



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

BEATRIZ ADEODATO ALVES DE SOUZA

**CORPO EM DANÇA:
O PAPEL DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA FORMAÇÃO DE
DANÇARINOS E PROFESSORES**

Salvador
2012

BEATRIZ ADEODATO ALVES DE SOUZA

**CORPO EM DANÇA:
O PAPEL DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA FORMAÇÃO DE
DANÇARINOS E PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Leda Muhana Ianitelli

Salvador
2012

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Souza, Beatriz Adeodato Alves de.

Corpo em dança : o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores /
Beatriz Adeodato Alves de Souza. - 2013.
115 f.: il.

Inclui anexos.

Orientadora: Profª. Drª. Leda Muhana Iannitelli.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2012.

1. Dança. 2. Educação. 3. Corpo humano. 4. Perpeção. 5. Cognição. I. Iannitelli, Leda
Muhana. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3

CDU - 793.3

BEATRIZ ADEODATO ALVES DE SOUZA

**CORPO EM DANÇA:
O PAPEL DA EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA FORMAÇÃO DE
DANÇARINOS E PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Dança.

Profa. Dra. Leda Muhana Iannitelli (Orientadora) – UFBA

Profa. Dra. Jacyan Castilho – UFBA

Profa. Dra. Clélia Queiroz – UFBA

Salvador, 31 de Julho de 2012

AGRADECIMENTOS

À minha família, Mirabeau, Guaraci, Mariana e João, pelo amor e apoio incondicional e pelos cuidados dedicados ao meu filho, Antônio, que viabilizaram a finalização deste trabalho. Sem vocês, eu não teria conseguido.

A Antônio, por ser o maior e melhor presente que a vida poderia me oferecer.

A Leda Muhana, por ter orientado esta pesquisa de maneira tão competente e afetuosa. Seu suporte e suas instigações reflexivas foram fundamentais para o resultado aqui apresentado.

A Clélia Queiroz e Jacyan Castilho pela leitura cuidadosa e sugestões na qualificação.

A Silvia Soter e Marila Velloso pela imensa generosidade de me receber, acolher e conceder as entrevistas.

A Cleverton Reikdal, Naiana Zocche Sato, Priscila de Moraes, Silvia Nogueira, Mariane Eva S. Georg, Priscila Teixeira, Lilyen Vass, Luiza Adnet, Carla Reichelt, pelo interesse e pela disponibilidade.

À FAPESB, pelo apoio financeiro.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, pelas ricas trocas estabelecidas.

A interrogação que, ao descobrir
sua ânsia pela resposta,
atravessa o silêncio
e, refeita, retorna ao início
para indagar a si mesma.

A resposta que, a caminho de
estar pronta, refaz em silêncio
a distância que impôs à pergunta
e, de volta, injeta em si mesma
uma sintaxe interrogativa.

Duda Machado, 2003

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema de investigação o corpo na dança. Especificamente, olha para experiências pedagógicas em dança que fazem uso da educação somática enquanto um dos seus recursos centrais, procurando identificar influências e contribuições que essa prática possa desencadear na formação de dançarinos e professores. Partindo de uma revisão bibliográfica em torno do desenvolvimento do campo atualmente conhecido como educação somática e de uma contextualização histórica a respeito das interações desse campo com a dança, chega à análise de algumas experiências práticas. Essa análise foi construída tendo como base a observação de distintas instâncias: as aulas, a perspectiva de professores e a impressão dos alunos.

Ao revisar a bibliografia, sugere quatro princípios comuns às diversas disciplinas somáticas que são discutidos mais profundamente à luz de teorias e contribuições da ciência contemporânea. Nesse viés, pressupostos da *Embodied Cognition*, como a ideia de cognição construída a partir da experiência corporal, são inter-relacionados a princípios como o do continuum corpo-mente e o da percepção enquanto um instrumento de mudança de padrões de movimento automatizados. O conceito de *autopoiese*, por sua vez, formulado por Humberto Maturana e Francisco Varela, se afina com o princípio da construção de autonomia.

Uma vez identificados esses princípios, todo um diálogo é constituído em torno do seu confronto com algumas práticas bastante estabilizadas no ensino da dança. A análise dos dados colhidos em campo (observações de aula, entrevistas e questionários) tem uma função de elemento dinamizador da discussão, mas principalmente no sentido de fornecer parâmetros de referência a respeito de como esses princípios vêm sendo integrados na prática pedagógica em dança e os desdobramentos desses processos. Questões como entendimentos de corpo, relação professor-aluno e processos de avaliação estão entre os aspectos abordados.

Palavras chaves: dança, educação somática, percepção, cognição.

ABSTRACT

The goal of this research is to investigate the possible influences and contributions of the somatic education when used in dance pedagogy for the formation of dancers and dance teachers. A systematic review of literature about somatic education and the historical context of the interactions of this field with dance conducted to the analysis of some practical experiences based on three distinct points of view: the classes, the teachers perspective and the pupils impression.

