



O Ensino da Dança: uma via complementar para a formação contemporânea do ator

Marie-Eve Skelling Desmeules

Université d'Ottawa – Ottawa, Canadá

RESUMO – O Ensino da Dança: uma via complementar para a formação contemporânea do ator – Esta pesquisa qualitativa interpretativa tem como objetivo compreender a formação corporal ministrada por Mélanie Demers, artista convidada para ministrar o curso *Dança para atores* no inverno de 2014 na *École supérieure de théâtre* da *Université du Québec à Montréal*. Com base no conceito de experiência (Dewey, 2005) e na teoria da atividade (Engeström, 1987; 1999), estuda-se a forma como esse curso conduz os alunos-atores a uma abertura a seus próprios corpos, a encenar uma escrita corporal, a desenvolver uma consciência cruzada, a enfrentar desafios pessoais em relação ao trabalho corporal e a aceitar a vulnerabilidade de seus corpos na expressão artística.

Palavras-chave: **Trabalho de Corpo. Dança. Formação do Ator. Teoria da Atividade. Experiência.**

ABSTRACT – Teaching Dance: a complementary approach for modern actor training – This interpretive qualitative research aims at understanding the corporal work in the class *Dance for actors* taught by Mélanie Demers, invited artist during the 2014 winter semester at *École supérieure de théâtre* in *Université du Québec à Montréal*. Using the concept of experience (Dewey, 2005) and the Activity theory (Engeström, 1987; 1999), I studied how this class leads students to open themselves to their own bodies, to create a corporal writing, to develop internal and external conscienceness, to confront personal challenges related to the corporal work and to accept the vulnerability of their bodies in artistic expression.

Keywords: **Physical Work. Dance. Actor Training. Activity Theory. Experience.**

RÉSUMÉ – L'Enseignement de la Danse: une voie complémentaire pour la formation contemporaine de l'acteur – Cette recherche qualitative interprétative vise à comprendre la formation du corps offerte par Mélanie Demers, artiste invitée pour donner le cours *Danse pour acteurs* à l'hiver 2014 à l'École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal. En m'appuyant sur le concept d'expérience (Dewey, 2005) et la théorie de l'activité (Engeström, 1987; 1999), j'ai approfondi la manière dont ce cours amène les apprenants-acteurs à s'ouvrir à leur propre corps, à mettre en scène une écriture corporelle, à développer une conscience croisée, à confronter des défis personnels au regard du travail corporel ainsi qu'à accepter la vulnérabilité de leur corps dans l'expression artistique.

Mots-clés: **Travail du Corps. Danse. Formation de l'Acteur. Théorie de l'Activité. Expérience.**

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a formação corporal ministrada no curso *Dança para atores* do programa de interpretação teatral da *École supérieure de théâtre* da *Université du Québec à Montréal*. Atualmente, a relação com o corpo é ao mesmo tempo essencial e onipresente nos programas de formação do ator, entre outras razões, porque “[...] o espaço teatral só existe através do jogo dos corpos dos atores” (Knapp, 2001, p. 136). Os alunos-atores participam tanto de cursos que visam especificamente o trabalho de corpo quanto de outros cursos que também envolvem o corpo, como o trabalho vocal ou de interpretação. Assim, a formação corporal pretende ser plural. Ela refere-se a um sem-número de experiências capazes de levar o estudante a tomar consciência de seu corpo, a compreendê-lo melhor, controlá-lo e utilizá-lo a serviço do jogo.

Para explicar a formação corporal ministrada no curso *Dança para atores*, este artigo apresenta brevemente o contexto da pesquisa, o da formação do ator no Quebec, e o programa da *École supérieure de théâtre*, antes de situar nele o curso em questão. Em seguida, o artigo aborda o conceito de experiência e a teoria da atividade que servem de base a este estudo. Posteriormente, o texto trata da forma como a experiência da dança leva os alunos-atores a uma abertura a seus próprios corpos, a encenar uma escrita corporal, a desenvolver uma consciência cruzada e a aceitar a vulnerabilidade de seus corpos na expressão artística. Finalmente, o artigo retoma o contexto teórico para aprofundar a análise desta formação corporal, a formação de um corpo ao mesmo tempo singular, sensível e autêntico.

O Contexto da Pesquisa

Como parte de minha pesquisa de doutorado, procurei compreender melhor a formação relacionada ao trabalho corporal na formação do ator da *École supérieure de théâtre* da *Université du Québec à Montréal*. Especificamente, estudei esse tipo de formação em cinco cursos de voz, de interpretação e de movimento no contexto dos dois primeiros anos desse programa de três anos. Na tradição dos estudos interpretativos, o presente estudo examina as experiências dos participantes e o significado que eles conferem a essas vivências (Anadón; Guillemette,

2007, p. 31). De natureza qualitativa, este estudo valoriza a contextualização das situações estudadas e procura compreender as realidades subjetivas a partir dos pontos de vista dos participantes, principalmente dos cinco professores responsáveis pelos cinco cursos estudados. Também levei em consideração, de forma complementar, os pontos de vista dos estudantes para os quais esses cursos eram dirigidos. Os professores podiam escolher entre dois níveis de envolvimento possível. No primeiro nível, eles participavam apenas de uma entrevista individual semiestruturada no final da sua sessão de ensino. No segundo nível, eles aceitavam minha presença na sala de aula para uma observação participante e concediam três entrevistas individuais semiestruturadas. Neste último caso, as entrevistas ocorriam antes, durante e no final da observação.

No que se refere ao estudo do curso *Dança para atores*, no qual está centrado este artigo, realizei apenas uma entrevista semiestruturada com a professora no final da sessão de ensino. Tal entrevista permitiu abordar a criação desse curso, o contexto das aulas, a formação corporal ministrada e as experiências de formação geradas. Também pude assistir a apresentação pública dos alunos ao final da sessão, o que me possibilitou observar várias coreografias, de grupo e em duplas, que haviam sido trabalhadas nesse curso. Também pude organizar um grupo de discussão com três alunas dessa turma de 19 pessoas que participavam das aulas. Assim, estudei a formação relacionada ao trabalho corporal principalmente a partir da perspectiva da professora, mas com um apoio complementar nas perspectivas de três estudantes que tiveram a experiência das aulas. Lembremos que essa pesquisa não tinha a intenção de retomar detalhadamente os diferentes exercícios propostos pela professora, os quais têm relação com a pedagogia que ela utiliza. Ao invés disso, tratava-se de compreender os objetivos das experiências de aprendizado oferecidas aos estudantes. Para garantir a credibilidade das informações e da pesquisa, as transcrições da entrevista foram compartilhadas com a professora após a revisão. Além disso, o grupo de discussão com as alunas forneceu dados adicionais que permitiram a melhor compreensão do sentido das experiências vivenciadas no curso. Na tentativa de compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências e de, assim, fazer ouvir as suas vozes, considero o conhecimento como uma co-construção através da interação pesquisador-participantes. Entendo que os participantes, ao compartilharem seus testemunhos e seu cotidiano, e ao validar as informações coletadas e as interpretações realizadas, são co-construtores dos conhecimentos.

O Contexto de Formação Profissional do Ator no Quebec

No Quebec, foi apenas na segunda metade do século XX que algumas instituições de língua francesa, seis, contribuíram para a emergência de um programa de formação profissional do ator: o *Conservatoire de Montréal*; o *Conservatoire de Québec*; a *École nationale de théâtre du Canada*; a *École supérieure de théâtre de l'Université du Québec à Montréal*, e os *Cégeps Lionel-Groulx* e de *St-Hyacinthe*¹. Estes estabelecimentos oferecem “[...] uma formação especializada que visa desenvolver o potencial dos futuros artistas que desejam praticar a sua arte de forma profissional” (Québec, *Ministère de l'Éducation*, 1996, p. 24). Cada instituição propõe um percurso de formação distinto, enfatizando determinados aspectos do ensino, em detrimento de outros. Assim, de acordo com os programas, pode ser dada maior ou menor importância, por exemplo, para a dramaturgia e a escrita, a história do teatro, a análise teatral, o movimento, a respiração, a voz e a dicção, o canto, ou as diferentes formas e abordagens do jogo do ator (improvisação, oficina de criação, atuação para a câmera).

A Formação do Ator Ministrada pela *École Supérieure de Théâtre*

Em meio às diferentes formações de ator em língua francesa no Quebec, a da *École supérieure de théâtre* é única, entre outros fatores, por desenvolver-se no contexto universitário. Desde sua fundação em 1969, a *Université du Québec* já oferecia módulos de teatro universitário. Mas foi apenas em 1985 que um Departamento de teatro, hoje Escola superior de teatro, abriu suas portas na universidade. Vários perfis de formação em arte dramática são propostos, dentre os quais, a formação do ator. Este programa especificamente recebe anualmente uma turma/grupo de 20 estudantes e propõe três anos de formação. O primeiro ano permite uma exploração dos meios de expressão e da linguagem dramática, e culmina em uma primeira apresentação pública; o segundo propõe a continuação dos aprendizados teóricos, práticos e técnicos; e o terceiro ano de formação leva os estudantes a uma consolidação de seus diferentes aprendizados e a vivenciar diferentes contextos de produção e de representação. Cada ano acadêmico desse programa tem duas sessões de 15 semanas (outono e inverno) e deve ser realizado em tempo integral pelos estudantes. O programa é imaginado de forma que cada uma das quatro primeiras sessões proponha

um curso de movimento, um curso de voz e um ou dois cursos de interpretação, além de um ou dois cursos teóricos, totalizando cinco cursos por sessão. Geralmente, esses cursos possuem 90 horas, divididas em duas aulas de três horas por semana, durante 15 semanas. No que diz respeito aos cursos de movimento, os estudantes participam de um curso de linguagens corporais na primeira sessão e um curso de mimo Decroux na segunda sessão do primeiro ano. No ano seguinte, o programa propõe um curso de combates cênicos na primeira sessão. Ao contrário dos três precedentes, o quarto curso de movimento, previsto para a sessão seguinte, convida a cada ano um artista que possa responder, na medida do possível, aos interesses do grupo em questão. No ano em que foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa, tratava-se do curso *Dança para atores*, objeto deste artigo.

