



Dar Sentido à Experiência do Gesto na Classe Técnica: um olhar sobre a prática de quatro professoras no Quebec

**Johanna Bienaise
Manon Levac**

Université du Québec à Montréal – Montréal, Canadá

RESUMO – Dar Sentido à Experiência do Gesto na Classe Técnica: um olhar sobre a prática de quatro professoras no Quebec – Este artigo examina o ensino da classe técnica contemporânea na formação pré-profissional no Quebec em um contexto de heterogeneidade das práticas coreográficas. Analisa-se mais especificamente o testemunho de quatro artistas professores: Kelly Keenan, Manon Levac, Sandrine Vachon e Jamie Wright. Essa análise destaca suas filosofias de ensino e as escolhas pedagógicas que conduzem essas educadoras a uma abordagem do movimento corporal ao mesmo tempo estruturada e sensível, em uma relação constantemente renovada com seus estudantes.

Palavras-chave: **Dança Contemporânea. Técnica. Pedagogia. Sentido. Ensino.**

ABSTRACT – Finding Meaning in the Experience of Movement: a look at the practice of four teachers in Québec – This essay examines the reflection of contemporary technique class –through professional training for dancers in Québec – in a context of heterogeneity of choreographic practices. The authors have specifically examined the accounts of four artist-teachers: Kelly Keenan, Manon Levac, Sandrine Vachon and Jamie Wright. The analysis highlights their teaching philosophies and pedagogical choices that lead them into a highly structured and sensitive approach to the moving body and a constantly renewed relationship with their students.

Keywords: **Contemporary Dance. Technique. Pedagogy. Meaning. Teaching.**

RÉSUMÉ – Donner Sens à l'Expérience du Geste en Classe Technique: regard sur la pratique de quatre enseignantes au Québec – Cet article examine l'enseignement de la classe technique contemporaine dans la formation préprofessionnelle au Québec dans un contexte d'hétérogénéité des pratiques chorégraphiques. Les auteurs y analysent plus spécifiquement le témoignage de quatre artistes enseignantes: Kelly Keenan, Manon Levac, Sandrine Vachon et Jamie Wright. Cette analyse met en lumière leur philosophie d'enseignement et leurs choix pédagogiques qui les amènent à une mise en mouvement à la fois structurée et sensible du corps, dans une relation toujours renouvelée avec leurs étudiants.

Mots-clés: **Danse Contemporaine. Technique. Pédagogie. Sens. Enseignement.**

Introdução

A criação coreográfica contemporânea pode ser vista e sentida de infinitas maneiras, abrindo suas fronteiras disciplinares para chegar a uma expressão singular de espaços de sensorialidade. No entanto, a maioria dos coreógrafos parece estar de acordo, em níveis diferentes, sobre certos desejos comuns em suas maneiras de trabalhar, ou seja:

[...] dar mais espaço para a identidade e a individualidade de seus intérpretes, sem perder sua própria assinatura coreográfica; explorar modelos e métodos de criação mais coletivos nos quais os intérpretes se tornem verdadeiros co-autores do universo coreográfico; redescobrir e reinvestir o corpo real do bailarino, em suas ações concretas, sem perder o virtuosismo do corpo dançante¹ (Cools, 2005, p. 95).

Esta declaração do dramaturgo e pesquisador Guy Cools, fazendo referência a seis coreógrafos de Montreal, mostra a complexidade do trabalho do intérprete, cuja presença está no centro da criação em dança. De fato, a criação coreográfica encontra o sentido de sua atualização na própria travessia dos corpos, ou seja, travessia dos corpos para uma travessia do sentido das obras. No entanto, as exigências desta presença do intérprete na dança são múltiplas, pois os pedidos dos coreógrafos são variados e imprevisíveis. O desejo de virtuosismo se conjuga ao de uma presença cotidiana na ação. A funcionalidade do corpo desdobra-se e transforma-se no encontro com imaginários constantemente renovados. Esta realidade exige uma grande capacidade de adaptação dos intérpretes, que “[...] são frequentemente nômades, passando de projeto em projeto, sensíveis aos contextos que eles atravessam e pelos quais eles são atravessados”² (Bienaise, 2014, p. 2).

Nesta realidade complexa, a *técnica* de dança torna-se matéria para reflexão. Tendo sido valorizada durante muito tempo na tradição do balé clássico, mas também na dança moderna e pós-moderna, correspondendo a uma codificação do movimento em função de estéticas específicas, atualmente, para o bailarino em um contexto de explosão das práticas coreográficas, trata-se mais de compreender os projetos nos quais ele trabalha a fim de encontrar uma qualidade de presença que esteja de acordo com eles. A acepção da palavra *técnica* é, assim, ampliada: “A técnica é tudo o que é necessário fazer, para fazer o que você deve fazer”³ como propõe o coreógrafo Jonathan Burrows (2010, p. 68). Em 2006, Jayne Stevens (2006, s. p.) dizia: “As mudanças de objetivos e de métodos refletem-se na mudança de

nomenclatura; o termo ‘técnica de dança’ foi substituído por ‘prática de dança’, ‘corpo dançante’, ‘fundamentos do movimento’⁴ (parágrafo 8). Assim, a utilização do termo *técnica* parece ser desviada, ou mesmo evitada. Seria porque ele não convém mais às questões da criação coreográfica contemporânea?

Tal questionamento sobre a técnica em dança nos parece bastante forte no meio profissional, mesmo internacionalmente. No dia 20 de janeiro de 2015, o *Movement Research Studies Project*⁵ de Nova Iorque apresentava uma discussão aberta ao público sobre o papel da aula nas práticas de dança atuais, afirmando: “Assim como os artistas educadores contemporâneos tentam articular novos métodos de transmissão dos conhecimentos através do corpo, os intérpretes de dança contemporânea e de performance afastam-se de uma base exclusiva em técnicas tradicionais e codificáveis”⁶. Na Europa, em 2014 e 2015, a organização IDOCDE (*International Documentation of Contemporary Dance Education*) realizou dois colóquios⁷ consecutivos durante o festival ImPulsTanz em Viena, colocando duas questões relativas ao ensino da dança contemporânea na atualidade: “O que é a forma?”⁸ e “Como ensinar?”⁹. Em Montréal, onde trabalhamos, nós observamos verdadeiros questionamentos do meio profissional no qual florescem práticas alternativas de treinamento. Lembremos, entre outros, dos Laboratórios DAC (*Danse à la carte*)¹⁰, que propõem aos professores, novatos ou experientes, um espaço de pesquisa pedagógica para explorar diferentes métodos, experiências e conceitos em formatos adaptados para a ocasião.

