

Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança *

Sylvie Fortin **

Resumo: neste artigo a autora discute o ensino de técnica de dança moderna através de um estudo de caso na linha a pesquisa qualitativa. Analisa a possibilidade de uma técnica de dança sem estilo, fundada em princípios anatômicos funcionais na qual é dada prioridade à sensação do corpo através do trabalho de educação somática. Sem a intenção de estar prescrevendo modelos ou até mesmo ditando novas regras para o ensino de dança, a autora aponta em sua conclusão dados que podem ser transportados e adaptados para o ensino de qualquer técnica de dança codificada. Com isto, acredita estar expandindo as fronteiras do que hoje se reconhece como ensino de dança.

Palavras-chave: corpo, técnica, dança, educação somática

Abstract: in this the author discusses the teaching of modern dance technique via a qualitative approach to research. She analysis the possibility of teaching dance with no style, based on anatomical principles that give priority to body sensation through the understanding of dance science and somatics. Without dictating models or even suggesting new rules to the teaching of dance, the author points out in her conclusion data that can be either transported or adapted to the teaching of any dance technique. She believes this approach expands the boundaries of what could be considered dance education nowadays.

Descriptors: body, technique, dance, somatic education

Introdução

Aulas técnicas de dança são normalmente ministradas de maneira tradicional. Muitos educadores da área da dança (Gray, 1989; Myers, 1989) destacam o grau em que os

* este artigo foi traduzido e publicado com a autorização da autora, 1993, "When Dance Science and Somatics enter the Dance Technique Class", *Kinesiology and Medicine for Dance* 15 (2), 88-107. Tradução: Mônica Martins.

** Professora - Doutora do Departamento de Dança da Université du Québec a Montréal.

professores de dança tendem a repetir o que aprenderam quando eram estudantes. Lortie (1975) argumenta que o tempo de estudante proporciona aos futuros professores imagens da atividade de ensino difíceis de superar. De acordo com Lortie, a “aprendizagem da observação” sustenta o conservadorismo do ensino. A aprendizagem da observação estimula os professores a seguir uma maneira tacitamente aceita de “pensar” e “fazer”.

Nos últimos anos, surgiram novos conhecimentos no campo da ciência da dança e da educação somática que instigam os professores a mudar crenças e comportamentos. Números cada vez maiores de artistas e educadores interessam-se pela integração da ciência da dança e da educação somática em suas formas mais tradicionais de treinar e ensinar os alunos (Dunn, 1990; Wilson, 1990). Embora pesquisadores e educadores da área assegurem que a ciência da dança e a educação somática influenciam seu modo de ensinar, nenhuma pesquisa documentada descreveu concretamente como isso ocorre. Nesse contexto, apresento aqui as descobertas de um estudo de caso no qual uma professora experiente de dança moderna foi observada aplicando princípios de ciência da dança e educação somática no ensino de dança moderna de nível intermediário.

Esse estudo está baseado na suposição de que a fundamentação lógica que os professores dão a suas ações é tão importante quanto seus comportamentos, e investiga não só como professores de dança pensam a respeito do conteúdo de suas aulas, mas também como efetivamente ensinam. Assim, o propósito deste estudo foi investigar as seguintes questões:

1. O que um professor com experiência em ciência da dança e educação somática sabe sobre o ensino da dança moderna e no que ele acredita?
2. Quais são os princípios organizadores fundamentais do conhecimento desse professor para o ensino?
3. Como o conteúdo das aulas se manifesta no trabalho instrucional?
4. Como o trabalho instrucional é transmitido aos alunos?

O projeto

O estudo de caso foi escolhido como o arcabouço qualitativo adequado para responder a essas questões. Segundo Jorgensen (1989), um método qualitativo é especialmente indicado quando se conhece pouco sobre um fenômeno. O valor dos estudos de caso também é inquestionável quando a pesquisa enfoca o processo de “como algo acontece e não os efeitos e os resultados obtidos” (Patton, 1990). Conseqüentemente, a descrição de um único caso pode servir de meio para esclarecer como a base de conhecimento de um professor, inspirada pela ciência da dança e pela educação somática, se encaixa nas aulas técnicas de dança moderna.

Por estar interessada em novas formas de ensinar, escolhi uma professora que está na “liderança da transformação” (Schofield, 1990). Glenna, o objeto deste estudo de caso, adequava-se a esse critério e permitiu que sua identidade fosse revelada. Ela foi escolhida em virtude da variedade de experiências que possui, incluindo o estudo da ciência da dança e da educação somática, o treinamento em vários estilos de dança moderna e o fato de ter concluído um programa de educação em dança. O estudo foi realizado em

1991, durante o programa profissional de seis semanas do Festival Americano de Dança (American Dance Festival-ADF). Glenna estava trabalhando no festival de verão pelo quinto ano consecutivo.

As técnicas utilizadas para coleta de dados derivaram, principalmente, de métodos etnográficos (Spradley, 1979) e de métodos mais comumente usados em pesquisas sobre a opinião de professores (Clark e Peterson, 1986; Borko e Niles, 1987). Mais especificamente, compõem os dados deste estudo as anotações de campo desenvolvidas, feitas com base em 42 horas de observação em sala de aula gravadas em áudio, a transcrição de cinco entrevistas de uma hora, e uma variedade de documentos como planejamentos, panfletos de propaganda e artigos. Os dados também incluem duas sessões de memórias estimuladas, que consistiram na observação de uma aula gravada em vídeo e no convite à professora para que falasse sobre o que estava pensando enquanto ensinava.

A análise dos dados baseou-se na redução e na organização dos dados primários para facilitar o desenvolvimento de um sistema de análise categórico-indutivo que respondesse às questões de pesquisa. Primeiro, reuni os dados de observação em grupos definidos de acordo com suas semelhanças. Esse processo de busca de temas recorrentes foi aplicado a cada questão de pesquisa e permitiu o desenvolvimento de um sistema categórico provisório. O processo de análise nesse estágio pode ser mais bem descrito como um fluxo de ida e volta entre os dados de observação e as outras fontes de dados, tendo em mente o caráter provisório das categorias estabelecidas. A busca de um sistema de análise definitivo estendeu-se até o momento em que obtive provas provenientes de todas fontes de dados para fundamentar minhas categorias. A coerência entre os diferentes conjuntos de dados confirmou que o sistema de categorias era adequado e completo. O último estágio da análise foi a codificação de todo o corpo de dados segundo o sistema categórico definitivo. As mesmas informações foram multicodificadas com frequência, porque estavam relacionadas a mais de uma questão de pesquisa.