A Organização do Curso *Dança para atores*, ministrado por Mélanie Demers

Durante o ano acadêmico anterior à coleta de dados, os estudantes haviam informado à direção do programa sobre o desejo de trabalhar com uma dançarina e coreógrafa específica, Mélanie Demers, no quarto curso de movimento. Em setembro de 2013, o diretor da *École supérieure de théâtre* entrou em contato com a artista, que aceitou ministrar este curso durante a sessão seguinte, no inverno de 2014.

Mélanie Demers é bailarina e coreógrafa profissional. Após sua formação na *École de danse contemporaine de Montréal*, ela trabalhou como intérprete na companhia *O Vertigo* durante oito anos e como coreógrafa em projetos paralelos. Em 2007, fundou sua companhia de dança, *Mayday*, o que a levou a realizar várias turnês internacionais antes de se instalar no Quebec, para continuar seus projetos de criação e colaborar com diretores de teatro. Assim, Mélanie Demers já havia tido diversas experiências de trabalho com atores antes de ministrar o curso *Dança para atores*. Contudo, mesmo tendo várias experiências de ensino de dança em seu currículo, principalmente na América Latina durante suas turnês com a companhia *O Vertigo* ou outros projetos profissionais, o curso *Dança para atores* do programa de formação em interpretação teatral da *École supérieure de théâtre* foi sua primeira experiência de ensino no contexto universitário.

Para poder cumprir sua agenda de espetáculos e turnês que já estavam previstos sem desprezar as normas institucionais, a artista convidada foi autorizada a organizar um horário particular para seu curso *Dança para atores*. Assim, esse curso começou algumas semanas mais tarde do que os outros e teve uma interrupção de três semanas durante a sessão, enquanto ela estava em turnê. Nos períodos de trabalho, o curso contou com três aulas de cerca de três horas por semana, e um final de semana intensivo.

O Estudo da Formação Corporal sob a perspectiva da Experiência e da Teoria da Atividade

No contexto do estudo desse curso, besei-me, de forma complementar, no conceito de experiência (Dewey, 2005; Sévigny, 2003) bem como na teoria da atividade (Engeström, 1987; 1999). Os próximos parágrafos apresentam esse contexto teórico e destacam sua pertinência.

A Experiência, um Conceito Central da Formação do Ator e do Presente Estudo

“[Sendo o] teatro e seus jogos corporais uma questão de experiência vivida” (Lecoq, 1997, p. 12)², o conceito de experiência está no núcleo da formação do ator, e também deste estudo. O aluno-ator, durante sua formação e além dela, é “[...] ao mesmo tempo sujeito e objeto, causa e fim, matéria e instrumento, ele é sua própria criação” (Copeau, 1995, p. 19)³. Assim, ele se encontra no centro de seus aprendizados, que fazem parte de uma dimensão que lhe é subjetiva e pessoal. Durante a formação, ele é levado a trabalhar sobre a descoberta de “[...] sua própria respiração, sua própria utilização do corpo e dos ressonadores. [...] Nenhum exercício é bom para todos. Cada um deve respeitar seus limites e resistências e escolher os exercícios que irão lhe ajudar realmente” (Boucher, 1996, p. 36)⁴. O conceito de experiência designa, assim, o próprio sujeito, sua realidade vivida (Sévigny, 2003, p. 129). Ele faz referência à “[...] um modo mais orgânico e mais holístico do conhecimento: o organismo inteiro faz a experiência de algo, seja um sentimento íntimo, seja uma situação social dada” (Sévigny, 2003, p. 129)⁵. Ativamente envolvido na situação, o indivíduo vive, sente e busca construir um sentido em relação ao que ele vive, às suas experiências. Esse conceito confere, assim, uma dimensão ao mesmo tempo emocional, intelectual e prática à vivência do indivíduo. Ele designa sua interação constante com o ambiente que o cerca, intera-

ção que se pretende influenciada pelos seus conhecimentos, necessidades, objetivos, interesses e experiências passadas (Park, 2008, p. 40).

Dewey insiste sobre a dinâmica contextual formada pelas interações com os diferentes componentes da situação (Dewey, 2005, p. 336), mas, no entanto, ele não especifica a natureza dessa mediação. A teoria da atividade cobre justamente esse limite, ao explicitar o processo de mediação cultural que nos permite compreender as interações entre o indivíduo e os diferentes componentes da situação complexa da experiência vivida (Park, 2008, p. 40). O presente estudo se baseia, desse modo, ao mesmo tempo no conceito de experiência e na teoria da atividade, utilizados de forma complementar.

A Formação Corporal como Sistema de Atividade a ser Estudado

A teoria da atividade apresenta a atividade humana como uma atividade coletiva que tem lugar nas comunidades e instituições. Essa teoria permite aprofundar a compreensão de um sistema de atividade – referente aqui ao ensino do curso *Dança para atores* – através da observação dos diferentes componentes de sua infraestrutura socioinstitucional. Baseei-me em seis componentes do sistema de atividade, que são: Sujeito, Objeto, Ferramentas, Regras, Comunidade e Divisão do trabalho. No contexto deste estudo, Sujeito refere-se a Mélanie Demers, artista convidada que ministra o curso estudado, e Ferramentas diz respeito aos diferentes recursos (materiais, conceituais, simbólicos, informacionais) nos quais ela se baseia. Comunidade faz referência aos estudantes envolvidos nesse curso, Divisão do trabalho tem relação com a repartição do trabalho entre eles e Mélanie Demers, e as Regras consistem nas normas e hábitos explícitos e implícitos que guiam e regem suas ações e interações no sistema de atividade, aqui, o curso de dança. Finalmente, Objeto designa os objetivos de formação que orientam o curso.

Além de observar os diferentes componentes do sistema de atividade estudado, a base dessa teoria permite uma melhor compreensão da dinâmica contextual desse sistema, ao estudar suas relações. Ela propõe, assim, diferentes perspectivas de estudo para um mesmo sistema de atividade, em função de diferentes subsistemas, que são as relações de três componentes. A figura abaixo apresenta os sete componentes de um sistema de atividade e os quatro subsistemas que guiaram o estudo desse curso.

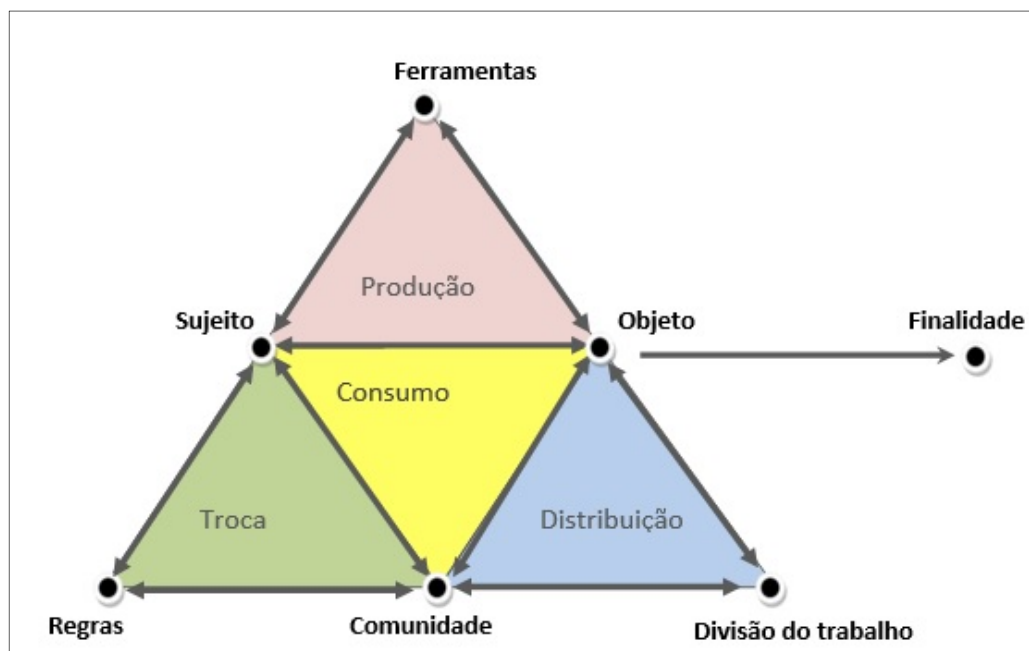


Figura 1 – Versão simplificada da figura de Engeström (1987, p. 78) apresentando os sete componentes de um sistema de atividade e os subsistemas estudados.

O subsistema do alto (Produção), que relaciona os componentes Sujeito-Ferramentas-Objeto, designa a utilização pelo sujeito (Mélanie Demers) de ferramentas (recursos materiais ou simbólicos/informacionais) com o objetivo de transformar o ambiente, atingir um objetivo desejado (objeto). O subsistema Sujeito-Regras-Comunidade (Troca) é focado nas normas, regras e convenções que influenciam e estruturam as interações entre o sujeito e os membros da comunidade implicada no sistema de atividade. O subsistema Objeto-Comunidade-Divisão do trabalho (Distribuição) diz respeito à maneira pela qual as ações são divididas entre os membros da comunidade e o Sujeito, de acordo com o objetivo visado (Objeto). Finalmente, o subsistema Sujeito-Comunidade-Objeto (Consumo) leva a uma melhor compreensão de como a produção de atividade é utilizada e explorada pela comunidade. No presente caso, fazemos referência à importância dada à formação corporal pela comunidade acadêmica e artística; a seu enraizamento na cultura do meio e, sobretudo, à maneira como os estudantes se apropriam dessa formação e dela se beneficiam.

No contexto desta pesquisa, pautei-me nestas quatro perspectivas que são os subsistemas (Produção, Troca, Distribuição e Consumo). Após apresentar o curso de dança e as experiências que ele gera, a discussão será aprofundada com base em cada um destes subsistemas.

Viver a Experiência da Dança em uma Formação de Ator

Nesse contexto particular de formação, o curso de dança não tinha a intenção de ensinar uma técnica precisa que permitisse diversificar as aptidões corporais dos alunos-atores. O intento era antes o de fazer com que eles se conscientizassem da importância da relação com o corpo para um artista cênico. Para os estudantes, o curso era a ocasião de aprender a se abrir a seus próprios corpos, encenar uma escrita corporal, mergulhar no interior deles mesmos para melhor se conectar aos outros, confrontar desafios pessoais e trabalhar para aceitar e assumir a vulnerabilidade de seus corpos na expressão artística.