Nesse contexto produtivo de questionamentos e de modificações das práticas de ensino das classes técnicas de dança contemporânea, o comitê *Tribune 840* do Departamento de dança da universidade do Quebec em Montréal (UQAM)¹¹ organizou, em novembro de 2014, uma mesa-redonda chamada: *O que fazem os bailarinos na classe técnica?*. O comitê *Tribune 840* desejava, através deste tema, ouvir os professores de dança, do meio profissional e pré-profissional, compartilhar suas reflexões sobre o conteúdo, a forma e os objetivos de suas aulas técnicas. A escolha dos convidados se voltou a quatro professoras, com reconhecimento do meio profissional do Québec e que trabalham em diferentes estabelecimentos: Kelly Keenan, certificada em Axis Syllabus, professora da Université Concordia e professora independente em nível profissional; Manon Levac, professora titular do Departamento de dança da Université du Québec à Montréal

(UQAM); Sandrine Vachon, professora do *cégep* (colégio de ensino geral e profissional) de Drummondville, estudante do mestrado em dança da UQAM e professora independente em nível profissional; e Jamie Wright, professora da Escola de dança contemporânea de Montréal e professora independente em nível profissional.

No núcleo de uma prática de ensino relativamente isolada, no sentido de que as oportunidades de troca e de compartilhamento entre professores são raras, a experiência da mesa-redonda favoreceu uma comunicação aberta e estimulante entre os participantes. Este formato, mesa-redonda, nos permitiu colocar em perspectiva suas abordagens e competências, que revelaram, através de seus discursos, especificidades individuais, mas também similitudes e, sobretudo, uma dinâmica de complementaridade. Durante este evento, cada uma das participantes realizou uma comunicação, preparada antecipadamente, de aproximadamente dez ou quinze minutos. O comitê *Tribune 840* havia pedido, antes do evento, que as participantes preparassem uma apresentação na qual elas descreveriam seu ensino e se posicionariam no contexto atual da formação pré-profissional. Para tanto, algumas semanas antes da mesa-redonda, o comitê *Tribune 840* havia escrito um texto curto para contextualizar as questões subjacentes à classe técnica em dança contemporânea hoje. Esse texto, enviado às participantes por e-mail, objetivava mobilizar suas próprias reflexões e orientar sobre as questões que elas seriam suscetíveis de responder durante a mesa-redonda. Depois das intervenções individuais, uma discussão aberta ao público permitia um momento de troca e de debate entre as participantes e os espectadores. Reconhecendo a contribuição de seus testemunhos para uma melhor compreensão das questões pedagógicas que mobilizam o meio profissional do Quebec atualmente, e que podem encontrar ressonância em preocupações internacionais, examinamos as declarações feitas durante suas apresentações individuais, realizando uma análise temática aprofundada (Paillé; Mucchielli, 2012). A recorrência de certos termos, a importância dada a ideias e a valores específicos nos permitiu destacar categorias de temas que relacionavam as participações. Assim, através deste artigo, examinaremos como suas experiências pessoais de formação e seus percursos profissionais alimentam suas filosofias de ensino e orientam suas escolhas pedagógicas em relação ao material utilizado e aos tipos de atividades realizadas em classe. Constataremos também um desejo compartilhado de valorizar a relação pedagógica com os

estudantes, baseada em uma autonomização da aprendizagem e em um reconhecimento do indivíduo em sua unidade. Finalmente, destacaremos como suas declarações nos permitem considerar o ensino da classe técnica como uma pedagogia significativa, configurando situações geradoras de sentido para os bailarinos, uma abordagem corporal ao mesmo tempo estruturada e sensível.

Um Viveiro de Conhecimentos, de Saberes e de Influências

Em um texto sobre os paradoxos do intérprete, Nathalie Schulmann (1997) constata a dificuldade do bailarino em situar-se e afirmar sua especificidade em relação à heterogeneidade das práticas coreográficas, sendo que a própria dança é múltipla, alimentando-se de diversas fontes (teatro, performance, acrobacia, diferentes estilos de dança, etc.) e cultivando uma “poesia da bricolagem” (Lévi-Strauss apud Schulmann, 1997, p. 36). Se esta realidade é um desafio para os intérpretes, as professoras da mesa-redonda, ao contrário, tiram partido da diversidade de suas trajetórias e fazem dela uma das especificidades de suas práticas pedagógicas. Assim, elas admitem que a classe técnica é colorida de maneira incontestável pela vivência e pelos aprendizados adquiridos ao longo de suas experiências pessoais e profissionais. Prática esportiva, formação em dança, estéticas coreográficas praticadas como intérpretes, movimentos e tendências, constituem o *viveiro* de conhecimentos, saberes e influências que alimenta suas práticas do ensino.

Kelly Keenan, por exemplo, conta ter sido professora de natação durante 10 anos antes de ensinar dança. Ela identifica um parentesco entre certos parâmetros do ensino da natação e do ensino do movimento dançado. Seu passado de esportista a conduz a abordar o movimento em termos de ações e de coordenação, mas ela afirma que a dança, como forma de arte, oferece um horizonte mais vasto que o esporte:

O que eu ensino hoje não é tão diferente do ensino da natação, mesmo que o objetivo, no caso da natação, seja bem mais simples: atravessar a piscina da forma mais hidrodinâmica possível. Para isso, utilizamos técnicas que favorecem as posturas de flutuação, as posturas hidrodinâmicas, o impulso, a tração, o deslizamento, a articulação dos braços, da cabeça e da nuca, a respiração, a coordenação, a eficiência do batimento dos pés, o ritmo, a resistência, bem como a força. [...] A dança é claramente diferente. Nossos espaços de treinamento ou de ensaio são, normalmente, retângulos inteiramente tridimensio-

nais. Nossa única limitação é a gravidade. Nossos objetivos não são restritos: trata-se de arte; cabe a nós inventá-los¹² (Keenan, 2014, s. p.).

Essa coabitação de influências, esportivas no caso de Keenan, e de escolhas artísticas, encontra-se também no trabalho de Manon Levac. Ao enumerar as fontes de sua formação e de sua prática de bailarina (balé, dança folclórica, dança moderna, dança contemporânea, técnica Alexander, yoga e Chi Kung), ela destaca diversos princípios do movimento dançado, a partir dessas abordagens, que baseiam sua prática do ensino. Assim,

Em um processo de desconstrução e de reconstrução, eu guardei, re-escolhi e reorganizei elementos de técnicas tradicionais porque eles me pareciam essenciais e estruturantes. No entanto, eles não são estáticos. Eu aprofundo, questiono e afino estes elementos constantemente. Além disso, eu os cruzo e os faço dialogar com outros elementos vindos da somática e de técnicas corporais asiáticas¹³ (Levac, 2014, s. p.).

Baseada no conjunto de suas experiências de intérprete e considerando que a aprendizagem de uma única técnica ou abordagem do movimento não corresponde às necessidades variadas dos bailarinos, Manon Levac, assim como Kelly Keenan, quando esta fala de ações e de coordenação, realiza o exercício de evidenciar os elementos e noções que ela considera importantes na formação técnica.

Sandrine Vachon, em um discurso sobre a dialética entre tradição e inovação, afirma sentir-se dividida entre “[...] uma classe técnica composta de abordagens diferentes [no seu caso, Limón, *Release Technique*, improvisação] e a especialização” oferecida por um sistema técnico específico. Continuando sua reflexão, ela exalta a preocupação com a estrutura e a “organização corporal” encontrada nas grandes técnicas de dança moderna, mesmo que ela prefira ver a classe de dança se abrir à espontaneidade e à criatividade dos intérpretes.

