições de Dança 1.** UniverCidade Editora.

STODELLE, E. 1978. **The dance technique of Doris Humphrey and its creative potential.** Dance Horizons/Princeton Book Company Publishers.

STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, M. M. 1994. **O corpo en-cena.** Dissertação de mestrado. FE - Unicamp.

_____. 2000. **L'enseignement et les fondements des techniques corporelles des artistes de la scène à São Paulo, Brésil, au Xxème siècle.** Tese de doutorado. Université Paris 8.

_____. 2006a. O corpo e suas representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. In: STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, M. M. & MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** Papirus.

_____. 2006b. Mestre-discípulo: A formação do artista e do professor de arte no Brasil. In: STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, M. M. & MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança**. Papirus.

VAGANOVA, A. 1945. **Las bases de la danza clásica**. Ediciones Centurión.

VIANNA, K. 1990. **A dança**. Siciliano.

WEBER, S. 2003. A educação somática como fonte de conhecimento para dança. III CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES. **Memória ABRACE VII**. p. 204-205.

WOODRUFF, D. 1999. Treinamento na Dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade**. UFBA/PPGAC. Estudos do Corpo. n. 2. fev. p. 31-39.