Embora no planejamento quantitativo seja comum falar da validade e da confiabilidade de resultados, na pesquisa qualitativa esses critérios são substituídos pelo conceito de fidedignidade. Neste estudo, a fidedignidade foi estabelecida de três formas: verificação por parte dos membros, arguição pelos pares e triangulação (Guba, 1981).

O estudo

O que um professor com experiência em ciência da dança e educação somática sabe sobre o ensino da dança moderna e no que ele acredita?

O conhecimento e as crenças de Glenna sobre o ensino da dança moderna provinham, claramente, de três fontes principais de influência: 1) seu histórico eclético em dança; 2) sua grande experiência com as práticas somáticas; e 3) sua formação em fisioterapia. Cada fonte de conhecimento será discutida separadamente; entretanto, pede-se aos leitores que tenham em mente que a integração dessas disciplinas e a emergência de uma abordagem singular do ensino da dança também estão baseadas na personalidade de Glenna, que eu descreveria como "autodidata".

O histórico do objeto de pesquisa

A mãe de Glenna era professora de dança e artista, portanto, Glenna foi exposta, desde muito cedo, a uma gama variada de aulas de dança, incluindo formas ocidentais e orientais. Glenna também atuou por alguns anos em um pequeno grupo moderno em Washington; depois de uma lesão provocada pela dança, ela se concentrou no ensino. A despeito de sua gama variada de experiências, o vocabulário específico da dança era apenas um elemento de suas aulas. No ADF, as aulas sempre começavam com movimentos baseados em educação somática e fisioterapia, embora movimentos típicos de dança fossem incluídos no decorrer da aula.

Neste ponto, talvez seja importante mencionar que o ADF não classificou a aula de Glenna como aula técnica de dança moderna, mas como aula de terapia corporal, isto é, educação somática (Mangione, 1989). Embora sua aula tenha sido rotulada de terapia corporal, Glenna a julgava uma aula técnica. Explicou que, em suas aulas, os dançarinos aprendem as habilidades básicas para se organizar neurologicamente, a fim de se mover com eficiência e eficácia, e que ela continuava a lutar com certas questões conforme desenvolvia seu conceito de técnica. Por exemplo, Glenna tinha consciência de que não incluía em suas aulas a repetição de movimentos, que é uma característica das aulas técnicas de dança. Embora reconheça que alguns elementos de uma aula típica de dança moderna (Lockhart e Pease, 1982; Sherbon, 1990; Schlaich e DuPont, 1993) não são desenvolvidos nas aulas observadas, neste momento, este trabalho fará referência à prática de Glenna como ensino de dança moderna. Em seguida, trataremos do tema que Glenna trabalhou no ADF.

A educação somática

Glenna tinha treinamento e experiência extensos nas práticas somáticas de Ideokinesis, de Alexander e de Feldenkrais. A influência dessas práticas era visível nas tarefas que ela apresentava e nas estratégias pedagógicas que adotava. Exemplos de tarefas incluíam a rotação pélvica por meio dos pés (relógio pélvico de Feldenkrais), o alongamento do músculo esternocleidomastóideo (primeira diretiva de Alexander) e a visualização do ato de buscar o encaixe do fêmur na articulação coxofemoral (sétima linha de movimento de Sweigard). Em termos de estratégia de ensino, Glenna fazia os alunos se lembrarem, durante toda a aula, que tinham de se mover suavemente, com ênfase na auto-observação, na diferenciação da informação sensorial e nas pausas freqüentes. Embora Glenna valorizasse as práticas somáticas e integrasse aspectos delas em suas aulas, ela não achava que sua maneira de ensinar tivesse o formato de uma aula de terapia corporal típica. Por exemplo, a aula de Glenna incluía seqüências de movimento no espaço, ao passo que as terapias corporais se baseiam principalmente na sensação e no movimento dentro da própria esfera de movimento. Ela afirma que sua relutância em adotar uma abordagem de terapia corporal rígida também está relacionada com as associações terapêuticas da terapia corporal. Ela prefere o termo "educação corporal" e não se vê como uma terapeuta preocupada em "consertar as pessoas". Segundo Glenna, seu trabalho é simplesmente o de facilitar as habilidades sensoriomotoras de seus alunos.

A fisioterapia

Do mesmo modo como acontecia com a dança e a educação somática, o conhecimento de Glenna sobre fisioterapia aparecia de maneira óbvia em suas aulas, e numa multiplicidade de formas. Por exemplo, ela utilizava técnicas fisioterápicas específicas para mostrar aos alunos como testar o grau de flexibilidade do músculo psoas íliaco ou como testar o grau de *en dehors* de um dançarino. Em outras palavras, ela analisou a estrutura e a função do corpo no contexto da aula de dança. Uma segunda contribuição de sua experiência em fisioterapia é sua habilidade para lidar com concepções errôneas baseadas em conhecimento factual. Por exemplo, durante uma aula, ela respondeu à pergunta de um aluno sobre a função do quadríceps no *grand battement*. Uma terceira característica do ensino de Glenna, associada a seu estudo de fisioterapia, é a capacidade de entender e transmitir aos alunos os mecanismos do exercício físico e sua relação com as lesões provocadas pela dança.

Primeira questão de pesquisa: Ciência e educação somática

Embora cada vez mais programas estejam incluindo cursos de ciência da dança e educação somática em seus planejamentos regulares, uma experiência como a de Glenna é incomum. Além disso, ela também não seguia o estilo específico de movimento ou de atuação adotado na companhia de dança de um único coreógrafo. Mais do que isso, muitos profissionais da dança supõem que o ensino eficaz está ligado à dança profissional (Skrinar e Moses, 1988; Gray, 1989). De fato, a atuação numa companhia famosa é considerada por alguns a melhor credencial para ensinar dança. Entretanto, a visão de que a habilidade de atuar de um professor de dança se iguala ao ensino eficaz começa a ser questionada. Com base na experiência de Glenna, pode-se formular um argumento sobre a necessidade de expandir o tipo de vínculo que os professores de dança estabelecem com a prática profissional. O caso de Glenna reflete uma mudança no conceito de conhecimento adequado para o ensino da dança.