No trabalho dessas pedagogas experientes, ambivalência, questionamento e análise ficam lado a lado com escolhas, posicionamentos e reorganização do conteúdo e dos objetivos de suas classes técnicas. Elas fazem o que Elizabeth Dempster (1995, p. 15) denomina desconstrução e bricolagem:

Os processos de desconstrução e bricolagem normalmente associados à dança pós-moderna também descrevem uma atitude em relação ao treinamento físico. A evolução do que poderia ser qualificado como corpo pós-moderno é de

certa forma um processo de desconstrução, que necessita um período de des-treinamento das estruturas e esquemas de movimento habituais do bailarino¹⁴.

Se, como destaca Dempster, o bailarino deve *desconstruir*, re-visitando seus hábitos diante das estéticas coreográficas pós-modernas, isso ocorre em um processo comparável ao destas professoras, que reconhecem suas influências e se posicionam em relação a seus conhecimentos e valores. Além disso, ao *reunir* abordagens somáticas e diferentes técnicas de dança, elas *bricolam* de forma hábil uma classe técnica híbrida.

Jamie Wright, no entanto, não aborda a classe técnica como uma bricolagem ou uma desconstrução de elementos técnicos. Ela também não fala explicitamente do *pano de fundo* de suas experiências. Ao invés disso, ela apresenta propostas originais que priorizam a realização de tarefas e os estados corporais próprios às estéticas coreográficas atuais (que ela mesma experimenta como intérprete). Porém, ela evoca a importância para o professor de identificar as fontes estéticas do material apresentado e, sobretudo, de esclarecer o vocabulário utilizado em aula a fim de ajudar os estudantes “a se situar e a contextualizar seu treinamento e sua classe técnica”¹⁵ (Wright, 2014, s. p.).

Conteúdos, Atividades e Valores

Em termos de conteúdos e atividades, a classe técnica se apresenta como um conjunto de movimentos, de princípios do movimento, de ações, de situações, de explorações dirigidas, de improvisações, de realizações de tarefas, de abordagens somáticas e de conhecimentos anatômicos. Cada professora, guiada por sua prática e suas representações da dança e da formação em dança, organiza uma aula que, com diversas variantes, se inspira, adota, combina, cruza, conjuga diferentes modelos tradicionais e desenvolve explorações *de atelier*. Aliás, tanto Sandrine quanto Kelly e Manon, afirmam que a classe técnica não pode abarcar todas as necessidades de treinamento dos bailarinos. Suas declarações mostram claramente que elas fazem escolhas quanto ao conteúdo e à forma de suas aulas. Assim, Manon especifica: “A classe técnica não pode atender todas as necessidades de formação. [...] As escolhas estéticas que eu fiz não correspondem a todas as necessidades e não atendem todos os estilos e estéticas encontrados na cena de Montréal atualmente”¹⁶ (Levac, 2014, s. p.).

Conscientes dessa realidade, as professoras apostam em um trabalho focado na compreensão da eficiência funcional do corpo e/ou no aperfeiçoamento das sensações para formar bailarinos inteligentes, capazes de adaptar-se a diferentes linguagens coreográficas.

Assim, Kelly Keenan apresenta o conteúdo de seu curso como um manual vivo e adaptativo. Para facilitar a integração e a coordenação do movimento, ela alia conhecimentos anatômicos, imagens e sequências de ações. Ao longo das aulas, ela alterna e complexifica esse material. Ela cita especificamente sua abordagem *funcional* do movimento dançado, que poderia ser descrita através das palavras do bailarino e coreógrafo Rasmus Ölme (2014), quando ele descreve o trabalho de Steve Paxton: “Ao invés de aplicar uma técnica ao corpo, trata-se de fazer o esforço de observar o corpo de um ponto de vista técnico”¹⁷ (Paxton apud Ölme, 2014, p. 85). Abordar suas propostas gestuais como uma sequência de ações permite que Kelly se concentre na valorização da organização necessária para a articulação do corpo e para sua coordenação. Assim, ela diz:

Quando eu ensino, meus objetivos se articulam da seguinte forma: como utilizar o corpo para realizar uma ação, seguida de outra ação, que se sobrepõe à outra ação, e mais outra, e assim por diante. Dançar exige uma coordenação complexa. Eu me interessava pessoalmente por esta complexidade bem como pela profundidade das camadas que podem ser sentidas e expressas¹⁸ (Keenan, 2014, s. p.).

No trabalho de Kelly, a valorização da funcionalidade do corpo se apoia em uma abordagem anatômica: “A teoria anatômica serve de suporte à minha prática. Segundo minha experiência de aprendizagem e de ensino, eu sinto e eu constato que a compreensão da anatomia em movimento permite a integração das conexões”¹⁹. Notemos que Kelly é uma professora certificada do método Axis Syllabus. Este método, criado pelo bailarino e pedagogo americano Frey Faust no início dos anos 2000, enfatiza claramente a compreensão do movimento dançado através de diferentes áreas científicas: física, anatomia, neurologia, biomecânica. Em uma entrevista de 2009, realizada por Matilde Cegarra Polo com Frey Faust, ele dizia:

Quando eu comecei a elaborar a AS [Axis Syllabus], minha intenção era reduzir o que eu sentia como uma separação entre os bailarinos e as ciências. Eu acho que a AS [Axis Syllabus] é uma maneira de aliar e coordenar esta informação, um sistema de classificação de estruturas anatômicas, de posturas e de fenômenos relativos à motricidade, e não uma técnica de movimento²⁰ (Faust apud Cegarra Polo, 2009, p. 12).

Nesta perspectiva, a Axis Syllabus se mostra como “[...] uma gramática de princípios fisiológicos do movimento”²¹ (Cegarra Polo, 2009, p. 12).

Com uma abordagem semelhante, Jamie Wright articula seu curso em torno da realização de tarefas com o objetivo de colocar em jogo a inteligência motora do corpo e um pensamento do movimento: “O corpo sábio e a mente em movimento”²². Ela evita, assim, orientar o trabalho para o aprendizado de movimentos e a finalidade da forma: “Eu retiro a importância da forma, para aumentar a compreensão dos bailarinos sobre o que pode ser um corpo inteligente em movimento”²³ (Wright, 2014, s. p.). Ela estimula seus estudantes a analisar o movimento que eles estão aprendendo e incorporando. Construir sua aula sob a forma de “tarefas”²⁴ representa, para ela, dar aos estudantes uma oportunidade de combinar um trabalho biomecânico, uma abordagem somática e um trabalho sobre o imaginário. Em suas declarações, ela descreve seu curso em termos de atividades de desenvolvimento de uma percepção curiosa e aberta ao movimento. Ela estimula o estudante a: “identificar e apropriar-se ao invés de executar”²⁵.