Aprender a se Abrir a seu Corpo

A iniciativa de fazer um curso de dança com Mélanie Demers tinha vindo diretamente dos estudantes, mas muitos deles foram confrontados a um grande mal-estar em relação à área da dança. Sem rejeitar ou denegrir essa arte, muitos estavam reticentes e apreensivos. Uma das estudantes explicou sua hesitação, no início do curso: “Eu não tinha vontade de mostrar isso: uma menina robusta e superforte. Eu dizia que, para mim, o que eu tenho fisicamente, para uma menina, é força física, mas eu tinha o complexo de não me sentir feminina e graciosa”⁶ (estudante, grupo de discussão da turma de segundo ano). Foi apenas durante o primeiro curso da sessão, e em seu primeiro contato com os estudantes, que a artista convidada teve noção deste primeiro desafio que se apresentava: o de ultrapassar um mal-estar nessa área desconhecida de muitos. Ao dar a palavra aos estudantes para compreender melhor suas expectativas e interrogações frente a esse curso, ela foi confrontada a várias declarações de apreensão em relação à área da dança.

Na maioria dos casos, ou pelo menos na metade, as pessoas me disseram ‘Eu tenho medo de dançar’. ‘Eu não sou capaz’. ‘Eu acho que meu corpo não é muito interessante’. ‘Meu corpo não é bonito’. Eu senti muita, muita reticência. [...] Muitos me disseram que dançar era como se sentir mais nu do que estar nu em cena. Havia uma espécie de apreensão e um medo do ridículo (Mélanie Demers, entrevista)⁷.

Após escutá-los, ela procurou tranquilizá-los explicando sua filosofia de ensino da dança. Para ela, a dança se produz “*Here and now or never*. Ou seja, aqui, agora ou nunca” (Mélanie Demers, entrevista)⁸. Independentemente dos

corpos, suas características, condições físicas, o domínio ou não do nível técnico, todos os corpos podem dançar. De fato, várias formações de dança têm como primeiro objetivo fazer com que os alunos desenvolvam graça, flexibilidade, força física e habilidades técnicas antes de fazê-los dançar, mas ela preferia que eles compreendessem que a dança é acessível a todos e o tempo inteiro. Levando em conta suas apreensões, ela insistiu em afirmar que não é necessário ter um corpo específico para ter o direito de dançar. É mais importante se abrir a seu corpo, independentemente das características físicas, e ter consciência de seus movimentos. Afinal, a simples presença do corpo faz existir a dança.

Pouco importa; a dança existe. De qualquer forma, o seu corpo existe em cena. [...] Então levamos realmente ao pé da letra. Entrar em cena e caminhar, esta é a dança de vocês. Vamos partir disso. Do mais minimal ao maior. [...] Meu trabalho era dizer aos estudantes que, a partir de agora, é possível dançar. Não vai ser em três meses, quando tiverem atingido um objetivo qualquer, ou souberem levantar a perna de uma maneira diferente, que vocês vão poder dançar. Primeiro dia, a gente dança. E a cada dia, a gente dança. E a cada instante, a gente dança (Mélanie Demers, entrevista)⁹.

Antes mesmo de propor exercícios, Mélanie Demers precisou tranquilizar os estudantes, insistindo sobre sua abordagem segundo a qual a dança não é o resultado de um domínio técnico, mas um “[...] contato real com as vísceras, a carne, o corpo que se eleva, o sangue que esquenta, e também, esta vontade de comunicar [...]. Cabe a nós fazer a dança acontecer com os meios que a gente tem no momento” (Mélanie Demers, entrevista)¹⁰. Assim, o primeiro desafio não foi ensinar as noções técnicas próprias à dança, mas permitir que eles aprendessem a se abrir a seus próprios corpos.

Encenar uma Escrita do Corpo

Valorizando a acessibilidade da dança antes mesmo do desenvolvimento de uma técnica, a formação ministrada por Mélanie Demers oferecia três linhas diretoras que eram o trabalho de interpretação, improvisação e criação: “[...] para mim, existe o dançarino que interpreta e executa, que aprende uma partitura e a faz. Existe o dançarino que improvisa, que é capaz de produzir material, *on the spot*. E existe o dançarino que cria; que cria uma partitura, e que a integra no grupo” (Mélanie Demers, entrevista)¹¹. Ao levar os corpos a movimentar, improvisar e compor, esse curso tinha a intenção de desenvolver neles habilidades físicas e técnicas, “[...] mas também a versatilidade criativa no

trabalho corporal” (Mélanie Demers, entrevista)¹², o que é uma grande vantagem dos atores criadores. Além de trabalhar na abertura a seus corpos, os estudantes procuravam encenar uma escritura corporal, fazer seus corpos falarem.

Para falar, é preciso ter algo a dizer. Então, como facilitar a expressão do corpo nesse contexto particular, no qual vários estudantes compartilharam seus pudores em relação a essa nova área que a dança representava para eles? Durante o curso, Mélanie Demers conduzia os alunos propondo indicações verbais que cada um deveria interpretar corporalmente. Por exemplo, ela podia fazer uma enumeração de movimentos gerais como: “Primeiro movimento, é uma ida ao chão. Segundo movimento, é rolar no chão. Terceiro movimento é cabeça no joelho” (Mélanie Demers, entrevista)¹³. Estas indicações imprecisas sobre os detalhes de execução dos movimentos podiam ser interpretadas de maneiras bem diferentes pelos estudantes. Cada um podia ter sua própria forma de ir ao chão, rolar ou aproximar a cabeça do joelho. Assim, da mesma indicação surgiam tantas frases de movimentos e formas de executá-las, quanto alunos presentes na aula. Essa forma de trabalhar permitia a cada um criar seu próprio material gestual, e abrir possibilidades mesmo em um contexto preciso de criação. Desse modo, as diversas condições físicas dos estudantes eram respeitadas: um machucado ou uma limitação física não se tornam um obstáculo para a dança, mas sim uma restrição que alimenta a criação. “Você está com o ombro machucado, mais há muita coisa que pode ser feita em torno disso. Isto se torna a dança, o fato que você esteja com o ombro machucado” (Mélanie Demers, entrevista)¹⁴.

Depois, Mélanie Demers podia propor outras séries de indicações para levar os estudantes a realizar composições em duplas: “Vocês devem colocar as suas duas frases de dança juntas. Durante este duo deve haver um momento de uníssono, um momento de solo e um momento em que um fala e o outro escuta” (Mélanie Demers, entrevista)¹⁵. Guiados por esse tipo de indicação, os estudantes conseguiam criar, de forma independente, coreografias em solo, em duo e mesmo em grupo, sobre as quais, mais tarde, eles trabalhavam a interpretação. Através desse método, os estudantes não procuravam reproduzir um ideal, mas davam um tom pessoal aos movimentos. Seus diferentes níveis de habilidade técnica não os impediam de construir um material gestual autêntico e pessoal. Com o espaço da sala de aula servindo de folha em branco, eles realizavam a escrita do corpo.

Mergulhar no Interior de si mesmo para se Conectar Melhor com os Outros

Para Mélanie Demers, o ensino da dança não tem a intenção de isolar os estudantes em uma atividade individual centrada em suas próprias posições, posturas e partituras de movimentos. Segundo ela, a dança

[...] é uma experiência comunitária. [...] Sim, eu trabalho sobre a minha posição no espaço, mas minha posição está relacionada com a posição de alguém. Minha postura no grupo está relacionada com a postura de alguém. Minha dança, no grupo, está relacionada com a dança de alguém. [...] Quanto mais mergulhamos no interior de nós mesmos, mais estamos em relação com os outros (Mélanie Demers, entrevista)¹⁶.

Cada curso de dança era, assim, a oportunidade de se centrar ao mesmo tempo em si e na sua relação ao outro. Tal estado de escuta simultânea, interna e externa, corresponde ao que ela chamava de consciência cruzada, uma consciência do dentro e do fora, de si e do outro. Para alimentar o desenvolvimento dessa consciência cruzada, ela se baseava em discussões de abertura, em um ritual de aquecimento, e em uma maneira particular de abordar o trabalho coletivo.

As Discussões de Abertura

Em uma atmosfera de reunião e de partilha, cada curso começava com um encontro no qual a artista dava a palavra aos alunos. Esse momento de discussão durava cerca de quinze minutos e permitia-lhes compartilhar seus estados físicos e emocionais, seus percursos pessoais e de vida. Para Mélanie Demers, “[...] é realmente importante discutir, compartilhar. Isto faz parte do processo da dança” (Mélanie Demers, entrevista)¹⁷. Esse momento privilegiado de partilha permitia um tempo de introspecção, reflexão e escuta. Ele também permitia que a artista mensurasse a temperatura do grupo e avaliasse as necessidades dos estudantes, para poder orientar seu curso em função disso. Ela pensou muito sobre a estrutura do curso e organizou com cuidado o planejamento das aulas proposto no início da sessão, mas as atividades foram adaptadas aos estados e às necessidades dos estudantes: “Eu fiz um planejamento do curso, mas eu não tinha um planejamento das aulas! [...] De acordo com os corpos, o cansaço, as cabeças, os desafios a serem superados, eu partia em uma direção” (Mélanie Demers, entrevista)¹⁸. Sem desconsiderar os objetivos de interpreta-

ção, improvisação e criação, ela levava em conta as necessidades expressas pelo grupo antes de definir os diferentes exercícios que seriam realizados. Assim, essa discussão de abertura levava os estudantes a se abrir a eles mesmos e aos outros: eles se conscientizavam de seus estados, eles compartilhavam e se tornavam disponíveis para escutar os outros.