The review of literature points to four principles present in the different somatic disciplines which are discussed more deeply profiting from contemporary science theories and contributions. On this basis, the idea of cognition built from the body experimentation, present in *Embodied Cognition*, is interrelated to principles like those of body-mind *continuum* and the perception as a changing tool to automated movement patterns. Even more, the *autopoiesis* concept proposed by Humberto Maturana and Francisco Varela matches with the principle of autonomic construction.

Then, a dialogue was settled, facing some well established dance teaching practices with those principles. The analysis of the empirical data (class observations, interviews and questionnaires), required to enrich the discussion, actually provided important reference patterns to consider how those principles have been integrated in dance pedagogy and their corresponding outcomes. Questions like body awareness, the relation between teachers and pupils and assessment processes were considered.

Key words: dance, somatic education, perception, cognition.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 8 |
| 1.1 Chegando às questões centrais da pesquisa | 8 |
| 1.2 Como se articulam essas questões | 12 |
| 1.3 A metodologia | 15 |
| 1.4 O corpo da dissertação | 17 |
| 2. EDUCAÇÃO SOMÁTICA - princípios comuns às diferentes disciplinas... | 19 |
| 2.1 Da história de um termo ao desenvolvimento de um campo | 19 |
| 2.2 Os princípios comuns..... | 28 |
| Um corpo, uma pessoa | 28 |
| Percepção, o instrumento da mudança | 31 |
| Autonomia e autopoiese..... | 34 |
| O ser humano não está sozinho, está sempre em relação | 36 |
| 3. EDUCAÇÃO SOMÁTICA E DANÇA – contextualização histórica sobre | 39 |
| as interações dos dois campos..... | |
| 4. EXPERIÊNCIAS COM EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA PRÁTICA | 48 |
| PEDAGÓGICA EM DANÇA..... | |
| 4.1 As aulas..... | 49 |
| 4.2 A perspectiva dos professores..... | 57 |
| 4.3 A impressão dos alunos..... | 61 |
| 5. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS | 73 |
| REFERÊNCIAS | 76 |
| ANEXOS | 81 |

1. INTRODUÇÃO

1.1 Chegando às questões centrais da pesquisa

Ainda como aluna de graduação do curso de Licenciatura em Dança da UFBA, começou o meu interesse pelo que, naquele momento ainda não sabia, poderia ser identificado como práticas somáticas. Inicialmente, com a experiência enquanto praticante do método Pilates, que conheci em 1992 e que, em seguida, comecei a ensinar e, posteriormente, com o método Gyrotonic, que venho ensinando há cerca de doze anos e, há seis, também atuando como educadora, na formação de novos professores do método. Além dessas abordagens, nesse período tive algum contato, menos sistemático, com o método Feldenkrais, a técnica de Alexander, com a professora e pesquisadora francesa Natalie Schulmann¹, e outros, além da leitura de autores como Thérèse Bertherat² e Klauss Vianna³.

Sempre me senti muito mobilizada pelas percepções que desenvolvia a partir desses trabalhos, tanto enquanto praticante, bailarina que observa cuidadosamente seu corpo e constata transformações, como enquanto professora, que observa nos corpos dos seus alunos novas organizações. A sutileza, o respeito ao corpo e, ao mesmo tempo, a eficiência de resultados no tocante às mudanças relativamente rápidas que ocorriam (em mim e nos alunos), me impressionavam positivamente e me atraíam cada vez mais. Enquanto aluna e bailarina, também sempre fui muito ligada às aulas de técnica de dança, com forte identidade com o seu aspecto de fisicalidade. O trânsito entre as aulas de técnica da dança e de abordagens somáticas suscitava algumas reflexões e relações interessantes. Percebia que de algum modo havia um diálogo e uma certa complementaridade entre ambas e as questões trabalhadas pela somática me ajudavam imensamente nas aulas de técnica, em aspectos como equilíbrio, percepção espacial, percepção e domínio mais preciso do movimento, entre outros.

¹ Um dos nomes importantes da França no estudo e na prática da disciplina *Análise funcional do corpo no movimento dançado*, terminologia através da qual a área da somática se desenvolveu nesse país.

² Fisioterapeuta francesa, fundadora da disciplina somática conhecida como Antiginástica e autora de livros sobre o tema como, por exemplo, *O corpo tem suas razões* e *O correio do corpo*.

³ Professor de dança mineiro, com inserção em diversos núcleos da dança brasileira, no seu livro intitulado *A dança* apresenta muitos dos conceitos e princípios que nortearam a sua prática pedagógica e que, mesmo sem utilizar essa nomenclatura, estavam profundamente imbuídos dos conceitos e princípios identificados com a somática.