De outro lado, Sandrine Vachon e Manon Levac apresentam vários aspectos em comum, em uma hibridação de propostas que combinam, cada uma à sua maneira, exercícios tradicionais, propostas coreográficas de influências variadas, improvisações, explorações dirigidas e práticas corporais asiáticas como o Chi Kung ou a yoga. Nessa multiplicidade de abordagens e nessa abertura a estéticas diferentes, os princípios da educação somática (compreendida aqui como um conjunto de métodos dirigidos ao aprendizado da consciência do corpo em movimento) parecem ser, para ambas, uma excelente via de acesso para identificar os fundamentos do movimento. Levar os estudantes a uma abertura às suas experiências do movimento no próprio contexto da classe técnica, inscrever seu trabalho e seus aprendizados em uma lógica processual, são preocupações constantes de Manon e Sandrine, preocupações que podem ser encontradas também no trabalho de Jamie e de Kelly. Cada uma delas busca encorajar a exploração, a abertura e a descoberta no movimento dançado. Antes das codificações e do aprendizado dos princípios técnicos do movimento, elas convidam seus alunos a sensibilizar-se à “imanência assumida do movimento”²⁶ (Dubray; Vreux, 1997, p. 54). Uma atitude

que desenvolve uma prática baseada na percepção fina da natureza do movimento. Para tanto, em suas aulas, elas empregam com frequência exercícios influenciados pela educação somática (métodos Feldenkrais ou Alexander) baseados na condução da atenção. Assim, como destacam Fortin, Long e Lord (2002, p. 166):

Uma maneira de relacionar a educação somática e a formação em dança é aprender a dirigir a atenção sobre o movimento em níveis cada vez mais refinados. No campo da educação somática, este processo de aprendizado do movimento chama-se conscientização sensório-motora²⁷.

Semelhante aprimoramento da consciência sensório-motora, uma das grandes contribuições da educação somática ao ensino da dança, pode ser dirigido de diversas formas. Em uma experiência de integração da educação somática em classe técnica, realizada em 2002 em âmbito profissional, Warwick Long (Fortin; Long; Lord, 2002) identifica em seu trabalho pedagógico que a percepção de uma sensação pode ser, por exemplo, destacada durante a ação, no movimento. Outras propostas de exercícios dirigem a atenção do aluno a diferentes pontos de impulso do movimento no corpo, ou sensibilizam a diferentes formas de executar um movimento. Com uma abordagem semelhante, Kelly Keenan aborda o movimento como roteiros de exploração que ela sobrepõe e complexifica gradualmente. Assim, ela convida o aluno, tanto através da palavra quanto do toque, a jogar, mudar, renovar as sensações na realização do movimento. Também observamos, há vários anos, nas classes técnicas do meio profissional, que outras contribuições da educação somática podem ser identificadas durante a realização da classe técnica. Um dos modelos mais frequentes consiste, assim como nas aulas de Feldenkrais, em propor no início da aula um período de sensibilização e conscientização sobre um determinado elemento. Em outros casos, o professor suspende o encadeamento progressivo dos exercícios para abrir, de acordo com a necessidade, um espaço para exploração de uma sensação ou do impulso inicial de um movimento. Um terceiro modelo observado dedica uma aula inteira, no contexto de uma sequência de aulas na semana, a um tema escolhido e desenvolvido em forma de oficina de exploração.

Nessa perspectiva de acompanhamento e de abertura a uma percepção mais fina, a escolha de um vocabulário adequado, o uso de uma palavra estimulante, os *feedbacks* verbais construtivos, são

estratégias complementares ao programa de exercícios e roteiros de exploração. Pode-se reconhecer, aqui também, uma contribuição da educação somática.

Assim, as indicações verbais que acompanham a demonstração dos exercícios na classe técnica destacam tanto a dimensão descritiva quanto a dimensão prescritiva. Os objetivos expostos não dirigem o trabalho apenas à execução do movimento, ou seja, a fazer executar o movimento, eles também convidam a fazer uma experiência, a experiência de sentir esse movimento. Dirigir, mas, sobretudo, induzir. Esta fala do professor, frequentemente antes da realização do exercício, também pode ter um efeito de simultaneidade das descrições verbais, quando elas são feitas durante a execução do movimento pelo bailarino:

Suas descrições, acompanhadas de alguns procedimentos retóricos, permitem que ele focalize a atenção dos alunos em seus corpos e suas experiências, em detrimento *do que é dito*, imprimindo aos eventos descritos um caráter de experiência vivida²⁸ (Lévi-Strauss, 1974 apud Cazemajou, 2013, p. 69).

Nesse caso, o acompanhamento verbal tem como objetivo sustentar a experiência da percepção e identificar o caminho do movimento em suas sensações, seus pontos de início e suas passagens através do corpo.

Após a execução do exercício, a escolha de um vocabulário adequado e, mais especificamente, de *feedbacks* feitos ao aluno de forma positiva, também representa, para nós, uma perspectiva somática. Os valores de não-julgamento, de autonomia e de abertura, próprios à educação somática, realçam de maneira indiscutível a fala dos professores da classe técnica, seja no conteúdo das indicações verbais que apresentam ou acompanham o exercício, seja na formulação dos *feedbacks* feitos aos alunos.

As participantes da mesa-redonda estimulam uma percepção fina do movimento, solicitando a inteligência motora dos alunos (Jamie), invocando seu discernimento (Kelly e Jamie), proferindo palavras sensíveis e estimulantes, desenvolvendo um discurso que valoriza um processo e focaliza na dimensão exploratória e processual do movimento. Jill Green destaca o quanto “As abordagens somáticas se baseiam em um corpo interno experimental, e não em um corpo como entidade objetiva ou instrumento mecânico”²⁹ (Green, 2002, p. 114). Para convidar o aluno a esta viagem cinestésica,

peçoal e única, vários professores utilizam expressões como: *focar em, convidar à, sugerir, propor, oferecer, evocar* acompanhadas de técnicas de visualização, de imagens “ideocinéticas” (Dowd, 1981), de metáforas (Faure, 2004; Vellet, 2006) e de imagens evocadoras. O objetivo aqui é conduzir a atenção do aluno, mas também incitá-lo a buscar a qualidade de seu movimento através de seu imaginário cinestésico e poético. Quanto mais o aluno tem habilidade de buscar suas forças vivas (afetos, emoções, sensações, estados, vivências, memórias, imaginário) para gerar seu movimento, mais profundo e legítimo será esse movimento. Se, em dança, o corpo é “o principal lugar de emergência do sentido”³⁰ (Dubray; Vreux, 1997, p. 53), fazer sentido para si mesmo, mas também dar sentido ao movimento para aumentar o seu alcance ao outro, está no núcleo das questões da prática do bailarino.