O Ritual de Aquecimento

Após a discussão de abertura, a aula continuava com um aquecimento que, ao longo dos cursos, tomou a forma de um ritual. Este último era inspirado em várias práticas, dentre as quais a *gyrokinesis* (arte do movimento em rotação, para deixar o corpo flexível e fluido), o *chi kung* (técnica tradicional chinesa de ginástica, respiração e visualização) e a meditação, às quais Mélanie Demers juntava sua contribuição pessoal. Sempre com a ideia de desenvolver uma consciência cruzada, esse aquecimento era a oportunidade de “[...] conectar nossa respiração, nossas intenções, acalmar. Acelerar um pouco o cardiovascular, desenvolver força, flexibilidade, e desenvolver nossa presença interna e externa. Isto se transformou no nosso ritual de base” (Mélanie Demers, entrevista)¹⁹. Esse aquecimento, que durava entre 30 e 45 minutos, pretendia-se fisicamente exigente e, às vezes, emocionalmente desestabilizador. Como o treinamento era cardiovascular e bastante desgastante no plano da resistência, da força e da flexibilidade física, ele levava os estudantes a um esgotamento físico que, por sua vez, deixava-os emocionalmente mais vulneráveis: “Seus corpos sentiam dor e isto também interfere nas emoções. Eu penso que, frequentemente, corpos exaustos são corpos mais abandonados. Então, essa é uma das razões porque eu trabalhei muito o esgotamento físico” (Mélanie Demers, entrevista)²⁰. Aliás, o treinamento e a exaustão física gerados pelo aquecimento produziam uma escuta e uma abertura ao mesmo tempo física e emocional:

[...] é um aquecimento no qual se mergulha no interior. Fazemos uma meditação. Eu peço sempre que eles façam um *scanner*. ‘Onde eles estão nos seus corpos?’ Eu peço que eles se scaneiem, no plano do corpo e da psique [...] e não importa o que for encontrado ali, vai ser acolhido. Para mim, não se deve negar a emoção. A emoção vai estar presente, que estejamos cansados, irritados, tristes. Isto faz parte do estado, então, melhor reconhecê-lo já que [eles vão] trabalhar com este estado mais tarde. Eu penso que, no final das contas, negar a emoção é como negar seu instrumento (Mélanie Demers, entrevista)²¹.

Reunidos em círculo, os estudantes deviam concentrar-se neles mesmos, mas continuar conectados ao grupo. Não era raro que alguns deles começassem a chorar enquanto faziam o aquecimento. A exaustão e a concentração conduziam, assim, a estados de abandono e de abertura, vividos individual e coletivamente, e que preparavam os estudantes a continuar o trabalho na sala de aula.

O Trabalho Coletivo

Além das discussões no início da aula e dos aquecimentos que reuniam todo o grupo, os estudantes também deviam trabalhar de maneira coletiva. Esse trabalho de criação, sempre orientado ao desenvolvimento da consciência cruzada, frequentemente era feito a partir das diferentes frases de movimentos que os estudantes haviam criado nos cursos precedentes (durante outros exercícios). Este tipo de trabalho conduzia os alunos a se concentrarem em suas individualidades e suas frases respectivas, na conexão com os outros e na obra coletiva da qual participavam: “Como podemos encontrar uma coesão quando somos oito pessoas dançando? Quando reduzir a velocidade, acelerar, mudar seu movimento para estar a serviço da dança? Quando se deve corromper seu próprio movimento para o bem do grupo?” (Mélanie Demers, entrevista)²². Através destas questões, ela destacava a atividade coletiva da dança. Cada um envolvia-se, deixava seu corpo tomar a palavra e inscrevia essa palavra em um discurso de grupo, uma escrita corporal coletiva. Nesse contexto, a aprendizagem da dança se baseava no aprendizado do estar-juntos. As aulas sempre começavam e terminavam com o grupo todo junto. Mélanie Demers incentivava a ideia de que a dança permite participar de algo maior que si mesmo, “de quase sagrado” (Mélanie Demers, entrevista) e, assim, “[...] a dança que fazemos, é a dança que pertence a todos” (Mélanie Demers, entrevista)²³.

Confrontar seus Desafios Pessoais na Escrita Corporal

Mesmo que a dança fosse vivenciada coletivamente durante as aulas, a diversidade dos corpos e das bagagens experienciais produzia diversos percursos em função dos quais os estudantes trabalhavam na superação de desafios pessoais no trabalho do corpo. A fim de ilustrar a singularidade dos percursos diferentes, Mélanie Demers deu o exemplo de um estudante que tinha dificuldade em abrir as mãos, que ficavam contraídas. Tratava-se de uma ação aparente-

mente simples para alguns, mas que, para essa pessoa, constituía um verdadeiro desafio que acompanhava o desafio de abrir seu coração: “Pense que seu coração está ali, e quando você tocar alguém, você toca com o coração” (Mélanie Demers, entrevista)²⁴. Assim, mesmo que os alunos tenham seguido as mesmas indicações gerais sobre as atividades em sala de aula, eles podiam seguir pistas de trabalho diferentes, em função de suas necessidades respectivas, dos desafios a serem superados. Por exemplo, uma das indicações era justamente de interpretar, em dupla, algo do qual tinham medo. Cada um era, assim, livre para escolher o desafio a ser superado e incluído na coreografia. Aliás, o envolvimento físico e emocional dos alunos nessa atividade deixou a artista convidada e o grupo comovidos: “Estávamos todos chorando. Foi muito emocionante” (Mélanie Demers, entrevista)²⁵. Assim, a cada estudante era conferido um poder de intérprete e criador: cada um era responsável por suas escolhas e ações de acordo com as indicações abertas que lhes eram propostas. Ninguém era obrigado a seguir um ou outro caminho, cada um tinha a responsabilidade de escolher seus próprios desafios para confrontar no contexto do curso. Mas o fato é que cada aluno devia mostrar esse trabalho íntimo aos colegas e a Mélanie Demers. Cada um mergulhava em um estado de fragilidade e em uma zona de desconforto paralelos à busca de sentir-se à vontade em cena.

A fim de atingir esse objetivo, os estudantes deviam manter um diálogo constante com a artista convidada. Seus percursos eram nutridos pelo cruzamento de suas respectivas experiências.

Minha filosofia é que eu tenho a informação externa; você tem a informação interna. É preciso que nossas duas informações se encontrem. Se eu gosto de uma coisa, mas você não gosta dessa coisa, há um problema. Se você gosta de algo e eu não gosto disso, há um problema! É preciso que nós dois tenhamos possibilidade, este envolvimento, para aceitar o que acontece. Para mim, isto também é uma forma de trabalhar: de artista para artista. Eu sou a coreógrafa e a diretora, mas eu não sou a dona da verdade. Você tem informações que eu não tenho, porque eu não vivencio o que você faz. Então, esse diálogo sempre é necessário para que as experiências internas de vocês alimentem meu processo e minha experiência externa alimente o processo de vocês (Mélanie Demers, entrevista)²⁶.

Mélanie Demers permitia, assim, que eles tivessem acesso a seu olhar externo sobre o que faziam, enquanto os estudantes, por sua vez, através de suas experiências, orientavam o trabalho em sala de aula. Dessa forma, eles envolvi-

am-se em um encontro verdadeiro, uma partilha mútua de suas experiências que convergia em uma progressão de seus aprendizados. “Havia algo um pouco sagrado e profano na nossa forma de trabalhar. [...] Eu percebia o investimento e o envolvimento deles. E eu também, eu me sentia muito envolvida com eles [...] Eu sinto que houve um encontro verdadeiro entre nós” (Mélanie Demers, entrevista)²⁷. Mais uma vez, essa progressão era individualizada e não dependia necessariamente dos mesmos fatores, de acordo com cada um dos estudantes. Estes últimos não procuravam reproduzir um modelo, mas, sim, atingir uma familiaridade e um conforto com seus corpos em movimento, com um trabalho sobre o íntimo. Para cada um deles, a artista se perguntava “Qual é o verdadeiro desafio? às vezes, o verdadeiro desafio era transformar algo, e outras, era tentar se obrigar a fazer algo específico” (Mélanie Demers, entrevista)²⁸. Graças ao questionamento e ao diálogo, ela fazia com que eles pensassem sobre seus percursos, seu trabalho e sobre as pistas para melhorá-lo.

Aceitar a Vulnerabilidade de seu Corpo na Expressão Artística

A fim de superar seus desafios pessoais na escrita corporal e, assim, progredir nesse curso, os estudantes deviam aprender a aceitar a vulnerabilidade de seus corpos na expressão artística. Ao se depararem com certos obstáculos, enfrentarem seus medos e trabalharem sobre o íntimo diante de Mélanie Demers e de seus colegas, os estudantes vivenciavam um estado de vulnerabilidade cênica que eles deviam aprender a assumir.

Nem sempre mostramos nosso melhor perfil em cena. Somos vetores de vulnerabilidade. É preciso interpretar o espectro completo da humanidade, e nosso ego e nossa vaidade não nos tornam os melhores. Então, é preciso mergulhar nesta vulnerabilidade e mostrar seu corpo com todas as suas falhas... Faz parte deste trabalho, eu penso, ser capaz de ser nobre quando não estamos apresentando nosso melhor perfil (Mélanie Demers, entrevista)²⁹.

Todos os corpos possuem histórias, às vezes mesmo, traumas. Esse curso incentivava a deixar os corpos tomar a palavra, dividir e ler suas histórias – que a artista chamava de mitologia interna. Cada estudante era simultaneamente dançarino e espectador: cada um dividia sua experiência e conhecia a dos outros. Essa partilha se fazia em uma atmosfera de aceitação e respeito profundos. A partir desse encontro, um sentimento forte de confiança foi nutrido no gru-

po, sem o qual os estudantes não teriam se envolvido nesse trabalho em suas zonas de desconforto.

Para Mélanie Demers, os estudantes evoluíram muito durante o curso. Essa evolução não se tratava tanto do aprendizado de certas técnicas, coreografias ou habilidades específicas, mas de um percurso pessoal em relação ao trabalho do corpo e à identidade corporal:

Eu presenciei o desenvolvimento da coragem deles, eu os vi tomar posse de seus corpos. Porque havia todos os tipos de corpo neste grupo. Havia corpos difíceis, corpos mais fechados, havia corpos traumatizados, corpos-fortalezas, como eu chamo, que não querem se abrir – e durante os três meses que passamos juntos, eu vi isto se diluir. Eu vi corpos que se achavam feios tornarem-se bonitos. [...] Foi comovente ver que eles se tornavam eles mesmos (Mélanie Demers, entrevista)³⁰.