Quais são os princípios organizadores fundamentais do conhecimento que Glenna possui sobre o ensino da dança moderna?

A expressão "princípios organizadores fundamentais" refere-se a conceitos pessoais básicos de conhecimento do assunto utilizados para orientar as ações do professor e explicar as razões dessas ações. O exame dos dados revelou dois princípios organizadores fundamentais: sensação cinestésica e conexão do corpo todo. As questões relacionadas ao princípio organizador fundamental denominado sensação cinestésica serão tratadas nos seguintes subtítulos: 1) conhecimento sensorial e anatômico; 2) sensação e movimento; 3) sensação e repetição de movimentos. O segundo princípio organizador fundamental, isto é, a conexão do corpo todo, será analisado sob os seguintes subtítulos: 1) partes individuais do corpo que refletem a organização do movimento total; 2) iniciação; e 3) seqüência.

Sensação cinestésica

O conhecimento sensorial e anatômico. Glenna explicou que os dançarinos precisam entender e sentir seus corpos para, nas palavras dela, "evitar as lesões provocadas pela dan-

ça". Glenna acha que há pouco conhecimento entre os dançarinos do fato de que o movimento sensorial, em si mesmo e de si mesmo, organizará o movimento. Para Glenna, é extremamente importante que as sensações cinestésicas estejam "enraizadas anatomicamente". Ela acredita na validade das percepções sensoriais subjetivas do aluno. Entretanto, também reconhece alguns dos limites da confiança estrita na percepção daquele que se move sem conhecimento de anatomia funcional. A visão dela é ilustrada por uma tarefa instrucional particularmente eloqüente, que consiste de um *demi-plié en debors*:

Todos vocês provavelmente já ouviram dos professores um monte de frases diferentes como "sintam os músculos da parte interna da perna" ou "tirem a perna de debaixo de vocês". Há frases diferentes que as pessoas usam para descrever a mecânica do que sentem quando estão virando suas pernas para fora. O difícil a respeito do *en debors* é que há a realidade mecânica e o que as pessoas sentem. Se você apenas tentar sentir os músculos internos da perna, isso talvez o faça virar para dentro. A primeira coisa é fazer o trocânter girar para baixo e para trás, e fazer as pernas moverem-se em espiral. Você solta o glúteo para permitir que o cóccix se solte. A cada vez que vai para o *plié*, como primeiro movimento, você deve girar e não flexionar. A rotação estimula a flexão. Você vai sentir um alongamento nos músculos internos da perna. Uma vez iniciada a rotação, ela deve continuar como uma grande espiral.

Sensação e movimento. O equilíbrio entre atividade sensora e atividade motora é uma preocupação fundamental no método de ensino de Glenna. O comentário que se segue exemplifica seu ponto de vista:

A dança moderna é principalmente um conceito motor. Ela não é um conceito sensor. Enfatiza passos e movimentos. Ainda há pessoas que ensinam dança como se fossem passos, sem fornecer uma pista para o fato de que são os sentidos que organizam o movimento. Olho para a sensação do movimento. Essa é a principal diferença entre eu e outros professores tradicionais de dança moderna. Esse é o problema que tenho com as turmas o tempo todo. Quanta sensação devo trabalhar? Quanto movimento? Muitos alunos só querem se mexer, mas você realmente tem de trabalhar a sensação. Onde é que ela se encaixa e como ela pode se ligar com o movimento?

Sensação e repetição de movimentos. Outro desafio relacionado ao princípio organizador fundamental da sensação é a necessidade de encontrar um tipo de repetição que estimule a aprendizagem da dança. Como mencionado anteriormente, Glenna observou que usava poucas repetições de combinações, o que é incomum no ensino da dança. Glenna acredita que não vale a pena repetir passos em detrimento da atenção dada à forma como poderíamos dominá-los. Ela afirma: "Uso um certo grau de repetição, mas repetição de um certo tipo, que mantém os sentidos bem vivos". Realmente, Glenna estava mais inclinada a pensar em repetição de conceito do que em repetição de movimento. A afirmação seguinte explica melhor sua relutância em se conformar às aulas tradicionais de dança no caso da repetição.

Familiaridade e hábito de movimento equivalem a um senso de “exatidão”; o trajeto neurológico habitual torna-se uma rotina já gasta. Entretanto, esse sentimento não equivale necessariamente à eficiência. Uma vez que o sistema sensorio esteja habituado, já não há impulso de mudança. Embora a repetição na técnica da dança seja certamente necessária para o aprimoramento da habilidade, ela poderia reforçar hábitos de movimento disfuncionais. Uma mudança integrada deve evoluir a partir da sensação do corpo de uma maneira nova e mais eficiente.

A conexão do corpo todo

Qualquer parte do corpo reflete a organização do movimento total. Glenna estruturou o curso inteiro em torno de seis temas semanais: a pélvis, as pernas e os pés, a caixa torácica, os abdominais, o joelho e a articulação do quadril, o pescoço e a cabeça. A cada dia, ela enfocava um subtema relacionado especificamente ao tema semanal. Por exemplo, entre os subtemas relacionados à pélvis estavam os ossos das pernas como força de alavanca da pélvis. Os grupos de temas e subtemas anatômicos, como Glenna os apresentou no começo de cada aula, estão representados na figura 1.

Durante o festival, Glenna escolheu apresentar os temas semanais numa determinada ordem, começando com a pélvis e terminando com a cabeça e o pescoço; no entanto, durante uma entrevista, ela explicou que a progressão entre os diferentes temas poderia ter sido outra. Para Glenna, a ordem dos temas não tinha tanta importância. Trabalhar sobre uma parte do corpo ou sobre outra era, ao mesmo tempo, necessidade de construir a consciência cinestésica e a especificidade no movimento e pretexto para integrar a organização do movimento total, como mostra a seguinte citação:

Há muitas formas de realizar mudanças. Posso querer trabalhar a partir da cabeça, posso querer começar com os ombros. Posso escolher qualquer outra parte. Minha opinião é que você pode encontrar seu alinhamento por qualquer meio. Pode encontrá-lo pela axila se fizer as conexões adequadas... O trabalho é encontrar algumas conexões importantes de pequenos músculos que permitam que o corpo todo esteja a sua disposição em vez de fazer você dizer: “Eu tenho que espremer essa parte, e enrijecer aquela”. Não se trata disso. Trata-se de relações de sensação. Trata-se sobretudo de conexão.