Um Ensino Centrado na Pessoa

Quando as preocupações das professoras têm em vista incitar as dimensões sensíveis e únicas do movimento do aluno, aparece o que Sandrine e Jamie definem como um *encontro* através do qual o aluno e a professora compartilham uma experiência e tentam se compreender. Nesse sentido, a contextualização do ensino parece essencial. É o que explica Sandrine, quando ela fala da importância de questionar-se sobre as necessidades dos estudantes e sobre os objetivos iniciais da formação: a quem ela se dirige? De onde vêm seus alunos? Para onde vão depois? É também o que Manon destaca, desde o início de sua intervenção, ao situar sua prática em um contexto de formação universitária. O interesse pelo contexto do ensino está associado, para Sandrine, a uma vontade de abordar cada aluno de maneira holística, ou seja, no conjunto de sua pessoa, incluindo a identificação de sua história pessoal e profissional, de sua cultura e de sua educação na construção de sua *corporeidade*, fazendo assim referência ao pensamento do filósofo Michel Bernard (2001). Bem como o termo *soma*, utilizado na educação somática para falar do corpo vivido em uma integração das diversas dimensões do ser humano, corporal, mental e emocional, a corporeidade transforma o entendimento tradicional do “corpo” para destacar sua “dimensão instável, heterogênea e múltipla”, o corpo sendo “[...] compreendido não mais como realidade objetiva, mas como rede sensorial, pulsional

e imaginária”³¹ (Moal, 2008, p. 554). Considerar a corporeidade do aluno traz, assim, uma grande responsabilidade ao professor que, como explica Sandrine, desenvolve uma consciência amplificada da sensibilidade de cada um, em sua história e seu imaginário. Essa abordagem está de acordo com o desejo de Cools de trazer as questões de ética de trabalho ao centro do debate sobre a criação coreográfica: “A que ponto eu respeito e reconheço a influência dos meus colaboradores? A que ponto eu respeito e reconheço o ‘corpo’ dos meus intérpretes?”³² (Cools, 2005, p. 95). Nesse sentido, Sandrine evoca sua preocupação em respeitar os diferentes “tipos de estudantes” que ela encontra, tentando se dirigir a “todas as corporeidades”, o quão diferente elas sejam. Essa abordagem pedagógica se assemelha a uma educação centrada no aluno mais do que na sabedoria do professor: “A formação centrada no estudante se distancia do que o professor sabe, para destacar o que o aluno compreende, valorizando assim sua consciência de si e suas próprias descobertas”³³ (Daniels, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, Jamie também evoca a preocupação de conhecer bem seus alunos, mas ela acrescenta que eles também precisam situar e compreender sua forma de ensinar: “Eu preciso ver quem eles são, para permitir ao meu trabalho ir ao encontro deles e, ao mesmo tempo, pedir que eles venham ao encontro do meu trabalho”³⁴ (Wright, 2014, s. p.). Através dessa dinâmica de trocas, as declarações das quatro participantes da mesa-redonda destacam uma consciência precisa do círculo reativo que ocorre entre suas propostas gestuais e a maneira como os alunos serão capazes de apropriar-se delas. Tal abordagem pedagógica é mencionada mais uma vez por Jamie: “Eu busco uma nova relação entre professor e aluno. Uma relação que não é baseada na autoridade coreográfica, mas que é um encontro entre como eu faço o corpo mover e como os corpos deles reagem”³⁵ (Wright, 2014, s. p.). Esta des-hierarquização da relação professor/aluno lembra a abordagem pedagógica desenvolvida pelos métodos de educação somática que estimulam a reflexividade e a autonomia do aprendiz (Fortin; Vieira; Tremblay, 2008). O professor não é mais uma figura autoritária, detentora de poder (Lakes, 2005), mas um guia, um acompanhador através da elaboração de situações geradoras de sensações e de descobertas cinestésicas. O ensino também não é mais uma imposição de exercícios a executar, mas uma proposta de experiências a atravessar juntos para que cada um descubra ferramentas eficientes que permitirão o acesso a um melhor conhecimento

de si e de seu potencial gestual. Assim como um ensino da dança que destaca, retomando as palavras de Marianne Van Kerkhoven (1997, p. 20) “o material humano (atores/bailarinos)”, as professoras privilegiam a noção de pessoa. Elas são plenamente conscientes que “é um ‘eu’ que dança e não ‘qualquer um’”³⁶ (Dubray; Vreux, 1997, p. 53). Tal compreensão do ensino da classe técnica se percebe nas escolhas dos termos utilizados por Kelly quando ela explica: “Eu proponho roteiros para colocar a técnica em prática” ou “Eu utilizo imagens ou associações complementares, ou ainda, a comparação com outras formas de práticas com as quais eles são familiarizados. Nesse sentido, eu me sinto como um tradutor”³⁷ (Keenan, 2014, s. p.). Percebe-se um verdadeiro desejo da professora de “ir ao encontro” de seus alunos, sem ficar em um pedestal. Assim, Kelly considera suas aulas como propostas para compreender certas características do movimento dançado, mas ela reconhece que as ferramentas que ela propõe podem não corresponder a todos os alunos. Ela aceita e estimula o desenvolvimento de um espírito crítico em seus alunos, que se apropriam ou não das formas de trabalhar que ela apresenta:

Alguns bailarinos podem considerar as ferramentas que eu utilizo úteis, e guardá-las na gaveta de cima, fácil de acessar com frequência. Outros podem considerá-las menos úteis e guardá-las em uma estante, um pouco mais longe. Enfim, alguns podem considerá-las supérfluas ou questionar sua utilidade, e preferem não se sobrecarregar com elas³⁸ (Keenan, 2014, s. p.).

Esta citação destaca o livre arbítrio do aluno, capaz de fazer escolhas sobre a sua trajetória artística. Essa perspectiva alia-se ao reconhecimento cada vez maior do intérprete-criador que participa, pela sua reflexividade, sua anatomia e sua trajetória, ao devir de uma obra em processo de criação (Doyon, 2015; Levac, 2006). Assim, a relação professor/aluno parece evoluir de maneira coerente com as mudanças de paradigmas que envolvem a relação coreógrafo/intérprete, abertos à colaboração mais do que à subordinação. Jamie destaca essa correlação entre a evolução de sua dinâmica de ensino e sua própria vivência de intérprete na dinâmica de criação em sala de ensaio: “Este encontro [que ela deseja propor entre professor e aluno] reflete melhor a relação, em processo de criação, entre o coreógrafo e o intérprete”³⁹. Semelhante correlação também corresponde às declarações de André Lepecki, que afirma:

Nas obras mais contemporâneas, os bailarinos devem produzir o material, pensar nas cenas, e mesmo coreografar. Assim, de certa forma, eles acabam tomando decisões no plano dramático. Eles tomam decisões coreográficas e sugerem ideias que, às vezes, esclarecem as cenas⁴⁰ (Lepecki apud Lahunta, 2000, p. 23).

Considerando o reconhecimento cada vez maior do papel dos bailarinos nos processos de criação, não é surpreendente observar como o seu discernimento, sua capacidade de análise do movimento e sua autonomia são bastante valorizados e buscados em seus treinamentos cotidianos.