A artista também se declarou bastante emocionada com alguns comentários de estudantes confessando que, ao se sentirem belos aos olhos dela, conseguiram desenvolver um novo olhar sobre seus próprios corpos. Assim, esse curso podia alimentar nos estudantes uma nova concepção do corpo e da dança. Nesse sentido, um dos comentários mais marcantes que ela lembra foi o de que esse curso fez com que os estudantes compreendessem que a dança não é simplesmente uma questão de movimentos, mas quase uma filosofia de vida; a filosofia de perceber e conhecer seus corpos, e através de seus corpos, que eles subestimavam até então.

Discussão dos Resultados de Acordo com o Contexto Teórico

Como foi mencionado anteriormente neste artigo, a análise das informações foi baseada na teoria da atividade (Engeström, 1987). Os diferentes componentes do sistema de atividade (Sujeito, Comunidade, Ferramentas, Objeto, Regras, Divisão do trabalho) e os quatro subsistemas formados pelas suas relações (Produção, Troca, Distribuição, Consumo) serviram como perspectivas de estudo a fim de aprofundar a compreensão dessa formação. O quadro seguinte resume os diversos elementos que serão aprofundados na próxima seção, de acordo com o componente ao qual fazem referência, enquanto os próximos parágrafos relatam as diferentes perspectivas que possibilitaram o estudo de suas relações.

| | <i>Sujeito</i> | <i>Comunidade</i> | <i>Ferramentas</i> | <i>Objeto</i> | <i>Regras</i> | <i>Divisão do trabalho (entre os estudantes)</i> |
|------------------------------------------|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ELEMENTOS DESIGNADOS POR CADA COMPONENTE | Mélanie Demers | <ul style="list-style-type: none"> Os estudantes; Os outros professores; A comunidade artística profissional à qual os estudantes se dirigiam. | <ul style="list-style-type: none"> Discussões de abertura; Aquecimento e treinamento, estabelecidos como um ritual; Exercícios de improvisação e de criação do material gestual. | <ul style="list-style-type: none"> Tornar a dança acessível; Fazer da dança uma experiência comunitária; Permitir que os estudantes se desenvolvessem como <ul style="list-style-type: none"> - Dançarinos-intérpretes; - Dançarinos-improvisadores; - Dançarinos-criadores. Levar os estudantes a um desenvolvimento da consciência cruzada. | <ul style="list-style-type: none"> Iniciar cada curso com uma discussão aberta; Levar em consideração e se basear nos estados e necessidades dos estudantes; Fazer da dança uma experiência comunitária; Estabelecer uma relação de artista para artista. | <ul style="list-style-type: none"> Enfrentar os desafios pessoais; Trabalhar em equipe com Mélanie Demers de forma que sua experiência externa alimentasse a experiência interna dos alunos e vice-versa; Envolver-se em um trabalho coletivo a serviço da dança; (Não exigido pela artista convidada) Tomar a iniciativa de continuar o trabalho de criação e interpretação durante as ausências dela (previstas no calendário). |

Quadro 1 – Resumo dos elementos estudados de acordo com os componentes de um sistema de atividade definidos por Engeström (1987, p. 78).

O Subsistema Sujeito-Ferramentas-Objeto (Produção)

O estudo do subsistema Sujeito-Ferramentas-Objeto (Produção) permitiu uma melhor compreensão dos objetivos e da utilização de certos recursos nesse contexto de ensino da dança. Desde o primeiro encontro em sala de aula, Mélanie Demers teve consciência do primeiro desafio que deveria ser superado no curso: a necessidade de fazer com que os estudantes se abrissem a seus próprios corpos e o aceitassem como ele é. Lembremos que o corpo dos alunos “é o instrumento chave da expressão” (Villeneuve, 2014, p. 61)³¹ cênica e está, desse modo, no centro de seus aprendizados, subjetivos e pessoais. O corpo “[...] não é uma folha em branco sobre a qual o criador ou o intérprete deve apenas tornar uma emoção visível, ele também não é uma massa que se deixa moldar facilmente; o corpo não é e nunca será neutro” (Villeneuve, 2014, p. 61)³². Ao levar em consideração as apreensões dos estudantes, a artista convidada deu valor à acessibilidade da dança, e à filosofia que ela incentiva, do “Aqui, agora ou nunca” (Villeneuve, 2014, p. 61)³³. Ela propôs um trabalho do movimento a partir do zero, ou seja, a partir da simples presença do corpo em cena. Assim, o primeiro objetivo desse curso foi tornar a dança acessível aos estudantes.

O estudo desse subsistema também conduziu à identificação dos diferentes objetivos do curso, que são os trabalhos de interpretação, improvisação e criação. Também permitiu perceber a maneira pela qual Mélanie Demers trabalhava a fim de criar uma vivência comunitária da dança. Ao dar indicações

verbais gerais, o interesse deslocava-se para a maneira como os estudantes apropriavam-se corporalmente dessas indicações: “O importante não é tanto o que eu digo com meu corpo no espaço, mas sim a forma como eu digo. A maneira de falar dá uma qualidade ao texto; o mesmo ocorre com o movimento” (North, 2003, p. 168)³⁴. Os estudantes tornam-se, assim, os autores de uma escrita corporal que era pessoal antes de tornar-se coletiva. Capazes de gerar seu próprio vocabulário gestual, eles também participavam de duos e de coreografias de grupo nas quais cada um deveria mostrar seu envolvimento pessoal e trabalhar para o bem de uma obra coletiva única.

E mesmo que várias equipes trabalhem a proposta a partir dos mesmos parâmetros ou da mesma indicação, [...] o resultado será necessariamente novo, pois os materiais combinados podem ser diferentes de uma equipe para a outra. Em arte dramática, esta personalização das respostas (Saint-Jacques, 2013) é valorizada e sempre deve ser estimulada (Lepage, 2016, p. 209)³⁵.

Conduzindo o trabalho em sala de aula dessa forma, os estudantes mergulhavam em um trabalho de criação enquadrado, mas repleto de liberdade, que favorecia “[...] o surgimento de respostas inéditas, pois, de uma equipe para outra, a realização carrega a marca do coletivo” (Lepage, 2016, p. 213)³⁶.

O Subsistema Sujeito-Regras-Comunidade (Troca)

O estudo do subsistema Sujeito-Regras-Comunidade (Troca) colaborou em uma melhor compreensão das regras, normas e hábitos que orientavam as ações e as interações entre a artista convidada e os estudantes da turma. Já no início, esse subsistema faz pensar na maneira como Mélanie Demers procurou compreender melhor as expectativas e apreensões dos estudantes antes de propor qualquer trabalho em sala de aula. Os estudantes chegavam ao curso com uma relação à imagem de seus corpos que, às vezes, era frágil ou complexada. As representações de seus próprios corpos, do que eles eram e do que eles projetavam, exerciam um impacto sobre o trabalho corporal que seria vivenciado. Mélanie Demers determinou-se a ir ao encontro dos estudantes para compreendê-los melhor de modo a referenciar-se em seus estados e necessidades respectivos antes de iniciar o curso. Uma das estudantes falou sobre a importância que essa primeira abordagem da artista teve para ela:

Ela tentava o máximo possível, nos ajudar a liberar de nossas angústias. Ela estava à escuta, dava conselhos: de levar na boa, não me estressar, apenas ficar à escuta do meu corpo e das minhas emoções, e ver como os dois poderiam dar um resultado em cena (estudante, entrevista única)³⁷.

Mélanie Demers insistia no fato de que a dança é uma experiência comunitária. Cada encontro em sala de aula, em razão da discussão de abertura, propunha um momento específico para dividir e trocar antes de dar lugar às atividades, que levavam em consideração os estados físicos e emocionais. Independentemente da forma, essas atividades valorizavam o desenvolvimento de uma consciência cruzada na medida em que o estudante era levado a mergulhar em si mesmo para se conectar melhor com os outros. É através dessa abertura ao outro que o estudante aprendia “[...] a se conhecer. [...] A partir desse encontro com o Outro, o aluno certamente vai ser transformado. Dizer sim ao outro, profundamente, também é uma forma diferente de ir ao encontro de si mesmo, se reconhecer outro, descobrir todos seus possíveis” (Nadeau, 2003, p. 64-66)³⁸. Nessa ordem de ideias, o aquecimento era realizado como um ritual no qual cada um centrava-se em si e no outro e, assim, em um espírito de coletividade, as outras atividades realizadas conduziam à inserção da escrita corporal de cada um em um discurso de grupo.

Mesmo sem fazer referência à teoria da atividade, Raimondo (2003, p. 73) compreende a relação formador-aprendiz como “[...] o momento central da formação em uma escola de arte dramática. [...] Aqueles que têm a responsabilidade da formação teatral podem fazer referência a algumas escolas ou métodos, mas devem primeiramente [estabelecer] relações com seus alunos a fim de construir um momento sugestivo, de emoção, sensação comum, permuta e trocas”³⁹. Este raciocínio reflete a concepção do curso, que se baseava “[...] em uma qualidade de acompanhamento na qual a dimensão afetiva tem uma grande importância” (Villeneuve, 2014, p. 61)⁴⁰, em um envolvimento intelectual, físico e emocional (Villeneuve, 2014) da artista convidada. Em sala de aula, ela mantinha um diálogo constante com os estudantes. Sua experiência externa (como observadora e coreógrafa) alimentava a experiência interna dos estudantes e vice-versa. Ela via, ali, uma relação de coreógrafa com dançarinos, ou seja, “de artista para artista” (Mélanie Demers, entrevista)⁴¹. Tal relação se baseava em uma participação e um envolvimento recíprocos a serviço do aprendizado, como testemunha uma das estudantes: “Ela realmente nos deu

tudo o que podia nos dar. [...] E eu tenho a impressão que nós também queríamos ser tão generosos quanto ela. Então era uma relação de igual para igual e isso nos fazia ir sempre mais longe” (estudante, grupo de discussão)⁴². No entanto, o contexto pedagógico fornece uma “rede de segurança” (Villeneuve, 2014, p. 63) na qual o estudante se permite “[...] mergulhar, tentar, errar, se ultrapassar, com prazer apesar da angústia que a experimentação produz, mesmo da ansiedade, se levarmos em conta os trabalhos de Didier Anzieu (1981)” (Villeneuve, 2014, p. 63)⁴³.