Paralelamente a essas constatações construídas principalmente pela via da experimentação, estudos teóricos também foram sendo desenvolvidos, a partir dos quais muitas discussões relativas à contemporaneidade na dança eram suscitadas. No que tange aos estudos do corpo, área na qual se inseririam tanto as técnicas de dança como as disciplinas somáticas, algumas questões particularmente me interessavam. Observando as relações existentes entre as peças coreográficas e as técnicas de preparação corporal utilizadas tanto em companhias de dança clássica como de dança moderna, era possível constatar que essas se estabeleciam de uma forma bastante direta e linear. O vocabulário de passos e sequenciamento de movimentos utilizados nas aulas de técnica eram os mesmos usados na composição das peças. Dito de outro modo, para se preparar para dançar balé clássico era necessário fazer aulas de balé, para dançar Martha Graham era necessário fazer aulas de técnica de Martha Graham. Mas, e na dança contemporânea, de que modo essas relações vêm sendo estabelecidas? Os bailarinos fazem aula de quê? Existe uma regra geral? Ou isso se estabelece de distintos modos, particulares a cada micro-universo de grupos, companhias e projetos? E a educação somática, que papel ou função exatamente vem desempenhando dentro desse contexto? Essa última questão, em particular, começou a me inquietar consideravelmente e, de certo modo, me impulsionou a construir o pré-projeto desse estudo.

É possível constatar, tanto através da observação direta como da leitura de artigos sobre o tema, que nas últimas décadas tem ocorrido uma extensa disseminação das práticas somáticas no Brasil e no mundo, que vêm se firmando enquanto um frequente ingrediente da formação do dançarino, presentes nos currículos de instituições de ensino da dança de distintos níveis. Essa prática se constitui tanto no formato de aulas de uma disciplina somática específica ou na própria aula de dança por meio do uso de alguns dos seus princípios.

Estudiosos do assunto vêm produzindo alguma literatura a respeito do tema, formulando análises a partir do acompanhamento de experiências como essas. Autores como Fortin (1999), Soter (1999), Godard (1998) apontam para o refinamento técnico e para a ampliação das capacidades expressivas do dançarino como alguns dos resultados possivelmente obtidos. O que ainda parece ser escasso são estudos que examinem mais detalhada e aprofundadamente os desdobramentos dessas experiências, elucidando os modos como são percebidas por aqueles que as vivenciam e como isso reverbera na sua prática

profissional, não apenas do ponto de vista das habilidades corporais adquiridas e/ou enriquecidas, como também do ponto de vista das implicações que desencadeiam no seu entendimento de corpo, na maneira de se apropriarem do seu próprio fazer, nas relações de ensino-aprendizagem da dança, entre outros. Desse modo, partindo da questão inicial que impulsionou a realização do estudo e procurando delimitá-la para dar um recorte mais adequado à sua realização, a questão central da pesquisa é: como dançarinos e professores percebem os efeitos de um trabalho sistemático com práticas somáticas e quais as implicações dessa experiência na sua formação e atuação em dança.

Historicamente, a dança foi e ainda é profundamente influenciada por uma perspectiva mecanicista do corpo, visto como aquele que apreende e reproduz movimentos, aquele sobre o qual as técnicas de dança vão sendo aplicadas de maneira gradativa e progressiva. A partir dessa perspectiva, o seu ensino foi construído em cima de uma dinâmica de repetição, visando a aquisição de precisão e maestria na execução dos movimentos segundo principalmente os aspectos biomecânicos e estéticos próprios de uma determinada técnica de dança ou escola⁴. Sendo assim, sua proposta pedagógica atendia a uma lógica de priorização dos resultados que, de certo modo, eram estabelecidos a priori. Ao final de um dado período, seria esperado dos alunos que tivessem adquirido determinadas habilidades motoras, realizadas de certos modos e com certos níveis de complexidade e a prática diária seria construída em função desse objetivo. Do ponto de vista das relações de ensino-aprendizagem, o professor tradicionalmente ocupou um lugar de modelo, aquele que detinha as informações a serem transmitidas aos alunos e que deveria ser observado e seguido pelos mesmos.

A contemporaneidade na dança inaugura algumas reconfigurações cruciais nesse modelo. Em primeiro lugar, segundo Britto (2008), a operação compositiva se destitui da regência de um programa externo, ou seja, de um sistema técnico-estético pré-determinado, o que implica que a relação entre a prática corporal segundo uma técnica de dança e a composição das peças já não se dá de modo linear. Na verdade, a própria estrutura e os métodos compositivos se alteram profundamente, havendo não somente uma busca por movimentos distintos dos habituais, mas a utilização de algumas estratégias como a

⁴ Tanto a dança clássica como as diversas escolas da dança moderna (como Martha Graham, José Limon e outros) estão comprometidas com um conjunto pré-estabelecido de passos ou movimentos, articulados segundo padrões também estáveis característicos das mesmas (BRITTO, 2008).

improvisação, o acaso e a indeterminação, antes impensadas para as obras de dança que deveriam ser milimetricamente marcadas e encadeadas. Alguns dos componentes do movimento conhecido como Judson Dance Theater, importante pelo marco que estabeleceu na inauguração da pós-modernidade na dança norte-americana e, de certa forma, mundial, se referem ao recurso da improvisação como um meio de despertar a atenção dos espectadores para o aspecto da inteligência do corpo que dança, para sua materialidade, sugerindo que essa inteligência não seria uma faculdade estritamente mental, mas um atributo do continuum corpo-mente (BURT, 2006). Segundo Trisha Brown:

Se você está improvisando dentro de um estrutura, seus sentidos estão mais despertos; você está utilizando a sua inteligência, o seu pensamento, tudo está trabalhando de forma integrada para encontrar a melhor solução para um dado problema, sob a pressão do olhar da plateia⁵. (BROWN, 1978 apud BURT, 2006, p. 14)

Diante dessas novas questões e preocupações da dança contemporânea, seguir um programa de formação com aulas nos moldes oferecidos pela dança clássica e moderna, como o apontado acima, não atende mais integralmente às expectativas e necessidades dos dançarinos. Fica crescente a necessidade de se experimentar distintas e variadas práticas corporais, algumas delas, inclusive, não necessariamente diretamente ligadas à dança que, dentre outras características, também proponham um encontro dos dançarinos consigo mesmos, uma oportunidade de se conhecerem melhor e descobrirem o seu modo de fazer, suas capacidades e possibilidades individuais.

Dentro desse vasto universo, se encontram as práticas somáticas, disciplinas que se interessam e propõem um processo investigativo de aprendizado, objetivando a descoberta de diferentes mecanismos corporais, em lugar de reforçar hábitos e automatismos motores. Partindo da premissa de que cada indivíduo é distinto dos demais e tem particularidades genéticas, histórias e necessidades distintas, valorizam a construção de um caminho autônomo de busca, ainda que sob orientações e parâmetros gerais. As relações de ensino-

⁵ No texto original: “If you are improvising within a structure your senses are heightened; you are using your wits, thinking, everything is working at once to find the best solution to a given problem under pressure of a viewing audience”. (Tradução livre)

aprendizado são construídas de modo que o professor assume um papel mais de facilitador, provocador, do que propriamente aquele que detém todas as informações e respostas.

Essas propostas da somática dialogam com questões centrais da dança contemporânea, sem dúvida, estabelecendo influências múltiplas e bidirecionais. A busca por padrões não habituais de movimento, a percepção aguçada dos estados corporais e o respeito às individualidades estão entre as preocupações comuns. No caso específico do presente estudo, os interesses se voltam mais diretamente para o aspecto educacional da formação em dança, sendo o seu principal objetivo examinar como os dançarinos e professores contemporâneos percebem os efeitos de um trabalho sistemático com tais práticas e relacionam essa experiência à sua atuação em dança. Dentre os seus objetivos específicos estão: I – a partir de uma revisão bibliográfica, conceituar e delimitar o campo da educação somática, identificando princípios que sejam comuns às diversas disciplinas que o compõem; II – fundamentar tais princípios à luz de proposições da ciência contemporânea, sendo os principais pilares dessa construção a Embodied Cognition e a Biologia do Conhecer de Humberto Maturana e Francisco Varela; III – acessar através da observação direta, de entrevistas e de questionários duas experiências pedagógicas distintas em dança nas quais os docentes, com formação em uma ou mais disciplinas somáticas, fazem uso desses recursos na sua prática pedagógica; IV – analisar as principais questões que irão emergir a partir dessa experiência de campo, cruzando e articulando esses dados com a bibliografia consultada; V – relacionar essa discussão com questões pertinentes ao aspecto educacional da formação em dança na atualidade, mais especificamente no que tange a questões como compreensões de corpo, a lida com as individualidades, o papel do docente e o papel do aluno, processos de avaliação.

1.2 Como se articulam essas questões

Para lidar com os questionamentos que esta pesquisa levanta a respeito de educação somática e da formação em dança, foi constituída uma rede de relações e fundamentações à luz de teorias que explicitam noções de sensorialidade, construção de conhecimento e especificação dos seres humanos a partir de suas interações com os outros e com o meio. Essas teorias serão de importância capital para esclarecer os pressupostos desse estudo e

facilitar o diálogo a respeito de como o corpo é entendido no micro universo da educação somática e dos contextos educacionais da dança que fazem uso da somática enquanto um dos seus recursos principais. Além disso, tais teorias abordam o processo de construção de conhecimento como um processo que se dá de forma autônoma, do ponto de vista do indivíduo enquanto uma unidade, ao mesmo tempo que de forma dependente do ambiente e da cultura, o que, por sua vez, traz importantes contribuições no sentido de compreender melhor as implicações que a utilização de princípios da somática poderiam desencadear numa prática pedagógica em dança.

A pesquisadora Sylvie Fortin serviu como uma fonte central do campo da educação somática, contribuindo enormemente para a sua conceituação e delimitação. É sua a perspectiva adotada de que, apesar das múltiplas interfaces estabelecidas por essa área como, por exemplo, a terapêutica, a psicológica, a social e outras, o seu aspecto educacional é o mais substancial, uma vez que, no seu alicerce, a educação somática se interessa e se ocupa da “aprendizagem da consciência do corpo em movimento dentro do ambiente no qual está inserido” (FORTIN, 2009). Além dessa importante contribuição, alguns artigos de sua autoria também foram valiosos na descrição de experiências práticas com educação somática no contexto de aulas de dança, servindo como material empírico complementar ao material colhido em campo.