Iniciação. A importância de identificar a iniciação dos movimentos é derivada do princípio organizador fundamental que fala da conexão do corpo todo. A iniciação é o primeiro elo de uma longa cadeia de escolhas que determina o movimento total resultante:

Qualquer iniciação é um impulso poderoso - o que chamo de perturbação do sistema nervoso. É o início de uma onda de acontecimentos toda vez que você começa um movimento que pode se propagar para o corpo de uma infinidade de formas. O que procuro é que as pessoas prossigam com essa iniciação, de modo que aconteça um desprendimento por todo o corpo. A

iniciação com a cabeça, por exemplo, desloca a cabeça imediatamente para dentro do pescoço ou através do corpo de maneira muito rápida. Não significa que você move sua cabeça e, então, o ombro. Se você conseguir capturar aquele momento da iniciação para si mesmo, ele constituirá, a um só tempo, o desprendimento simultâneo de todas as partes do corpo e um uso bastante articulado. Portanto, estou tentando mostrar isso por meio do ensino.

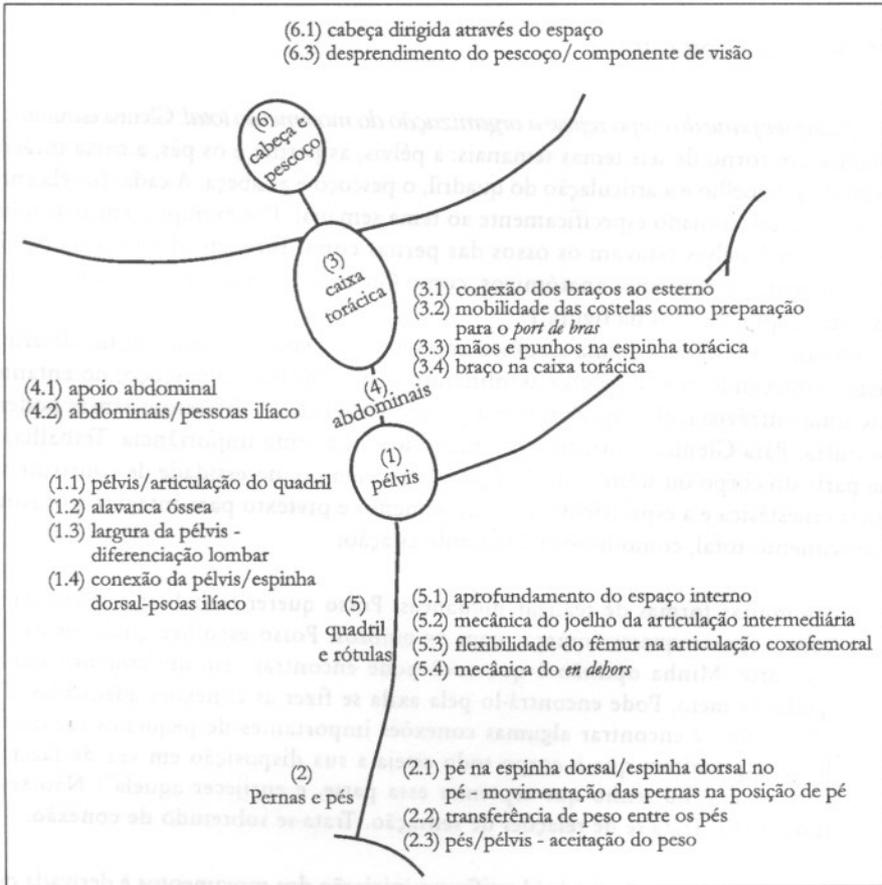


Figura 1. Temas e subtemas das aulas de Glenná

Seqüência. Para Glenná, uma vez iniciado o movimento, muitos caminhos são possíveis. Um movimento determina o pré-requisito para o próximo, e o próximo, e assim por diante. Várias cadeias de caminhos motores possíveis são exequíveis, mas não igualmente válidas em eficiência. A função emerge da seqüência adequada. Considere o seguinte exemplo:

Gire primeiro, depois traga a perna para o *passé*. Se flexionar o quadril primeiro, você perde a vantagem mecânica. Se curvo e giro, não obtenho tanto *en dehors* quanto se girasse e, depois, curvasse. Minha primeira ação é o trocâter que gira para trás e para baixo a fim de encontrar meus ossos de "sentar", em seguida, levanto a perna.

Segunda questão de pesquisa: Princípios organizadores fundamentais

Glenna parece contradizer o conceito de "aprendizagem de observação", que sugere que os professores tendem a repetir o que eles mesmos experimentaram quando alunos. Em classe, Glenna defende uma técnica de dança sem estilo, fundada em princípios anatômicos funcionais, e na qual é dada prioridade à sensação do corpo e não à ênfase no modelo estético de uma linguagem como a de Graham, de Cunningham ou de Limón. A questão de uma técnica sem estilo não é nova (Bird *et al.*, 1979), mas talvez seja reemergente por duas razões. Primeiro, existem os coreógrafos internacionais de vanguarda, como Larioux na França, Perreault no Canadá ou Bill T. Jones nos Estados Unidos, que evidentemente estão procurando dançarinos sem o modo idiossincrático típico adquirido em longos treinamentos em um estilo ou outro. Esses coreógrafos não têm, como era comum no passado, uma escola de dança filiada a suas companhias para preparar as gerações seguintes de dançarinos. Hoje, muitos coreógrafos trabalham de maneira mais individualista, realizando o que Bentivoglio (1989) chama de *danse d'auteur*. De maneira semelhante, os professores tendem a funcionar de maneira mais individualista. Suas aulas já não incorporam um único estilo de dança. Eles se ajustam à demanda dos coreógrafos contemporâneos, que exigem dançarinos altamente capacitados, mas sem qualquer marca de estilo rígido em seus corpos.