Assim, o curso se era pautado em uma filosofia do estar-junto: “Além de ser uma filosofia de dança, é uma filosofia de vida, ser capaz de uma grande escuta de si e estar, ao mesmo tempo, inserido no mundo” (Mélanie Demers, entrevista)⁴⁴. Envolvidos nessa experiência comunitária, os estudantes desenvolviam sua competência coletiva que se construía “[...] em ação, com indivíduos em interação com outros. A realização não pertence a um único indivíduo, ela é o resultado de uma colaboração combinada. [...] O grupo forma uma ‘rede viva [...] delicadamente interligada’” (Lévy, 2003, p. 10 apud Lepage, 2016, p. 211)⁴⁵.

O Subsistema Comunidade-Divisão do Trabalho-Objeto (Distribuição)

O subsistema Distribuição trata da Divisão do trabalho entre os estudantes, membros da Comunidade, tendo em vista o Objeto ao qual se orientava o curso. O estudo deste último destacou a diversidade dos percursos dos estudantes, que deviam, cada um deles à sua maneira, envolver-se ativamente para enfrentar e superar desafios pessoais. Cada um levava disso uma experiência pessoal. Evidentemente, os estudantes também participavam de um trabalho coletivo a serviço da dança. Eles trabalhavam juntamente com Mélanie Demers e seus colegas para fazer da dança uma oportunidade de participar de algo maior do que si mesmo. Os estudantes aprendiam coletivamente a partir de suas experiências e, ao mesmo tempo, superavam suas capacidades individuais. “Eles são movidos pela sinergia do grupo [que lhes permite] atingir alturas inesperadas, às quais um indivíduo sozinho jamais poderia aspirar” (Lepage, 2016, p. 218)⁴⁶.

O Subsistema Sujeito-Comunidade-Objeto (Consumo): segundo olhar

O estudo do subsistema Consumo (Sujeito-Comunidade-Objeto) permitiu compreender como esse curso de dança poderia ser aproveitado pelos estudantes, tendo em vista o contexto teatral profissional para o qual eles se dirigiam. Levados a abrir-se a seus próprios corpos, dividir seus estados físicos e emocionais, e a superar seus desafios respectivos, os estudantes trabalhavam sobre a aceitação da vulnerabilidade de seus corpos na expressão artística. Esse tipo de trabalho não se limita apenas ao campo da dança, influenciando a qualidade de suas performances cênicas:

A parte mais preciosa do ator não está no que ele quer, mas no que emana dele involuntariamente. Enquanto o ator se questionar sobre a representação de seu eu – como eu quero ser visto pelos outros? –, enquanto ele quiser provar sua existência cênica através de argumentos voluntaristas, nada de primordial pode surgir em seu jogo (Knapp, 2001, p. 129)⁴⁷.

Nesse sentido, a aceitação da vulnerabilidade levava os estudantes a mostrar o que eles eram realmente, a apresentar-se com simplicidade e autenticidade. Esse curso valorizava mais a experiência dos estudantes do que suas coreografias: o processo tinha primazia sobre o resultado. A experiência relacionada a esse processo levava-os a desenvolver um novo olhar sobre eles mesmos, uma nova relação com o corpo, na qual a imagem projetada não estava mais no centro de atenção, como declara uma das estudantes:

Minha relação com meu corpo mudou muito em relação ao conceito de julgamento da imagem que eu projeto. Mélanie insistia no fato que não se trata do que projetamos; trata-se da maneira como você vive isso. Se você vive isso estando completamente em seu corpo, absolutamente autêntico, não importa ‘o que você parece’. [...] A beleza do movimento vem do interior, não de uma imagem que tentamos criar (estudante, grupo de discussão)⁴⁸.

Na arte, a autenticidade “[...] condensa uma energia intensa. [...] Ela contém campos energéticos atrativos e complexos” (Bogart, 2003, p. 43)⁴⁹. O espectador, que vê um artista realmente diante de algo que o desestabiliza, pode sentir a coragem dele (Sellars, 2001) e não consegue desviar sua atenção, passar para outra coisa. “Um bom ator interrompe meu élan. [...] Mesmo que eu não esteja consciente do que exatamente ele faz para produzir uma presença magnética, eu sei que eu não posso desviar o olhar. Eu não posso continuar como

se nada houvesse acontecido” (Bogart, 2003, p. 43)⁵⁰. No entanto, como o mercado profissional do teatro é restrito e incapaz de absorver todos os que terminam as formações de interpretação, é importante que os artistas se destaquem e sejam capazes de captar a atenção para construírem seu lugar. Ao fazer com que os estudantes aceitassem sua vulnerabilidade cênica e evoluíssem em uma busca de autenticidade, esse curso permitia-lhes reconhecer e valorizar o que fazia deles artistas únicos e atrativos. Nesse aspecto, ele apresentou uma via complementar para a formação contemporânea do ator. Esse curso, bem como este “[...] espaço de incubação e laboratório, que é a escola, é essencial para a reflexão sobre o ser e o parecer, sobre o sonho que se define ao confrontar angústia e revelação. [...] A individualidade e a autenticidade do artista surgem através da construção e da projeção do ser íntimo” (Beaulne, 2003, p. 135)⁵¹.

O estudo do subsistema Consumo permitiu compreender que o curso *Dança para atores* não era apenas uma oportunidade para o estudante aprender a ouvir seu corpo, dar-lhe a palavra, mergulhar no seu interior para se conectar melhor com os outros e a superar desafios pessoais. Esse curso também o fazia aceitar semelhante estado de vulnerabilidade que permite a autenticidade cênica, a autenticidade de um corpo vivo com todas as suas imperfeições, de um corpo único que o aluno aprendia a assumir e a apresentar com confiança.

Para sintetizar, a imagem seguinte retoma a figura de Engeström (1987, p. 78) apresentando os sete componentes de um sistema de atividade e os subsistemas que serviram de perspectivas de estudo nesta pesquisa. Foram integrados os diferentes elementos tratados neste artigo, de acordo com o componente ao qual eles se referem.

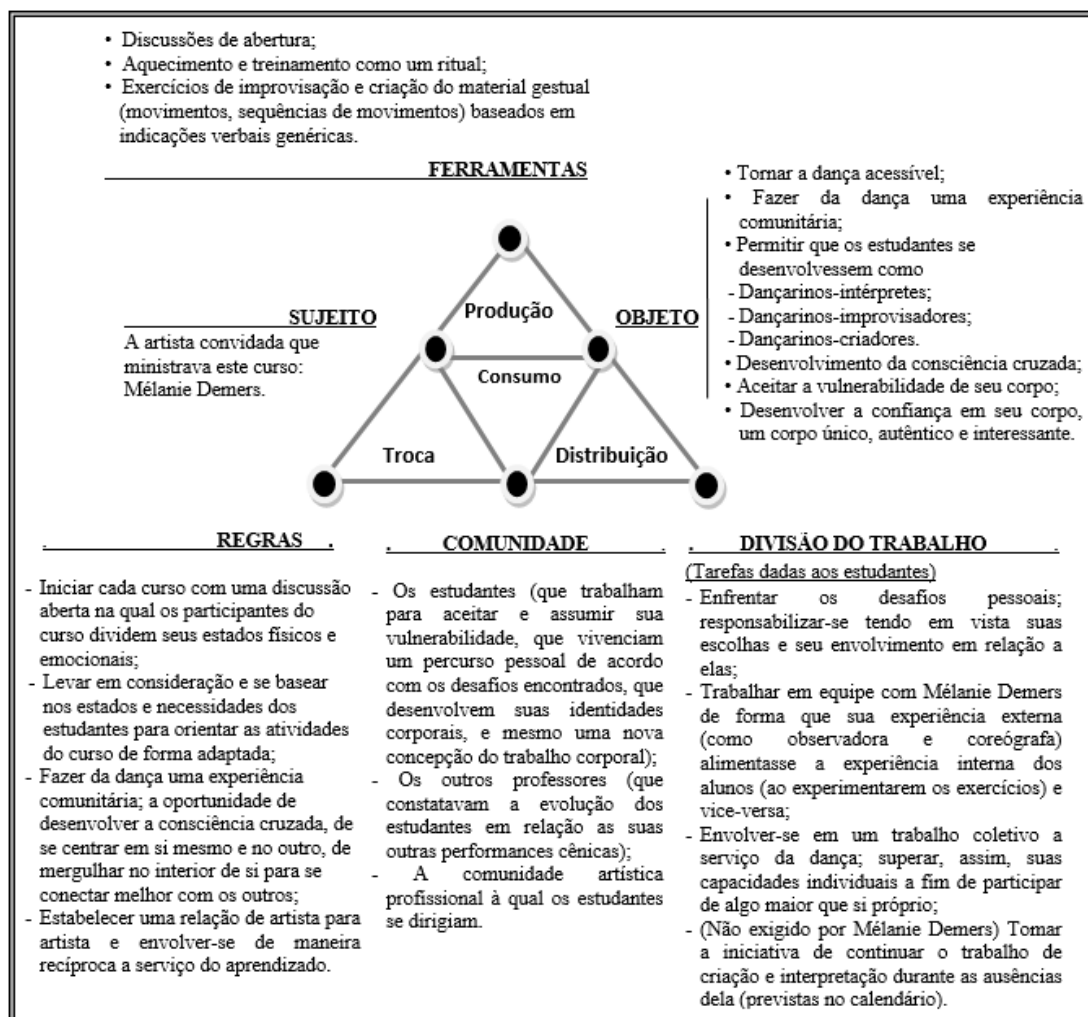


Figura 2 – Figura de Engeström (1987, p. 78) à qual são adicionados os diferentes elementos abordados no estudo do curso *Dança para atores* de acordo com o componente ao qual se referem.