A Embodied Cognition (cognição corporalizada) é uma das principais correntes teóricas com a qual este estudo contou e na qual se baseou para fundamentar os seus pressupostos básicos. Da revisão bibliográfica feita em torno da somática, quatro princípios comuns às suas diversas disciplinas foram estabelecidos: a indivisibilidade do indivíduo ou a unidade corpo-mente; a percepção como um instrumento para modificar padrões de movimento automatizados; a autonomia; e a relação corpo-ambiente. As contribuições das ciências cognitivas e, mais especificamente, das proposições teóricas de Antônio Damásio, George Lakoff e Mark Johnson auxiliaram de maneira determinante na explicitação e compreensão detalhada de cada um desses princípios. Em primeiro lugar, esses autores confrontam fortemente as correntes que tradicionalmente defenderam as separações dualistas entre corpo – mente, razão – emoção e percepção – conhecimento e apresentam argumentos contundentes a favor do contrário, baseados em estudos nas áreas da neurobiologia, filosofia da mente e linguística. Lakoff e Johnson (1999) apontam que a cognição não é algo que está

fora ou se desenvolve independentemente do corpo, como se acreditou durante séculos, mas sim que ela emerge a partir da natureza dos nossos cérebros, dos nossos corpos e das nossas experiências corporais. Segundo eles, a mesma rede neural e os mesmos mecanismos que nos permitem perceber e nos movimentar no ambiente, ou seja, o nosso aparato sensório-motor, são responsáveis pelo desenvolvimento do nosso sistema conceitual e nossos modos de raciocínio.

António Damásio (1994, 2000, 2004), por sua vez, dentro do vasto raio de abrangência dos seus estudos a respeito do tema, apresenta um ponto de particular relevância para esse trabalho. O autor explica que o indivíduo, através da interação com outros indivíduos e com o ambiente no qual vive, tem impressões que formam imagens perceptivas no seu sistema nervoso. Essas imagens são o conhecimento que temos a respeito do mundo e de nós mesmos e que molda tanto a forma de agirmos nesse mundo como o nosso sentido de individualidade. Esse processo se dá independentemente de o indivíduo ter consciência dele, mas Damásio defende que a consciência o torna um processo mais eficiente⁶.

Este estudo assume tais pressupostos como sua coluna vertebral, tanto para uma maior e melhor compreensão dos princípios da somática, como colocado anteriormente, como para o diálogo com a prática pedagógica em dança, principalmente no que tange à observação de questões centrais a essa prática, como o entendimento que professores e alunos têm sobre o corpo e seu modo de tratar as individualidades.

Os conceitos de autopoiese e de acoplamento estrutural, propostos por Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) na *Biologia do Conhecer*, também serão utilizados para uma melhor explicitação de alguns dos princípios da somática. Eles auxiliarão principalmente na compreensão da noção de autonomia e da relação corpo-ambiente propostas por essas disciplinas. Segundo a perspectiva desses autores, existe uma relação de complementaridade no que se refere a aspectos ou características opostas dos seres humanos, na verdade, dos seres vivos em geral, que seriam unidades autônomas, capazes de se autorregular, mas, simultaneamente, sistemas abertos que estabelecem trocas e intercâmbios com o ambiente e que dependem dessas relações para se desenvolver e se constituir enquanto individualidade. Trazendo esses conceitos para a perspectiva da somática, serão discutidos os modos como esta trata a introspecção e a percepção de si mesmo como um caminho para a

⁶ Eficiência aqui tratada segundo a perspectiva da sobrevivência, como será melhor explicado no capítulo dois.

construção autônoma de conhecimento, assim como será pontuada a implicação do indivíduo no ambiente no qual está inserido. O simples fato de vivermos dentro de um campo gravitacional que impõe uma força descendente todo o tempo sobre nossos corpos gera uma gama de possibilidades e muitas limitações com as quais somos obrigados a nos relacionar para constituir uma organização corporal.

Para finalizar, alguns princípios do pensamento complexo proposto por Edgar Morin (2004) servirão como aporte teórico de suporte em algumas análises desta dissertação. Eles serão importantes para contextualizar a discussão a respeito das implicações das experiências com educação somática na formação em dança como uma discussão relevante e, em certo ponto, pertinente ao universo mais amplo da educação vista de uma perspectiva geral, onde também estão sendo travadas discussões que levantam questões e suscitam reflexões semelhantes.

1.3 A metodologia

Por se tratar de um estudo que se preocupa com fenômenos e realidades que não podem ser quantificados, mas, ao contrário, dizem respeito a aspectos da compreensão e do comportamento humanos relativos a processos educacionais em dança, foi escolhida uma abordagem qualitativa de pesquisa. Mais especificamente, este estudo pode ser considerado de tipo descritivo-explicativo, uma vez que descreve esses determinados fenômenos e realidades e se propõe a formular algumas reflexões e articulações analíticas sobre os mesmos (COSTA; COSTA, 2009).