Uma outra razão possível para a crescente popularidade do treinamento em dança sem estilo pode estar relacionada com o recente desenvolvimento da ciência da dança e da educação somática. Praticantes e pesquisadores da ciência da dança e da educação somática tendem a considerar a técnica como a capacidade de usar movimentos físicos básicos com eficácia. Sente-se que a técnica não está limitada a um estilo determinado, mas que é um meio de estimular habilidades para que seja alcançada uma execução ótima de qualquer estilo de dança. Muitos, na ciência da dança e na educação somática, defendem que o trabalho em uma direção provavelmente responde às exigências dos coreógrafos por dançarinos altamente qualificados, mas não limitados a um certo estilo. Foi nessa área que Glenna centrou seu ensino, e foi essa a razão de ter sido escolhida como objeto deste estudo de caso.

Como o conteúdo é transmitido pelo trabalho instrucional?

O conhecimento da dança que Glenna possui foi transmitido por meio de uma variedade de tarefas instrucionais. Seis categorias instrucionais emergiram dos dados: localização, exploração, análise, prática, visualização e movimentação. Embora as categorias sejam apresentadas como tarefas distintas, elas frequentemente aconteceram concomitantemente no desenrolar das aulas.

Tarefas de localização. As tarefas de localização visam ao conhecimento da estrutura do corpo e à compreensão da ação recíproca da força dentro do corpo e sobre o corpo. Um exemplo de tarefa de localização envolveu a exibição de uma ilustração do psoas em um livro de anatomia, identificando sua localização no esqueleto, e a explicação do papel do psoas em certos movimentos de dança. As tarefas de localização foram apresentadas no início da aula, porque Glenna acredita que a informação cognitiva fundamenta as tarefas de exploração, visualização, prática e movimentação.

Tarefas de exploração. As tarefas de exploração enfocam a avaliação do estado do próprio corpo. Os alunos são convidados a identificar simetria e assimetria, a observar a tensão corporal, o ritmo respiratório, e a comparar a posição das partes do corpo. Glenna acredita que a observação de qualquer coisa que esteja acontecendo no corpo é o início de um longo processo de mudanças corporais.

Tarefas de análise. As tarefas de análise consistem na identificação das características da estrutura do corpo de uma outra pessoa e na análise dos padrões de movimento dessa pessoa na iniciação e na seqüência de movimento. Por exemplo, Glenna pediu aos alunos que observassem o tônus muscular e o *en dehors* das pernas de um colega, e notassem a simetria ou assimetria. Em seguida, pediu-lhes que olhassem o corpo inteiro em decúbito dorsal e identificassem a perna em direção à qual o nariz apontava. Ela explicou que o nariz normalmente aponta para a perna de apoio do dançarino, que geralmente é mais curta do que a outra perna, com a qual o dançarino tende a gesticular. Pediu aos alunos, então, para dobrar uma perna do colega a fim de colocá-la em posições diferentes em relação aos ossos de "sentar", e observar por onde passava a linha de força que vai do pé à espinha dorsal.

Tarefas práticas. As tarefas práticas têm muitas variações. Consistem em delinear, moldar, modelar e manipular uma parte do corpo. Por exemplo, uma tarefa prática incluía modelagem e manipulação. Glenna pediu aos alunos para que colocassem uma das mãos na omoplata de um colega. Ela explicou que o objetivo era dar ao colega a sensação de que a omoplata não é plana, que tem uma curva. A mão, portanto, tinha de reproduzir aquela curva. Em seguida, Glenna pediu a eles para retirar suavemente a mão do corpo do colega e virá-la de modo a girar o braço. As tarefas práticas refletem a crença de Glenna no fato de que só o conhecimento da forma de uma parte do corpo é que pode proporcionar sensação de conforto quando o corpo está em movimento.

Tarefas de visualização. As tarefas de visualização exigem que os alunos imaginem os detalhes de um movimento, esteja ele sendo realizado ou não, ou imaginem a estrutura de uma parte do corpo e sua relação com as outras partes. Muitas tarefas de visualização envolvem variações sutis das nove linhas de movimento da Ideokinesis. Glenna acredita que, quando pensamos, isto é, quando ativamos nosso pensamento por meio de uma imagem visualmente dirigida do movimento, podemos experimentar uma série de mudanças em nossos corpos.

Tarefas de movimentação. As tarefas de movimentação visam a aperfeiçoar a iniciação e a seqüência de movimento pelo corpo. Havia dois tipos de tarefas de movimentação, as influenciadas pelas terapias corporais e pelos princípios anatômicos funcionais, e aquelas retiradas do vocabulário básico da dança moderna. Um exemplo de tarefa de movimentação inspirada por terapia corporal é a "rotação pélvica", que consiste na movimentação da pélvis no plano sagital, enquanto o corpo está deitado com as pernas dobradas e os pés apoiados.

dos no chão. Um exemplo de tarefa de movimentação derivada do vocabulário da dança é a execução do *grand battement* durante a locomoção.

As aulas normalmente começavam com a localização e a exploração para preparar a visualização e as tarefas práticas. Assim, os alunos eram preparados para tarefas de movimentação simples no chão e, depois, tarefas na posição de pé que incluíam deslocamento sobre o chão. Do meu ponto de vista, as aulas de Glenna tornaram-se uma rede complexa de tarefas de localização, exploração, análise, visualização, prática e movimentação superpostas. Glenna relatou que a variedade de tarefas era de importância capital e que ela considerava a capacidade de mudar de estratégia uma característica de professores experientes, embora ainda questionasse a própria abordagem:

Você pode ter notado as vezes em que comecei algo e os alunos não responderam, ponto em que eu diria: "Ok, isso não funciona. Vamos tentar outra coisa". Eles não vão obter tudo do movimento; simplesmente não vão. Têm de aprender em diferentes níveis; têm de ver, tocar, ser deslocados passivamente, mover-se, obter facilitações de um tipo ou de outro... O que tento fazer é dar-lhes uma gama ampla de oportunidades para descobrir a mesma coisa. Portanto, se meu objetivo é sentir a leveza da pélvis, vamos tentar várias maneiras de atingi-lo. Eu só não insisto quando sei que não está funcionando. Às vezes, pessoas mais experientes tentam trabalhar à exaustão a mesma coisa... Insistem, insistem. Prefiro dizer "vamos tentar outro movimento, e ver se este não estimula o outro" a insistir e insistir e fazer os alunos tentarem aperfeiçoar um certo movimento pela repetição de um único passo específico. Essa é uma grande questão para mim. Não tenho certeza de qual é a resposta.