Conclusão

O estudo dos diferentes subsistemas de atividade (Produção, Troca, Distribuição, Consumo) permitiu aprofundar a maneira como o curso *Dança para atores* fez com que os estudantes se abrissem a seus próprios corpos, encenassem uma escrita corporal e mergulhassem no interior deles mesmos para se conectarem melhor com os outros. Este estudo também esclareceu a forma como esse curso incentivava os alunos tanto a envolverem-se em um trabalho coletivo ao mesmo tempo em que enfrentavam desafios pessoais, quanto a aceitarem a vulnerabilidade de seus corpos na expressão artística. A formação corporal ministrada, apostando na autenticidade cênica e na riqueza da experiência cole-

tiva, sem dúvida colaborou para que o aprendiz-ator se preparasse para o contexto teatral profissional ao qual se dirigia. À imagem desse contexto, esse curso convidava o aluno a partir do mais profundo de si para participar coletivamente de algo maior do que ele mesmo. Tal fato nos traz de volta às bases da teoria da atividade, que considera a atividade humana como sendo coletiva. O mesmo ocorre no campo teatral, no qual, como destaca Nadeau (2003, p. 68), o ator sempre representa mais do que ele mesmo. Ele interpreta o Mundo e a Vida. Ele interpreta o Outro e para o Outro.

Notas

- ¹ Nota do tradutor: em português, Conservatório de Montreal; Conservatório do Quebec; Escola nacional de teatro do Canadá; Escola superior de teatro (vinculada à Universidade do Quebec em Montreal); Colégio de ensino geral e profissional Lionel-Groulx e; Colégio de ensino geral e profissional de St-Hyacinthe.
- ² Nota do tradutor: no original em francês “[L]e théâtre et ses jeux du corps [étant] affaire d’expérience vécue”.
- ³ N. do t.: no original em francês “à la fois sujet et objet, cause et fin, matière et instrument, sa création, c’est lui-même”.
- ⁴ N. do t.: no original em francês “[...] sa propre respiration, sa propre utilisation du corps et des résonateurs. [...] Nul exercice n’est bon pour tous. Chacun doit respecter ses limites et ses résistances et choisir les exercices qui l’aideront réellement”.
- ⁵ N. do t.: no original em francês “[...] un mode plus organismique et plus holistique de la connaissance: c’est tout l’organisme qui fait l’expérience de quelque chose, qu’il s’agisse d’un sentiment intime autant que d’une situation sociale donnée”.
- ⁶ N. do t.: no original em francês “Je n’avais pas envie de montrer ça: une fille robuste et super forte. Je disais que pour moi, ce que j’ai physiquement, pour une fille, c’est de la force physique, mais j’avais le complexe de ne pas me sentir féminine et gracieuse”.
- ⁷ N. do t.: no original em francês “Dans la plupart des cas, je dirais au moins la moitié, les gens m’ont dit ‘Moi, j’ai vraiment peur de danser’. ‘Moi, je ne suis pas capable’. ‘Moi, je pense que mon corps n’est pas très intéressant’. ‘Moi, mon corps n’est pas beau’. Là, j’ai vu beaucoup, beaucoup de réticence. [...] Plusieurs m’ont dit que de danser, c’était comme se sentir plus nu que d’être nu sur scène. Il y avait une espèce d’appréhension puis une peur du ridicule”.
- ⁸ N. do t.: no original em francês “Here and now or never. Donc ici, maintenant ou jamais”.

- ⁹ N. do t.: no original em francês “Peu importe; la danse existe. De toute façon, votre corps existe sur scène. [...] Alors on l’a vraiment pris au degré zéro. Arriver sur scène et marcher, c’est ça votre danse. On va partir de ça. Du plus minimal au plus grand. [...] C’était à moi de partager aux étudiants qu’à partir de maintenant, on peut danser. Ce n’est pas dans trois mois, où vous aurez acquis tel ou tel objectif ou telle ou telle manière de lever votre jambe que vous allez pouvoir danser. Jour 1, on danse. Et chaque jour, on danse. Et à chaque instant, on danse”.
- ¹⁰ N. do t.: no original em francês “[...] contact réel avec les viscères, avec la chair, avec la carcasse qui s’élève, avec le sang qui chauffe, avec cette envie, aussi, de communiquer [...]. C’est à nous de la faire advenir avec les moyens qu’on a présentement”.
- ¹¹ N. do t.: no original em francês “[...] pour moi, il y a le danseur qui interprète et qui exécute, donc qui apprend une partition et qui la rend. Il y a le danseur qui improvise, donc qui est capable de générer du matériel, *on the spot*. Et il y a le danseur qui crée; qui crée une partition, puis qui l’inscrit dans le groupe”.
- ¹² N. do t.: no original em francês “[...] mais aussi la versatilité créatrice dans le travail corporel”.
- ¹³ N. do t.: no original em francês “Premier mouvement, c’est une descente au sol. Deuxième mouvement, c’est rouler au sol. Troisième mouvement, c’est tête au genou”.
- ¹⁴ N. do t.: no original em francês “Tu es blessé à l’épaule, mais il y a toutes sortes de choses qui peuvent se passer autour de ça. Ça devient la danse, le fait que tu sois blessé à l’épaule”.
- ¹⁵ N. do t.: no original em francês “Vous devez mettre vos deux phrases de danse ensemble. Pendant ce duo-là, il devra y avoir un moment où vous êtes en unisson, un moment où vous serez en solo et un moment où quelqu’un parle et l’autre écoute”.
- ¹⁶ N. do t.: no original em francês “[...] est une expérience communautaire. [...] Oui, je travaille sur mon placement, mais mon placement, c’est en lien avec le placement de quelqu’un d’autre. Ma posture dans le groupe, c’est en lien avec la posture de quelqu’un d’autre. Ma danse, dans le groupe, est en lien avec la danse de quelqu’un d’autre. [...] Le plus qu’on plonge à l’intérieur de soi, le plus qu’on est en lien avec les autres”.
- ¹⁷ N. do t.: no original em francês “[...] c’est vraiment important de discuter, de partager. Ça fait partie du processus de la danse”.
- ¹⁸ N. do t.: no original em francês “Je me suis fait un plan de cours, mais moi, je n’avais pas de plan de match! [...] D’après les corps, la fatigue, les esprits, les défis à relever, je parlais dans une direction”.
- ¹⁹ N. do t.: no original em francês “[...] mettre notre respiration ensemble, mettre nos intentions ensemble, se calmer. Pomper un peu le cardiovasculaire, développer la force, développer la souplesse, puis développer notre présence intérieure et notre présence extérieure. C’est devenu un peu notre rituel de base”.

- ²⁰ N. do t.: no original em francês “Leurs corps étaient en douleur et ça aussi, ça joue sur les émotions. Je trouve que des corps épuisés, souvent, ce sont des corps qui sont plus abandonnés. Alors c’est une des raisons pour laquelle j’ai plus travaillé l’épuisement physique”.
- ²¹ N. do t.: no original em francês “[...] c’est un échauffement où on plonge à l’intérieur. Il y a une méditation. Je leur demande toujours de faire un *scan*. ‘Où est-ce qu’ils sont rendus dans leur corps?’ Je leur demande de se *scanner*, au niveau du corps et de la psyché [...] et peu importe ce qui est là, on l’accueille. Pour moi, ce n’est pas de nier l’émotion. L’émotion est là, qu’on soit fatigué, en colère, triste. Ça fait partie de l’état, puis autant le reconnaître parce [qu’ils vont] travailler avec cet état-là, plus tard. Si on le nie, je pense que c’est comme nier son outil, finalement”.
- ²² N. do t.: no original em francês “Comment peut-on trouver la cohésion quand on est huit personnes à danser? Où doit-on ralentir, accélérer, changer son mouvement pour servir la danse? Où doit-on corrompre son mouvement pour le bien du groupe?”.
- ²³ N. do t.: no original em francês “de presque sacré” e “[...] la danse qu’on fait, c’est la danse qui appartient à tout le monde”.
- ²⁴ N. do t.: no original em francês “Pense que ton coeur est là, et quand tu touches quelqu’un, tu le touches avec le coeur”.
- ²⁵ N. do t.: no original em francês “On était tous en train de pleurer. C’était tellement touchant”.
- ²⁶ N. do t.: no original em francês “Ma philosophie, c’est que moi, j’ai l’information de l’extérieur; toi, tu as l’information de l’intérieur. Il faut que nos deux informations se rencontrent. Si moi j’aime ça et, toi, tu n’aimes pas ça, il y a un problème. Si toi tu aimes ça et, moi, je n’aime pas ça, il y a un problème! Il faut que tous les deux, on ait cette aisance-là, cet engagement-là, et qu’on adhère à ce qui se passe. Pour moi, c’est aussi une façon de travailler: artiste à artiste. Je suis la chorégraphe et la metteuse en scène, mais je n’ai pas la science infuse. Toi, tu as des informations que moi je n’ai pas parce que, moi, je n’expérimente pas ce que tu fais. Donc il faut toujours établir ce dialogue-là pour que votre expérience interne nourrisse mon processus et mon expérience externe nourrisse le vôtre”.
- ²⁷ N. do t.: no original em francês “Il y avait quelque chose d’un peu sacré et profane dans notre façon de travailler. [...] Je sentais leur investissement, leur engagement. Puis moi aussi, je me suis sentie très engagée avec eux. [...] Je soupçonne qu’il y a eu une vraie rencontre entre nous”.
- ²⁸ N. do t.: no original em francês “Quel est le réel défi, ici? Et des fois, le réel défi, c’est de transformer quelque chose et d’autres fois, le réel défi, c’est d’essayer de s’astreindre à faire quelque chose”.
- ²⁹ N. do t.: no original em francês “Ce n’est pas toujours notre meilleur profil qu’on doit montrer sur scène. On est des vecteurs de vulnérabilité. Il faut interpréter le spectre complet de l’humanité et notre égo et notre vanité ne font pas de nous les meilleurs. Donc c’est d’aller plonger dans cette vulnérabilité-là et de montrer son corps dans toutes ses failles... Ça fait partie

de ce travail-là, je pense, d'être capable d'être noble quand on ne présente pas notre meilleur profil".