A sua realização foi dividida em três etapas. A primeira se constituiu de uma revisão bibliográfica a respeito do campo da educação somática, na qual um levantamento de livros, artigos e vídeos sobre o tema foi realizado, sendo fichados desde registros mais antigos com caráter de reflexões e depoimentos dos fundadores das primeiras disciplinas somáticas e/ou seus discípulos, até estudos realizados bem mais recentemente e com caráter científico. Essa revisão bibliográfica possibilitou uma delimitação do campo disciplinar conhecido como educação somática e a identificação de quatro princípios comuns às distintas disciplinas que o compõem. Tais princípios servem como referência e fundação para a realização da segunda e terceira etapas da pesquisa. Vale reiterar que, todas as vezes que o termo educação somática

ou somática for utilizado, a referência estará sendo feita a esse campo visto enquanto conjunto e em função desses quatro princípios comuns, não interessando a este estudo tratar das particularidades de cada disciplina.

Para a segunda etapa, a pesquisa de campo, foram escolhidas enquanto fonte de observação e coleta direta de dados duas docentes em dança, Marila Velloso e Silvia Soter, ambas com formação em uma ou mais disciplinas somáticas e que atuam no ensino formal de dança de nível universitário, fazendo uso dos recursos da somática nas suas práticas pedagógicas. Marila Velloso está sediada em Curitiba (PR), é professora do curso de licenciatura em dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e tem formação na escola do Body Mind Centering. Silvia Soter, sediada no Rio de Janeiro (RJ), recentemente concursada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por doze anos lecionou no curso de licenciatura em dança da UniverCidade, tendo formação em Ginástica Holística (Método Ehenfried).

A realização da coleta do material de campo foi feita através de:

- a) observações diretas de aulas ministradas pelas docentes escolhidas, citadas acima, as quais foram registradas através de anotações e material videográfico (para fins exclusivos de análise) registrados pela pesquisadora;
- b) entrevistas semi-estruturadas dirigidas às duas docentes em questão;
- c) questionários dirigidos a alunos das respectivas docentes, indicados pelas mesmas e selecionados segundo o critério de terem, no mínimo, um ano de prática nas suas aulas.

A terceira e última etapa constou de um processo de análise e interpretação dos dados, no qual certos agrupamentos foram feitos e questões-chave puderam emergir de maneira mais delineada. Além desse material colhido em campo, um material empírico complementar foi levantado, composto de vídeos e artigos nos quais experiências práticas com educação somática da mesma natureza das observadas no campo são descritas, oferecendo maior diversidade e amplitude de informações para a discussão. O confronto desse material empírico com o referencial teórico possibilitou o aprofundamento e complexificação da análise, que tem por objetivo não confirmar ou negar hipóteses, mas suscitar reflexões e conversações que favoreçam uma melhor compreensão da realidade foco do estudo.

1.4 O corpo da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco partes. A primeira, esta, a introdução, apresenta a questão central da pesquisa, as questões secundárias relacionadas à questão central e todo o referencial teórico que fundamentará e alimentará as discussões. Além disso, a pesquisa de campo realizada é explicitada na seção destinada à metodologia.

No primeiro capítulo, uma revisão da literatura a respeito do campo da educação somática será desenvolvida, abrangendo desde escritos e registros mais antigos, alguns dos quais feitos pelos próprios fundadores de disciplinas somáticas, até artigos de caráter científico resultado do estudo de pesquisadores da área. Uma trajetória do desenvolvimento desse campo será delineada, apresentando informações a respeito do surgimento das primeiras disciplinas e a evolução desse processo até o momento presente, no qual a educação somática é considerada um campo disciplinar que possui diversas interfaces, entre as quais com as artes do corpo, mas, também, princípios comuns que unem as distintas abordagens que o compõem. A partir dessa revisão, quatro desses princípios foram identificados, que serão apresentados e confrontados com proposições da ciência contemporânea, com o objetivo de trazer maior esclarecimento e compreensão dos mesmos. São eles: a indivisibilidade do indivíduo ou a unidade corpo-mente; a percepção como instrumento para modificar padrões de movimento automatizados; a autonomia; e a relação corpo-ambiente.

No segundo capítulo, será apresentada uma contextualização histórica a respeito das interações dos campos da educação somática e da dança. Fazendo um paralelo entre as inquietações que fizeram emergir estudos da somática e as motivações que deram origem a movimentos pós-modernistas na dança, é possível perceber algumas aproximações, o que aponta para um ambiente favorável às inúmeras trocas que se deram desde então entre os campos.