Além disso, essa aproximação entre ensino e criação leva Manon a reconhecer a impossibilidade de propor uma matéria “neutra” aos alunos: “Qualquer técnica, qualquer projeto coreográfico é um projeto corporal, uma estruturação do corpo, uma modelagem”⁴¹. Assim como a criação em dança passa pelo imaginário e pela postura do coreógrafo, o ensino da classe técnica se alimenta do imaginário e da corporeidade do professor, que induz certa fisicalidade no aluno: “Mais do que um modelo, um ideal, eu tenho consciência de induzir uma modelagem do corpo. Isso é, aliás, o que qualquer técnica, qualquer abordagem do movimento somático ou estético produz no participante, que ele queira ou não”⁴².

Assim, as quatro professoras são conscientes que elas propõem uma perspectiva específica do movimento dançado, com origem em suas próprias experiências. Elas não consideram suas abordagens da dança como um ideal a ser atingido, mas como uma experiência a ser vivida a fim de compreender melhor as possibilidades do movimento. Kelly destaca especialmente a complementaridade essencial própria à comunidade dos professores de dança hoje em dia, que, através da pluralidade de suas práticas, colaboram para a construção de uma dança contemporânea definitivamente aberta ao encontro de pontos de vista:

Tudo isso é bom e felizmente nós temos Jamie Wright, Manon Levac, Sandrine Vachon, Johanna Bienaise, Marc Boivin, Neil Sochasky, Benoit La Chambre, Rasmus Olme, Nathalie Blanchet, Sara Hanley, Dana Gingras, MC Forte, Linda Rabin, Counter Technique, Feldenkrais, Franklin, GaGa, Axis Syllabus, Chi Kung, Kung Fu, corrida, natação, escalada, You Tube, discos de treinamento da Jane Fonda etc.⁴³ (Keenan, 2014, s. p.).

Conclusão

Esta última citação reflete a complementaridade das abordagens do ensino de dança que contribuem, através de seu entrecruzamento ou de sua justaposição, à direção dos estudantes de dança em um entrelaçamento de práticas e de pontos de vista sobre o corpo dançante. Em resposta à heterogeneidade das práticas coreográficas que se inspiram de fontes muito variadas, as professoras, em suas classes técnicas, aceitam a fragmentação dos modelos e das referências que inspiram o conteúdo e a forma de suas pedagogias. Assim, as escolhas que elas assumem visam abrir o potencial adaptativo de seus alunos, sem negar que em qualquer proposta de formação está em jogo não somente uma determinada relação com a dança, mas também uma determinada relação com o corpo, consigo mesmo e com o outro. Elas recusam-se a estabelecer uma hegemonia do conhecimento e identificam as parcelas subjetiva e intersubjetiva que são subjacentes às suas práticas. O que se destaca a partir de suas declarações é o questionamento constante das fontes de seus conhecimentos e de suas experiências para escolher o que pode fazer sentido para elas. Entre as infinitas leituras possíveis de um gesto, as professoras ajudam os estudantes a encontrar sua própria compreensão da experiência dançada. Na própria constituição de seus materiais pedagógicos e na forma de transmiti-los, elas selecionam, orientam a significação dada ao material proposto, elas dão uma leitura, um ponto de vista sobre o corpo, mas sempre estimulando a criação de sentido para os alunos. Destacando princípios fundamentais do movimento, em uma compreensão da funcionalidade do corpo e em uma escuta aguçada das ressonâncias sensoriais do gesto, elas desejam, antes de tudo, formar bailarinos autônomos, criativos, capazes de fazer escolhas em seus trabalhos interpretativos. Para tanto, elas observam, ficam à escuta do que ocorre na sala de trabalho, para identificar os sinais de sentidos que emergem da experiência de seus alunos e para adaptar-se ao que eles propõem. Assim, através de conteúdos e de atividades variadas, as professoras apresentam preocupações semelhantes de respeito da integridade da pessoa, de colaboração e de valorização da qualidade relacional. Pois é justamente no espaço de uma relação professor/alunos, constantemente renovada e à escuta, que a “plasticidade da estrutura flutuante que chamamos ‘corpo’”⁴⁴ (Godard, 1994, p. 30), trabalhada na classe técnica, poderá abrir suas potencialidades através da experiência do gesto e do sentido que conferimos a ela.

Notas

1 No original em francês: “[...] de donner plus de place à l’identité et à l’individualité de leurs interprètes, sans perdre leur propre signature chorégraphique; d’explorer des modèles et méthodes de création plus collectifs où les interprètes deviennent de vrais cocréateurs de l’univers chorégraphique; de redécouvrir et de réinvestir le corps réel du danseur, dans ses actions concrètes, sans perdre la virtuosité du corps dansant”.

2 No original em francês: “[...] sont plus souvent nomades, voyageurs de projets en projets, sensibles aux contextes qu’ils traversent et qui les traversent”.

3 No original em inglês: “Technique is whatever you need to do, to do what you need to do”. Traduzido para o francês pelas autoras.

4 No original em inglês: “Changing aims and methods have been reflected in changed nomenclature; ‘dance technique’ as a term being superseded by ‘dance practice’, ‘the dancing body’, ‘movement fundamentals’”. Traduzido para o francês pelas autoras.

5 Disponível em: <<http://www.movementresearch.org/blog/jan-20th-studies-project-the-role-of-class-in-current-dance-practices/>>. Acesso em: 17 set. 2015.

6 No original em inglês: “As contemporary teaching artists attempt to articulate new methods of transmitting knowledge through the body, so too are performers of contemporary dance and performance work drifting away from relying exclusively on traditional and codifiable techniques”. Traduzido para o francês pelas autoras.

7 Disponível em: <<http://www.idocde.net/pages/96>>. Acesso em: 17 set. 2015.

8 No original em inglês: “What is form?”. Traduzido para o francês pelas autoras.

9 No original em inglês: “*How do we teach?*”. Traduzido para o francês pelas autoras.

10 Disponível em: <<http://www.dansealacarte.com/#!les-laboratoires-dac/vutrp>>. Acesso em: 17 set. 2015.

11 Desde setembro de 2009, o comitê *Tribune 840* do Departamento de dança da UQAM organiza séries anuais de mesas-redondas que destacam as grandes preocupações das áreas da pesquisa e da prática em dança. Até hoje, 28 mesas-redondas foram realizadas sobre assuntos variados, com questões de ordem estética, sociopolítica, cultural, mas também questões sobre a criação, o trabalho do intérprete e sua formação. Cada mesa-redonda reuniu aproximadamente quatro oradores, para discutir sobre um tema comum, a partir dos seguintes critérios de distribuição: estudante do Departamento de dança da UQAM (em curso de estudos ou já formado), professor titular ou não e, na medida do possível, uma personalidade externa à universidade (pesquisador, artista, jornalista, divulgador...).