Terceira questão de pesquisa: O trabalho instrucional

Os dados mostraram que os princípios organizadores fundamentais de Glenna - a sensação cinestésica e a conexão do corpo todo - manifestavam-se em seis diferentes tipos de tarefa. Para representar um dado conceito, Glenna utiliza muitas tarefas diferentes. Por exemplo, conhecer a estrutura de uma parte do corpo, visualizá-la, moldá-la e movimentá-la eram consideradas tarefas de igual importância.

Outra característica fundamental das aulas de Glenna está na intersecção de seu conteúdo e de sua pedagogia. Ela apresenta o mesmo tipo de conhecimento do assunto em formatos pedagógicos que acredita facilitarem a aprendizagem dos alunos. A questão de preferências individuais sustenta a reivindicação de confiança em diferentes tipos de tarefa. De acordo com Vester (1984), assim como alguns indivíduos se mostram sensíveis à informação cinestésica, outros podem ter preferência pela informação visual ou tátil.

Como o trabalho instrucional é transmitido aos alunos?

Um exame dos dados revelou que Glenna confiava principalmente nas formas de comunicação verbais, táteis e visuais para transmitir suas instruções. Embora essas formas de comunicação fossem geralmente utilizadas em conjunto cada uma será descrita separadamente.

Comunicação verbal. A comunicação verbal de Glenna caracterizava-se pelo uso de linguagem específica, que estimulava os alunos a prestar atenção em suas sensações cinestésicas. Ao apresentar tarefas diferentes, ela usava verbos como sentir e perceber. Também usava advérbios como gentilmente, tranqüilamente e suavemente para induzir uma qualidade sensória à execução de movimentos diferentes. Encorajava o trabalho num ritmo pessoal por expressões como “vá no seu ritmo”. Expressões como “veja você mesmo” dirigiam a atenção dos alunos a sensações internas de movimento. Durante o movimento, ela tentava ampliar a consciência do aluno com questões como: “O que acontece no resto do corpo? Onde o movimento está passando no seu corpo? Que parte não responde com suavidade?”

Outra característica da comunicação verbal de Glenna era explicar as mesmas tarefas de várias maneiras. Normalmente, começava com uma descrição da configuração espacial. Em seguida, esclarecia que mecânica subjacente teria de ser ativada para obter a aparência externa do movimento. Finalmente, dava uma explicação das razões de sua abordagem. As explicações de Glenna eram claras não só quanto ao “que fazer” (a configuração espacial) e “como fazer” (a mecânica do movimento), mas também quanto a “por que fazer” (o objetivo do exercício).

Caracteristicamente, Glenna dava explicações detalhadas das tarefas instrucionais. Entretanto, ocasionalmente, adotava o que chamo de linguagem metafórica, isto é, uma figura de linguagem na qual um termo ou uma frase são aplicados a alguma coisa à qual não se aplicam literalmente. Às vezes, Glenna projetava funções impossíveis sobre as partes do corpo. Por exemplo, depois de apresentar em detalhes a função do psoas ilíaco como alavanca para as pernas, Glenna não apresentou a tarefa instrucional de maneira biomecânica, mas, sim, de modo metafórico. Ela pediu aos alunos para localizar seus ossos de “sentar” e disse: “Levantem as pernas a partir dos seus ossos de sentar”. E depois: “Levantem a perna com o pé”. Anatomicamente, tais instruções verbais não são precisas. No entanto, quando foi entrevistada, Glenna explicou que o uso de uma descrição metafórica, mesmo que não soe biomecanicamente, pode ajudar a conseguir uma resposta de coordenação muscular específica dos alunos. Quando foi perguntado a ela se era importante que os alunos soubessem que as iniciações descritas metaforicamente estavam mecanicamente incorretas, ela respondeu:

Não, porque o que estou procurando é obter uma liberdade de movimento real na articulação do quadril. Se isso significa que tenho de mudar a iniciação do movimento para abaixar a base de apoio deles, eu mudo. Muitas vezes, o que fazemos na dança é tentar elevar nosso centro de gravidade a fim de liberar nossas pernas, mas, ao tentar fazer isso, tensionamos toda a parte de cima. O que quero é abaixar o centro de gravidade deles - ou a sensação que têm dele. Portanto, mudo o *locus* da iniciação. “Vamos mexer a partir do osso de sentar. Vamos mexer a partir do joelho. Vamos mexer a partir do pé”. O que for preciso. Muitas vezes, o que digo a alguém não é absolutamente verdadeiro fisiologicamente falando.

Comunicação tátil. Uma segunda maneira de comunicar as tarefas instrucionais era por meio do toque. Numa aula típica, Glenna freqüentemente ia de um aluno a outro para proporcionar informação tátil. Ela acredita que um toque deve ser sempre suave, que, se a

pessoa aplica uma força mínima, ela será capaz de sentir até a mais sutil mudança no corpo que está tocando. No que tange à comunicação tátil, Glenna explicou que o trabalho prático com os colegas era parcialmente uma estratégia pedagógica para substituir sua própria impossibilidade de proporcionar o *feedback* tátil:

A prática é maravilhosa, porque oferece um ótimo *feedback*. Ela diz onde está o foco de atenção. Permite o uso menor do músculo, reduz o excesso de uso. Além disso, realmente dá clareza e definição à própria estrutura do aluno. Força-os a realmente se conectar com algo externo a eles que possa fazê-los se movimentar de maneira um pouco diferente. Eles não estão fazendo o que seus corpos fazem habitualmente. Têm de interagir com alguém de fora. Estou descobrindo que a formação de pares é extremamente eficaz nessa aula específica. Eles realmente aprendem bem melhor.