No terceiro capítulo, os achados da pesquisa de campo serão descritos e analisados detalhadamente, seguindo uma organização que abordará o tema a partir de três instâncias de observação: as aulas, a perspectiva dos professores e a impressão dos alunos. Em cada uma dessas instâncias, questões que emergiram de maneira mais veemente entre os dados

coletados serão agrupadas em sub-temas e discutidas em maior profundidade. Os princípios da somática identificados no capítulo um servirão de referência para a constituição do diálogo e da análise dessas questões, uma vez que o objetivo geral desta pesquisa é justamente avaliar de que modo professores e alunos percebem a repercussão de uma experiência sistemática com educação somática na sua prática profissional em dança.

Por fim, as considerações conclusivas serão tecidas, arrematando pontos principais da discussão construída no capítulo três e inserindo tal discussão num contexto mais geral da educação.

2. EDUCAÇÃO SOMÁTICA – princípios comuns às diferentes disciplinas

O tema central deste capítulo é a Educação Somática e se encontra dividido em duas partes. A primeira é dedicada a uma revisão bibliográfica, apresentando formulações, descrições e conceituações já feitas por estudiosos do assunto que contribuem para o estabelecimento de alguns parâmetros importantes para a delimitação desse campo, entre os quais, a identificação de quatro princípios comuns às diversas disciplinas que o compõem. A segunda parte é dividida em quatro subseções, cada uma dedicada a um dos princípios identificados, nas quais estes serão apresentados e confrontados com proposições da ciência contemporânea, com o objetivo de trazer maior esclarecimento e compreensão dos mesmos. São eles: a indivisibilidade do indivíduo ou a unidade corpo-mente; a percepção como um instrumento para modificar padrões de movimento automatizados; a autonomia; e a relação corpo-ambiente.

2.1 Da história de um termo ao desenvolvimento de um campo

Em uma das publicações mais recentes sobre o tema no Brasil, o livro *Em Pleno Corpo - Educação Somática, Movimento e Saúde*, a educação somática é tratada enquanto um campo teórico-prático composto de distintos e variados métodos e abordagens corporais, cujo eixo de atuação é o movimento como via de (re)educação funcional de um indivíduo (BOLSANELLO, 2010).

Apesar de alguns dos métodos que compõem esse campo terem sido desenvolvidos desde o início do século XX, o termo somente começou a ser cunhado nos anos 1970 por Thomas Hanna, nos EUA. Até então, na América, esse tipo de prática era identificada como *body work*, *body-mind practices*, *releasing work* e outros, enquanto na Europa se encontrava sob a designação de *cinesiologia* ou *análise funcional do corpo no movimento dançado* (FORTIN, 1999). Em busca de uma palavra que abrangesse não apenas os aspectos físico-estruturais do corpo, mas também os subjetivos, simbólicos e sociais, construídos a partir das relações de troca com o ambiente, Hanna escolheu do grego *soma*, “corpo vivo” no seu sentido mais amplo. Segundo o autor, diferentemente da palavra *corpo*, pura e simples, que sugeria algo estático e sólido, *soma* era maleável, impregnado da ideia de processo, de estar em constante transformação (HANNA, 1993). Foi em 1983, em artigo publicado na revista *Somatics*, que o autor apresentou a expressão

educação somática pela primeira vez (STRAZZACAPA, 2009). Segundo a professora e pesquisadora Silvia Soter, essa terminologia teve e tem uma função guarda-chuva de englobar métodos e práticas corporais que, apesar de suas diferenças estruturais e metodológicas, tratam o corpo nos seus aspectos perceptivos, cognitivos, motores, afetivos e expressivos, simultaneamente, estando nesse grupo disciplinas como Feldenkrais, Alexander, Ginástica Holística, Ideokinesis, Bartenieff Fundamentals, Body Mind Centering e outras. Hanna ainda chamou a atenção para um componente de (re)aprendizagem sempre presente nessas práticas, seja do sentir, do perceber e/ou do mover, daí tê-los relacionado à educação (HANNA, 1993).

A partir de então, esse termo passou a ser gradualmente consolidado e suas fronteiras enquanto campo de estudos melhor definidas. Associações como a International Somatic Movement Education and Therapy Association (ISMETA / EUA) e o Regroupement pour l'Éducation Somatique (R.E.S / Canadá) foram criadas, contribuindo para esse processo e tendo como um dos seus principais propósitos a definição cada vez mais clara dos parâmetros e abrangências da atuação dos profissionais da área. Segundo o ISMETA, o campo profissional da educação somática engloba uma gama de disciplinas com suas próprias ênfases, mas todas com um olhar holístico para o corpo, o movimento e a saúde. Suas práticas envolvem a observação fina do movimento corporal, tanto por parte do professor-terapeuta como do aluno-cliente, uma comunicação através de indicações verbais, toques manuais e uso de imagens, referências anatômicas apreendidas através da experiência sensorial e a reorganização de padrões motores (EDDY, 2009).