- ³⁰ N. do t.: no original em francês "Je les ai vus développer leur courage, je les ai vus prendre possession de leur corps. Parce qu'il y avait toutes sortes de corps dans ce groupe-là. Il y avait des corps pas faciles, il y avait des corps fermés, il y avait des corps traumatisés, il y avait des corps forteresses, que j'appelle, qui ne veulent pas s'ouvrir - et pendant les trois mois qu'on a passés ensemble, j'ai vu ça s'assouplir. J'ai vu des corps penser être ingrats et devenir beaux. [...] C'était touchant de les voir devenir eux-mêmes".
- ³¹ N. do t.: no original em francês "demeure l'instrument clé de l'expression".
- ³² N. do t.: no original em francês "[...] n'est pas une page blanche sur laquelle le créateur ou l'interprète n'aurait qu'à rendre lisible telle ou telle émotion, pas plus qu'il n'est une glaise qui se laisserait modeler aisément; le corps n'est pas neutre et il ne le sera jamais".
- ³³ N. do t.: no original em francês "Ici, maintenant ou jamais".
- ³⁴ N. do t.: no original em francês "L'important n'est pas tant ce que je dis avec mon corps dans l'espace que la manière dont je le dis. La façon de parler donne une qualité au texte; il en va de même pour le mouvement".
- ³⁵ N. do t.: no original em francês "Et même si plusieurs équipes travaillent la proposition à partir des mêmes paramètres ou de la même consigne, [...] le résultat va forcément s'avérer inédit puisque les matériaux combinés peuvent différer d'une équipe à l'autre. En art dramatique, cette personnalisation des réponses (Saint-Jacques, 2013) est valorisée et doit toujours être encouragée".
- ³⁶ N. do t.: no original em francês "[...] l'émergence de réponses inédites, car, d'une équipe à l'autre, la réalisation portera la signature du collectif".
- ³⁷ N. do t.: no original em francês "Elle voulait le plus possible nous aider à nous libérer de nos angoisses. Il y avait beaucoup d'écoute, de petits conseils: de prendre ça cool, de ne pas me stresser, d'être juste à l'écoute de mon corps et de mes émotions, puis voir comment les deux pouvaient donner un résultat sur scène".
- ³⁸ N. do t.: no original em francês "[...] à se connaître. [...] De cette rencontre avec l'Autre, l'élève se trouvera évidemment altéré. Dire oui à l'autre profondément, c'est aussi aller à la rencontre de soi autrement, se reconnaître autre, découvrir tous ses possibles".
- ³⁹ N. do t.: no original em francês "[...] le moment central de la formation dans une école d'art dramatique. [...] Ceux qui ont la responsabilité de la formation théâtrale peuvent se référer à quelques écoles ou méthodes, mais doivent d'abord [établir des] relations avec leurs élèves pour construire un moment de suggestion, d'émotion, de sensation commune, de troc, d'échange".
- ⁴⁰ N. do t.: no original em francês "[...] sur une qualité d'accompagnement dans laquelle la dimension affective revêt une grande importance".

- ⁴¹ N. do t.: no original em francês “d’artiste à artiste”.
- ⁴² N. do t.: no original em francês “Elle nous a vraiment donné tout ce qu’elle pouvait nous donner. [...] Et on voulait être aussi généreux qu’elle, j’ai l’impression. Alors c’était une relation d’égal à égal et ça nous amenait tout le temps à aller plus loin”.
- ⁴³ N. do t.: no original em francês “un filet de sécurité” e “[...] de plonger, d’essayer, de se tromper, de se dépasser, tout en éprouvant du plaisir malgré l’angoisse que l’expérimentation procure, voire de l’anxiété, si l’on tient compte des travaux de Didier Anzieu (1981)”.
- ⁴⁴ N. do t.: no original em francês “Au-delà d’être une philosophie de danse, c’est une philosophie de vie, d’être capable d’être très à l’écoute de soi, mais en même temps, inscrit dans le monde”.
- ⁴⁵ N. do t.: no original em francês “[...] en action avec des individus qui interagissent avec d’autres. La réalisation n’appartient pas à un seul individu, elle est le résultat d’une collaboration concertée. [...] Le groupe forme un “réseau vivant [...] finement mélangé”.
- ⁴⁶ N. do t.: no original em francês “Ils sont portés par la synergie du groupe [qui leur permet] d’atteindre des sommets insoupçonnés auxquels un individu seul n’aurait jamais pu aspirer”.
- ⁴⁷ N. do t.: no original em francês “La part la plus précieuse de l’acteur n’est pas dans ce qu’il veut, mais dans ce qui émane de lui à son insu. Aussi longtemps qu’un acteur s’interroge sur la représentation de son moi – comment est-ce que je souhaite être vu par les autres? –, tant qu’il veut prouver son existence scénique par des arguments volontaristes, rien de primordial n’advient dans son jeu”.
- ⁴⁸ N. do t.: no original em francês “Ma relation à mon corps a changé énormément par rapport au concept de jugement de l’image que l’on projette. Mélanie insistait sur le fait que ce n’est jamais à propos de ce que l’on projette; c’est à propos de la manière dont tu le vis. Si tu le vis en étant absolument dans ton corps et en étant absolument authentique, ‘de quoi tu as l’air’ n’est pas important. [...] La beauté du mouvement vient de l’intérieur, pas d’une image que l’on essaie de créer”.
- ⁴⁹ N. do t.: no original em francês “[...] condense une énergie intense. [...] Elle contient des champs énergétiques attirants et complexes”.
- ⁵⁰ N. do t.: no original em francês “Un bon acteur arrête mon élan. [...] Bien que je ne sois pas consciente de ce qu’il fait exactement pour produire une telle présence magnétique, je sais que je ne peux détourner le regard. Je ne peux poursuivre comme si de rien n’était”.
- ⁵¹ N. do t.: no original em francês “[...] lieu d’incubation et de laboratoire qu’est l’école est essentiel par la réflexion qui s’y fait sur l’être et le paraître, sur le rêve qui se définit en confrontant l’angoisse et la révélation. [...] La singularité et l’authenticité de l’artiste émergent par la construction et la projection de l’être intime”.

Referências

ANADÓN, Marta; GUILLEMETTE, François. La recherche dite “qualitative”: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. **Recherches Qualitatives**, v. 26, n. 1, p. 5-31, 2007.

BEAULNE, Martine. La Mise en Scène: pratique d’héritage et de transmission, miroir d’une identité. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L’École du Jeu: former ou transmettre... les chemins de l’enseignement théâtral**. Saint-Jean-de-Védas: L’Entretemps, 2003. P. 131-138.

BOGART, Anne. Six choses que je sais. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L’École du Jeu: Former ou transmettre... les chemins de l’enseignement théâtral**. Saint-Jean-de-Védas: L’Entretemps, 2003. P. 37-48.

BOUCHER, Marie-Danielle. **Au-delà des Mots: étude pratique de diverses techniques vocales et corporelles – traditionnelles, semi-traditionnelles et alternatives – dans le but de développer un langage vocal et gestuel personnel et d’analyser son incidence sur la construction du personnage (mémoire-crédation non publié)**. Montréal: Université du Québec à Montréal, 1996.

COPEAU, Jacques. **Notes sur le Métier de Comédien**. Paris: Michel Brient éditeur, 1995.

DEWEY, John. **L’Art comme Expérience**. Trad: J.-P. Cometti. New York: The Berkley Publishing Group, 2005. (Ouvrage original publié sous le titre **Art as Experience**. New York: The Berkley Publishing Group, 1934.).

ENGESTRÖM, Yrjö. **Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Yrjö, MIETTINEN, Reijo; R-L PUNAMÄKI, Raija-Leena (Dir.). **Perspectives on Activity Theory**. Australie: Cambridge University Press, 1999. P. 19-38.

KNAPP, Alain. Une Formation Multiple et Réfléchie. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **Les Chemins de l’Acteur**. Former pour jouer. Québec: Québec Amérique Inc., 2001. P. 123-136.

LECOQ, Jacques. **Le Corps Poétique: un enseignement de la création théâtrale**. Paris: Actes Sud, 1997.

LEPAGE, Chantale. L’art dramatique, un contexte d’apprentissage favorable à l’émergence de la compétence collective? In: CHAÎNÉ, Francine; THÉBERGE, Mariette; BLONDIN, Denyse; DUVAL, Hélène; ÉMOND, Anne-Marie (Dir.). **Réfléchir à la Formation Artistique**. Québec: Presses de l’Université Laval, 2016. P. 205-219.

NADEAU, Michel. Pour une Pédagogie de l'acteur-créateur. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L'École du Jeu: former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral**. Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps, 2003. P. 63-68.

NORTH, Marion. Le mouvement comme reflet de l'être. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L'École du Jeu: former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral**. Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps, 2003. P. 167-169.

PARK, Sangok. **From Housewives to Environmental Activists: a cultural historical activity theory analysis of learning in a Korean Community-based organization**. 2008. Thèse (Doctorat en Éducation) – Pennsylvanie, Pennsylvania State University, 2008.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. **Arts. Portrait de Secteur. Les Arts de la Scène: un secteur artistique, culturel et économique**. Québec: Gouvernement du Québec, 1996.

RAIMONDO, Mario. N'existent ni le devoir d'apprendre ni le droit d'enseigner. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **L'École du Jeu: former ou transmettre... les chemins de l'enseignement théâtral**. Saint-Jean-de-Védas: L'Entretemps, 2003. P. 72-73.

SELLARS, Peter. Être acteur, jouer, agir. In: FÉRAL, Josette (Dir.). **Les Chemins de l'Acteur: former pour jouer**. Québec: Québec Amérique inc., 2001. P. 61-70.

SÉVIGNY, Robert. Expérience. In: BARUS-MICHEL, Jacqueline; ENRIQUEZ Eugène; LÉVY, André (Dir.). **Vocabulaire de Psychosociologie**. Références et positions. Ramonville Saint-Agne: Erès, 2003. P. 128-133.

VILLENEUVE, Lucie. Enseigner une "gymnastique d'ouverture à l'autre": pour la transmission d'un art vivant. **L'Annuaire Théâtral: revue québécoise d'études théâtrales**, Montréal, v. 55, p. 59-72, 2014.

Marie-Eve Skelling Desmeules é estudante do doutorado e professora na *Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa*, Canadá. Desde sua infância, ela frequenta os universos da ginástica, do contorcionismo, da dança e, sobretudo, do teatro, tanto em relação à prática quanto ao ensino. Ela se formou em interpretação teatral na *École supérieure de théâtre (Université du Québec à Montréal)* antes de continuar seus estudos superiores na *Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa*.
E-mail: mskel033@uottawa.ca

Este texto inédito, traduzido por André Mubarak, também se encontra publicado em francês neste número do periódico.

Recebido em 31 de março de 2016
Aceito em 4 de setembro de 2016