Comunicação visual. As comunicações visuais de Glenna diferiam dependendo da categoria da tarefa apresentada. Na primeira parte da aula, Glenna principalmente orientava as tarefas, ao mesmo tempo em que participava. Essas tarefas eram freqüentemente realizadas em decúbito dorsal. Conseqüentemente, os alunos não podiam contar com o exame visual dos trabalhos por parte de Glenna durante essa parte da aula. Glenna reconheceu que o fato de ela mesma fazer os exercícios a impedia de observar as respostas motoras dos alunos e limitava sua capacidade de proporcionar a eles um *feedback*. Ela explicou que queria experimentar a execução das tarefas e usufruí-la. Também disse que a execução dos exercícios a colocava em contato com as próprias sensações cinestésicas, o que a auxiliava a oferecer descrições sensoriais acuradas dos movimentos. Entretanto, um padrão diferente era evidente na parte locomotora da aula. Glenna demonstrava as tarefas de movimentação poucas vezes enquanto explicava o movimento, e, então, ficava de pé na lateral da sala, observando, e dando dicas verbais.

Quarta questão de pesquisa: Comunicação com os alunos

Glenna acredita na importância do desenvolvimento do senso cinestésico por meio de sua própria linguagem. Pode-se enfatizar que o sucesso das aulas de Glenna, relatado por muitos alunos, era uma função dessa característica pedagógica bem como uma função das tarefas específicas que ela apresentava em aula. A forma como Glenna, utilizando uma linguagem variada, pedia continuamente aos alunos para prestar a atenção em suas próprias sensações era, talvez, tão importante quanto os movimentos específicos que pedia a eles para executar.

O uso que Glenna faz da linguagem metafórica ilustra o quanto ela reflete criticamente sobre o conteúdo do que ensina. A base de seu conhecimento é um ponto de partida que permite a ela transformar elementos de conhecimento do assunto em formas que ela percebe facilitarem mais a aprendizagem do aluno. Esse processo de transformação, entretanto, parece apresentar um dilema. Por um lado, Glenna acredita que conhecer a mecânica adequada é de importância crucial para o desenvolvimento do mo-

vimento eficaz. Por outro, o conhecimento é deliberadamente mal apresentado em certos casos pelo uso da metáfora. O uso da metáfora é freqüente no ensino da dança (Hanrahan 1990; Minton 1990; Smith 1990), mas, naturalmente, pode-se supor uma grande variação entre os professores de dança no que diz respeito a possuir a base de conhecimento que sustenta tais metáforas. Se a linguagem metafórica de Glenna era ou não um meio eficaz de comunicação é questão que escapa ao âmbito desta pesquisa; no entanto, uma investigação da adequação de várias metáforas, do ponto de vista dos alunos, seria uma via promissora de pesquisa.

Observações finais

A investigação das duas primeiras questões de pesquisa ofereceram provas da profundidade e da amplitude do conhecimento de Glenna, enquanto os resultados das duas outras questões mostraram como ela usa diferentes estratégias instrucionais de modos que julga estimularem a aprendizagem dos alunos. A capacidade de Glenna de criar diferentes representações instrucionais fundamenta a idéia de que há relações intensas entre o conhecimento do assunto que os professores detêm e as estratégias de ensino que utilizam. No entanto, não há dados para documentar qualquer reivindicação de uma relação de causa e efeito.

Porém, uma reivindicação fundamentada nas observações baseadas nos dados e nas entrevistas é a de que, por qualquer padrão mensurável da literatura da área de ensino, Glenna provou ser uma professora "sábida" - isto é, sábia no sentido de estar baseada em um conhecimento amplo e profundo de dança, educação somática, fisioterapia e pedagogia.

A seguir, um resumo dos pontos principais do método de ensino de Glenna. Embora a lista de afirmações possa parecer uma lista das "regras de Glenna para bem ensinar", esta não é minha intenção. Qualquer abordagem mecanicista deixaria de revelar a riqueza e a complexidade do ensino ministrado por Glenna; conseqüentemente, as afirmações que se seguem devem ser lidas tendo em mente os dados descritivos dos quais elas são derivadas:

- O curso todo foi estruturado por temas e subtemas que permitiram a Glenna buscar os objetivos mais importantes de suas aulas. As tarefas eram um meio de buscar os objetivos principais.
- Glenna utilizou uma variedade de tarefas instrucionais que refletiam os dois princípios organizadores de seu conhecimento do assunto: sensação e conexão do corpo todo.
- Glenna utilizou seu conhecimento sobre os conceitos certos e errados de seus alunos a respeito do assunto. Mostrou conhecimento sobre o que os alunos já sabiam a respeito de uma tarefa e sobre o que provavelmente os deixaria confusos.
- Glenna possuía um repertório de representações complexas e metafóricas, e desenvolveu um senso claro de quais eram mais válidas ou menos válidas, baseada em seu conhecimento tanto do assunto quanto dos estudantes.

- Glenna estabeleceu conexões freqüentes entre o conteúdo da aula e a comunidade artística em geral, embora seu foco se mantivesse sempre no componente físico da dança.
- As tarefas foram relacionadas uma à outra numa progressão lógica cuja intenção era conduzir a uma compreensão simultânea dos princípios da dança e ao domínio das habilidades de movimento.
- O conhecimento de Glenna sobre ciência da dança e educação somática permitiu que ela fosse crítica em relação a sua própria “aprendizagem de observação” e que moldasse as aulas de maneira não tradicional, particularmente no que tange aos modos receptivos de aprendizagem.

Essa resenha do método de ensino de Glenna poderia levar à descrição dela como uma “boa professora”. No entanto, isso implica uma conclusão mais complexa, ou seja: Glenna é uma boa professora de quê? Qual é exatamente a natureza de seu trabalho como docente? A própria Glenna tem dificuldades para definir seu campo entre os profissionais da dança. O conhecimento que ela tem de dança, educação somática e fisioterapia aumentou sua capacidade de oferecer uma aula que, no ADF, era anunciada como terapia corporal, mas que Glenna descrevia como uma aula técnica de dança moderna. Depois de um exame minucioso dos dados, minha conclusão é que Glenna ou está expandindo as fronteiras do que hoje se define e reconhece como ensino de dança ou está ensinando um assunto novo, que não é dança.