12 No original em inglês: “What I am teaching now is not all that different then teaching swimming though goal of swimming is a lot more succinct: to get to the other end of the pool in most hydrodynamic manner possible. In swimming the techniques we use relate floating posture, dynamic streamlined posture, push, pull, glide, articulation of arm, of head and neck, breath, coordination, kick efficiency, endurance, stamina and strength. [...] Dance is evidently very different. Our training/rehearsal spaces are often entirely 3

dimensional rectangles. Our only constraint is gravity. Our objectives are not constrained. It's art. It is up to us to make them". Traduzido para o francês pelas autoras.

13 No original em francês: "En un processus de déconstruction puis de reconstruction, j'ai retenu, re-choisi et réorganisé des éléments de techniques traditionnelles parce qu'ils m'apparaisaient essentiels et structurants. Ils ne sont pas pour autant figés. Je les creuse, les questionne et les raffine sans cesse. De plus, je les croise et les fais dialoguer avec d'autres éléments issus de la somatique et de techniques corporelles asiatiques".

14 No original em inglês: "The processes of deconstruction and bricolage commonly associated with post-modern dance also describe an attitude to physical training. The development of what might be termed the postmodern body is in some sense a deconstructive process, involving a period of detraining of the dancer's habitual structures and patterns of movement". Traduzido para o francês pelas autoras.

15 No original em francês: "à se situer et à contextualiser leur entraînement et leur classe technique".

16 N. do T.: no original em francês: "La classe technique ne peut répondre à tous les besoins de formation. [...] Les choix esthétiques que j'ai faits ne répondent pas à tous les besoins et n'accommodent pas tous les styles et esthétiques qu'on retrouve sur la scène montréalaise à l'heure actuelle".

17 No original em inglês: "Instead of applying a technique onto the body there's an effort to look at the body from a technical point of view". Traduzido para o francês pelas autoras.

18 No original em inglês: "In my teaching my objectives are around how to use the body to do an action, followed by another action, layered with another action and another action and so on. Dancing is complex coordination. I am personally interested in this complexity and the depth of layers that can be sensed and articulated". Traduzido para o francês pelas autoras.

19 No original em inglês: "I support the practice with anatomical theory. From my experience learning and teaching I feel and see that understanding moving anatomy helps make to integrate the connections". Traduzido para o francês pelas autoras.

20 No original em francês: "Lorsque j'ai commencé à élaborer l'AS [Axis Syllabus], mon intention était de réduire ce que je ressentais comme un écart entre les danseurs et les sciences. Je pense que l'AS [Axis Syllabus] est une manière de relier et de coordonner cette information, un système de classification des structures anatomiques, des postures et des phénomènes relatifs à la motricité, et non pas une 'technique de mouvement'".

21 No original em francês: "une grammaire de principes physiologiques du mouvement".

22 No original em inglês: "the knowing body and the moving mind". Traduzido para o francês pelas autoras.

23 No original em inglês: "I am removing importance from the form itself, and increasing dancers' understanding of what an intelligent moving body can be". Traduzido para o francês pelas autoras.

- 24 No original em inglês: “Tasks”. Traduzido para o francês pelas autoras.
- 25 Durante a mesa-redonda, Jamie Wright falou alternadamente em francês e em inglês. As citações oriundas destas declarações refletem essa circulação entre as duas línguas.
- 26 No original em francês: “l’immanence avouée du mouvement”.
- 27 No original em inglês: “One way somatic education links with dance education is through learning to direct attention to movement on an incrementally fine level. In the field of somatic education this process of learning movement is termed sensory motor awareness”. Traduzido para o francês pelas autoras.
- 28 No original em francês: “Ses descriptions, agrémentées de quelques procédés rhétoriques, lui permettent de focaliser l’attention des élèves sur leur corps et leur expérience, aux dépens de *ce qui* est dit, imprimant aux événements décrits un caractère d’expérience vécue”.
- 29 No original em inglês: “[...] somatics focuses on an inner experiential body, not on a body as an objective entity or mechanical instrument”. Traduzido para o francês pelas autoras.
- 30 No original em francês: “le principal lieu d’émergence du sens”.
- 31 No original em francês: “dimension instable, hétérogène et multiple” e “[...] compris non plus comme réalité objective mais réseau sensoriel, pulsionnel et imaginaire”.
- 32 No original em francês: “À quel point je respecte et reconnais l’influence de mes collaborateurs? À quel point est-ce que je respecte et reconnais le ‘corps’ de mes interprètes?”.
- 33 No original em inglês: “Learner-centered education shifts the class focus from what the teacher knows to what the student understands, valuing the student’s personal awareness and discoveries”. Traduzido para o francês pelas autoras.
- 34 No original em inglês: “I need to see who they are, and then allow my work to meet them, at the same time as I am asking them to come to meet my work”. Traduzido para o francês pelas autoras.
- 35 No original em francês: “Je cherche une nouvelle relation entre professeur et étudiant. Une qui n’est pas basée sur l’autorité chorégraphique mais qui est une rencontre entre comment j’amène le corps à bouger et comment leurs corps répondent”.
- 36 No original em francês: “c’est bien un ‘moi’ qui danse et pas ‘n’importe qui”.
- 37 No original em inglês: “I offer scenarios to experience the technique in practice” e “I will use complementary imagery or association or compare it to another practice I know they are familiar with. In this way I feel like a translator”. Traduzido para o francês pelas autoras.
- 38 No original em inglês: “Some dancers may find the tools I share useful and store them in the top drawers, easily accessible for frequent use. Some dancers may find the tools I share less useful and store them on the top shelf, a little out of the way. Others may find them or suspect them useless and choose to clutter the workshop with them at all”. Traduzido para o francês pelas autoras.
- 39 No original em inglês: “This ‘rencontre’ (qu’elle souhaite proposer entre l’enseignant et l’élève) better reflects the creation process relationship between choreographer and interpreter”. Traduzido para o francês pelas autoras.

40 No original em inglês: “The dancers in most contemporary works today have to produce the material, to think about the scenes, they have to choreograph themselves. So, it ends up that the dancers are also making dramaturgical decisions in a way. They’re making the choreographic decisions and they come up with ideas to solve the scenes sometimes”. Traduzido para o francês pelas autoras.

41 No original em francês: “Toute technique, tout projet chorégraphique est un projet corporel, un façonnement du corps, un modelage”.

42 No original em francês: “Plus qu’un modèle, un idéal, je suis consciente d’induire un modelage du corps. C’est d’ailleurs ce que toute technique, toute approche du mouvement somatique ou esthétique produit chez le praticien à son corps défendant ou encore à son corps consentant”.

43 No original em inglês: “This is all great and thankfully we have Jamie Wright, Manon Levac, Sandrine Vachon, Johanna Bienaise, Marc Boivin, Neil Sochasky, Benoit La Chambre, Rasmus Olme, Nathalie Blanchet, Sara Hanley, Dana Gingras, MC Forte, Linda Rabin, Counter Technique, Feldenkrais, Franklin, GaGa, The Axis Syllabus, Ci Gong, Kung Fu, running, swimming, climbing, You Tube, Jane Fonda vinyls etc...”. Traduzido para o francês pelas autoras.