Historicamente, o ensino ministrado por Glenna está enraizado nas práticas somáticas da Ideokinesis, de Alexander e de Feldenkrais, práticas que começaram a ter repercussão entre as décadas de 1930 e 1960 (Mangione, 1989). Uma primeira geração de dançarinos assistiu a aulas de terapia corporal junto com aulas de dança. Glenna pertence a uma geração que tenta integrar a dança e a educação somática e/ou a dança e a ciência da dança. Talvez a próxima geração, treinada nessa composição, vá mais longe. A luta de Glenna para desenvolver uma nova abordagem do ensino da dança reflete um desejo de mudança compartilhado por muitos educadores da área. De acordo com Hanstein (1990), é realmente hora de questionar o *status quo* da tradição da dança:

A crescente complexidade de nossa sociedade exige que nós, e os alunos que farão o futuro, trabalhemos em tarefas que demandem imaginação e habilidade para sugerir alternativas e formular hipóteses. A educação em geral e a educação pela dança em particular deveriam focar o desenvolvimento da habilidade de ver a conexão entre ações e suas conseqüências e entre os meios e os fins, a fim de assumir riscos cognitivos e estender o pensamento para além do conhecido, visando lidar eficazmente com o que poderia ser, e não com o que é.

Como observação final, gostaria de enfatizar o aspecto da metodologia deste estudo de caso. Este estudo tem como objetivo contribuir para as “imagens do possível”. A intenção de uma pesquisa qualitativa não é generalizar descobertas para outros professores; Glenna não é uma professora típica nem dá aulas típicas. O caso dela é um exemplo específico, no qual uma base de conhecimento, composta não só de experiências práticas de dança como também do estudo de ciência da dança e de educação somática, obviamente fez diferença no questionamento do *status quo* do ensino da matéria. Espero que esta pesquisa inspire os professores a refletir sobre a própria prática.

Nas últimas três décadas, foram feitas descobertas sólidas sobre a tendência de os praticantes não usarem pesquisa em seu trabalho (Lawson, 1992). A pesquisa orientada para a prática, tal como esta, talvez ajude a diminuir a distância entre a pesquisa teórica e as práticas de trabalho reais. A ciência da dança e a educação somática são áreas relativamente novas que têm potencial para influenciar a tradição do ensino da dança pela introdução de um conhecimento conceitual novo, baseado na investigação sistemática. Entretanto, esse conhecimento deve encontrar uma saída para professores que, como Gray (1989) argumenta, conduzem o campo da dança e moldam seu destino talvez até mais do que os mais eminentes artistas e coreógrafos.¹

Referências bibliográficas

- Bentivoglio, L. (1987). Europe et Etats-Unis: Un courant. In: M. Fevre (org.). *La danse au défi*. Montreal: Les Éditions Parachute, pp. 119-133.
- Berardi, G. (1991). *Finding balance: Fitness and training for a lifetime in dance*. Princeton: Princeton Book Co.
- Bird, B.; Jarell, J.; Mackenzie, P. e Steedman, N. (1979). Some considerations of technique. In: V. Preston-Dunlop (org.). *Dancing and dance theory*. Londres: Laban Center for Movement Studies, pp. 35-53.
- Borko, H. e Niles, J.A. (1987). Descriptions of teacher planning: Ideas for teachers and researchers. In: V. Richardson-Koehler (org.). *Educator's handbook: A research perspective*. Nova York: Longman, pp. 167-187.
- Clark, C. M. e Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. In: M.C. Wittrock (org.). *Handbook of research on teaching*. 3a. ed. Nova York: Macmillan, pp. 255-296.
- Dunn, J. (1990). Dance science, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 61 (9), p. 25.
- Gray, J. (1989). *Dance instruction - Science applied to the art of movement*. Champaign: Human Kinetics.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational Communication and Technology Journal* 29, pp. 75-81.
- Hanrahan, C. e Salmela, J. (1990). Dance images: Do they really work or are we just imagining things? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 61 (2), pp. 18-21.
- Hanstein, P. (1990). Educating for the future: A post-modern paradigm for dance education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 61 (5), pp. 56-58.
- Jorgensen, K. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lockhart, A. e Pease, E. (1982). *Modern dance: Building and teaching lessons*. Dubuque: W.C. Brown.

¹ Agradecimento: Agradeço sinceramente a Glenna Batson, que deu tanto de si durante toda a pesquisa. Também sou grata a Daryl Siedentop, que me orientou em todo o projeto.

Este trabalho foi apresentado no segundo simpósio sobre ciência da dança e educação somática, realizado em Irvine, Califórnia, em março de 1993.

- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mangione, M. (1989). *A brief overview of the field of somatics*. Trabalho apresentado na Movement Education for a New Age Conference, Brock University, St-Catherines, Canadá.
- Minton, S. (1981). The effects of several types of teaching cues on postural alignment of beginning modern dancers: A cinematographic analysis. Tese de doutorado. Universidade Texas Women, Texas. *Dissertation Abstracts International* 43, p. 1.080A.
- Minton, S. (1990). Enhancement of alignment through imagery. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 61 (2), pp. 28-29.
- Myers, M. (1989). *Dance science and somatic education in dance training*. Discurso de orientação geral no encontro bianual da Australian Association of Dance Education, Sydney, Austrália.
- Myers, M. (1992). Dance science and somatics: A perspective, *Kinesiology and Medicine for Dance* 14 (1), pp. 3-19.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2a. ed. Beverly Hills: Sage Publications.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. In: E.W. Eisner e A. Peshkin (orgs.). *Qualitative inquiry in education*. Nova York: Teachers College Press.
- Sherbon, E. (1990). *On the count of one*. 3a. ed. Palo Alto: National Press Books.
- Skrinar, M. e Moses, N. (1988). Who's teaching the dance class? In: P. Clarkson e M. Skrinar (orgs.). *Science of dance training*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, pp. 289-297.
- Smith, K. L. (1990). Dance imagery: The link between movement and imagination, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 61 (2), p. 17.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- Vester, F. (1984). *Penser, apprendre et oublier: Le fonctionnement de notre cerveau et ses carences*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Wilson, D. C. (1990). *The utilization of mind-body practices by modern dancers in Canada*. Tese de doutorado. Universidade de York, Ontário.