44 No original em francês: “plasticité de la structure fluctuante que l’on appelle ‘corps’”.

Referências

BERNARD, Michel. **De la Création Chorégraphique**. Paris: Centre national de la Danse, 2001.

BIENAISE, Johanna. De l’interprétation en danse contemporaine ou de l’art de s’adapter. Regard sur la complexité d’une pratique du déséquilibre. **Recherches en Danse**, Paris, n. 2, p. 1-10, 2014. Disponível sur: <<http://danse.revues.org/439>>. Consulté le: 27 mai 2016.

BURROWS, Jonathan. **A Choreographer’s Handbook**. New-York: Routledge, 2010.

CAZEMAJOU, Anne. Les Consignes comme Embrayeurs d’Action et de Perception en Cours de yoga/danse contemporaine. **Staps**, De Boeck Supérieur, France, n. 102, p. 61-74, 2013. Disponible sur: <<http://www.cairn.info/revue-staps-2013-4-page-61.htm>>. Consulté le: 17 sept. 2015.

CEGARRA POLO, Matilde. La méthode Axis syllabus. **NDD: L’Actualité de la danse**, Bruxelles, n. 45, p. 12-13, automne 2009.

COOLS, Guy. De la Dramaturgie du Corps en Danse. **Jeu: revue de théâtre**, Montréal, v. 3, n. 116, p. 89-95, 2005.

DANIELS, Kathryn. Teaching to the Whole Dancer. Synthetizing Pedagogy, Anatomy, and Psychology. **IADMS Bulletin for Teachers**, Oregon, v. 1, n. 1, p. 8-10, 2009.

DEMPSTER, Elizabeth. Women Writing the Body: Let’s Watch a Little How She Dances. In: GOELLNER, Ellen W.; SHEA MURPHY, Jacqueline (Dir.). **Bodies of Text**. New Brunswick, N. J.: Rutgers University Press, 1995. P. 21-38.

DOYON, Frédérique. Le danseur, ce créateur. **Le Devoir**, Montréal, 2 mai 2015. Disponible sur: <http://www.ledevoir.com/recherche?expression=Le+danseur%2C+ce+cr%C3%A9ateur&avance=1&date=depuis_1998&format=tous§ion_id=0&collaborateur_nom=Doyon+Fr%C3%A9d%C3%A9rique&date_debut=2015-05-02&date_fin=&tri=pertinence>. Consulté le: 17 sept. 2015.

DOWD, Irene. **Taking root to fly**. New-York: Contact Collaborations, 1981.

DUBRAY, Charlotte; VREUX, Benoît. Au péril de n'être pas vu. **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 31, p. 51-54, printemps 1997.

FAURE, Sylvie. L'Imaginaire dans le Processus d'Incorporation du Métier de Danseur. In: FINTZ, Claude (Dir.). **Les Imaginaires du Corps**. Tome 2. Paris: L'Harmattan, 2004. P. 73-90.

FORTIN, Sylvie; LONG, Warwick; LORD, Madeleine. Three Voices: researching how somatic education informs contemporary dance technique classes. **Research in Dance Education**, United Kingdom, v. 3, n. 2, p. 155-179, déc. 2002.

FORTIN, Sylvie; VIEIRA, Adriane; TREMBLAY, Martyne. Expérience Corporelle des Discours de la Danse et de l'Éducation Somatique. In: FORTIN, Sylvie (Dir.). **Danse et Santé**. Du corps intime au corps social. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2008. P. 115-139.

GODARD, Hubert. Le souffle, le lien. **Marsyas**, Paris, n. 32, p. 27-31, 1994.

GREEN, Jill. Somatic Knowledge. The Body as Content and Methodology in Dance Education. **Journal of Dance Education**, United Kingdom, v. 2, n. 4, p. 114-118, 2002.

KEENAN, Kelly. **Table ronde Tribune 840 n°28**, Montréal, novembre 2014.

LAHUNTA, Scott de. Dance Dramaturgy: speculations and reflections. **Dance Theatre Journal**, Grande-Bretagne, Oxford University Press, v. 16, n. 1, p. 20-25, 2000.

LAKES, Robin. The Messages behind the Methods: The Authoritarian Pedagogical Legacy in Western Concert Dance Technique Training and Rehearsals. **Arts Education Policy Review**, v. 106, n. 5, p. 3-20, 2005.

LEVAC, Manon. L'Interprète Créateur. **Jeu**: revue de théâtre, Montréal, v. 2, n. 119, p. 45-50, juin 2006.

LEVAC, Manon. **Table ronde Tribune 840 n°28**, Montréal, novembre 2014.

MOAL, Phillippe. L. **Dictionnaire de la Danse**. Paris: Larousse, 2008.

ÖLME, Rasmus. **From Model to Module**. A move toward generative choreography. Thèse (Doctorat) – University of Dance and Circus, Stockholm, 2014.

PAILLÉ, Pierre; MUCHIELLI, Alex. **L'Analyse Qualitative en Sciences Humaines et Sociales**. Paris: Armand Colin, 2012.

SCHULMANN, Nathalie. Paradoxe de l'Interprète et de ses Interprétations. **Nouvelles de danse**, Bruxelles, n. 31, p. 35-43, printemps 1997.

STEVENS, Jayne. Re-thinking Dance Technique in Higher Education. Higher Education Academy: Palatine: Subject Network for Dance, Drama and Music. Report from seminar at



De Montfort University, UK. 2006. Disponible sur: <<http://78.158.56.101/archive/palatine/events/viewreport/309/index.html>>. Consulté le: 13 juin 2013.

VAN KERKHOVEN, Marianne. Le processus dramaturgique. **Nouvelles de Danse**, Bruxelles, n. 31, p. 18-25, printemps 1997.

VELLET, Joëlle. La Transmission Matricielle de la Danse Contemporaine. **Staps**, De Boeck supérieur, France, v. 2, n. 72, p. 79-91, 2006. Disponible sur: <<http://www.cairn.info/revue-staps-2006-2-page-79.htm>>. Consulté le: 17 sept. 2015.

WRIGHT, Jamie. **Table ronde Tribune 840 n°28**, Montréal, novembre 2014.

Johanna Bienaise trabalha como intérprete em dança contemporânea em Montréal desde 2002. Ela é professora do Departamento de dança da Université du Québec à Montréal (UQAM) desde junho de 2012. Doutora em estudos e práticas das artes, suas pesquisas tratam do trabalho do intérprete em dança contemporânea.

E-mail: bienaise.johanna@uqam.ca

Manon Levac é intérprete profissional, ela realizou aproximadamente cem trabalhos com cerca de quarenta coreógrafos do Québec, Canadá, América e Europa. Desde 2005, ela é professora do Departamento de dança da Université du Québec à Montréal (UQAM) nas áreas da técnica e da interpretação.

E-mail: levac.manon@uqam.ca

Este texto inédito, traduzido do francês por André Mubarack, também está disponível no original neste número da revista.

Recebido em 31 de março de 2016

Aceito em 29 de maio de 2016