Martha Eddy, autora e educadora somática que já presidiu a ISMETA entre 2002 e 2005, faz algumas considerações interessantes no que tange ao contexto do surgimento das primeiras propostas somáticas, entre o final do século XIX e início do século XX. Eddy relaciona o fenômeno não somente às histórias pessoais dos seus sistematizadores, como também a toda uma conjuntura de pensamentos, estudos e teorias que surgiam ou circulavam na Europa e nos EUA, durante esse período. Merleau-Ponty, com a fenomenologia, construía o argumento a respeito da importância dos sentidos e da percepção sensorial na apreensão de uma experiência e na construção de conhecimento a respeito do mundo. Freud, Jung e Reich, na psicologia, tratavam de processos inconscientes e de corações corporais. Nas artes, Delsartes e Laban inauguravam estudos a respeito do domínio e expressividade do movimento, questões relacionadas à percepção e consciência do próprio corpo e seus gestos no espaço. Além disso, também nesse

período, houve um trânsito intenso de pessoas e ideias vindas do oriente, trazendo para os grandes centros ocidentais práticas e filosofias como as artes marciais e o yoga (EDDY, 2009).

De uma maneira geral, o que todos esses estudos apresentavam em comum era uma significativa mudança de ponto de vista, no que diz respeito à aproximação de questões até então tratadas de maneira bastante dual e apartada, tais como: corpo - mente, razão - emoção, percepção - conhecimento. O dualismo cartesiano, que ainda hoje reverbera e influencia distintas áreas do saber, estava sendo seriamente questionado. Sendo assim, esse período foi um terreno fértil para o desenvolvimento das ideias apresentadas pelos pioneiros da somática.

Observando as histórias de vida desses indivíduos, as trajetórias de desenvolvimento dessas práticas, assim como alguns de seus princípios fundadores, Fortin (1999), Soter (1998), Strazzacapa (2009) e Bosanello(2010) são acordes ao apontar para aspectos comuns, a saber:

1. uma lesão, uma doença crônica ou uma condição adversa de saúde serviu como motivação inicial para sua sistematização;
2. de uma certa maneira, questionamentos e confrontos com a medicina praticada na época nos países ocidentais foram gerados por suas propostas;
3. suas trajetórias de desenvolvimento evoluíram de uma prática essencialmente empírica rumo à teorização;
4. um dos seus princípios fundadores consiste na negação do dualismo corpo-mente, prevalecendo a crença de que através do sentir, do fazer e do perceber se constrói um saber.

Mathias Alexander era ator, tinha uma laringite crônica que interferia na sua voz e iniciou o processo de sistematização do que hoje conhecemos como a Técnica de Alexander ao decidir investigar as relações entre o seu problema e o modo como utilizava o seu aparato vocal e seu corpo. Moshe Feldenkrais, engenheiro de formação e professor de judô, teve uma severa lesão de joelho que o motivou a encontrar estratégias para curá-la e acabou por desenvolver duas linhas de investigação que atualmente compõem o seu método, “Consciência através do movimento” e “Integração Funcional”¹. Mabel Todd

¹ Em inglês, “Awareness through movement” e “Functional integration”.

sofreu um grave acidente que a deixou temporariamente parálitica e, apesar do prognóstico de que dificilmente voltaria a andar, mergulhou num processo de busca da sua própria cura através de construções imagéticas sobre o uso anatomicamente equilibrado do corpo. Seu trabalho foi aprofundado e desenvolvido por sua seguidora, Lulu Sweigard, e nomeado de Ideokineses (EDDY, 2009). Ainda outros, como Elsa Gindler e Joseph Pilates, foram motivados por suas condições adversas de saúde e todos, sem encontrar na medicina tradicional da época respostas satisfatórias para a solução dos seus problemas, mergulharam em processos individuais de investigação guiados, em grande parte, por uma observação profunda de si mesmo. Como resultado, os métodos e práticas sistematizados por eles possuem, entre outros princípios comuns, uma natureza investigativa. Em outras palavras, se fundamentam no aprofundamento da percepção corporal como chave para a transformação de padrões de movimento e atitudes motoras, bem como para o conhecimento sobre si próprio. Metodologicamente, são abordagens que priorizam o processo, centrando-se no “como se faz” (mecanismos, acionamentos, sensações, intenções) no lugar de “o que se faz”.

Strazzacapa (2009) nomeia esses pioneiros da somática de *reformadores do movimento*. A autora justifica a escolha dessa terminologia argumentando que seu intuito é diferenciá-los de outros sistematizadores de métodos corporais como, por exemplo, professores e coreógrafos que codificaram seus respectivos métodos com uma finalidade estético-criativa, como foi o caso de Martha Graham, José Limon, Merce Cunningham e outros². Ao fazerem isso, na verdade, tinham implicitamente um objetivo de uniformizar os distintos corpos dos seus bailarinos.

Sabe-se que a codificação de muitas técnicas corporais efetivada por artistas tinha como objetivo a adequação do movimento dos intérpretes à sua concepção pessoal de movimento. Ao praticar a técnica desenvolvida pelo coreógrafo, os dançarinos tornam-se mais aptos para executar com maior perfeição as idéias de movimento por ele concebidas. (...) O dançarino é, assim, um instrumento (uma massa de modelar) a serviço de uma estética. (STRAZZACAPA, 2009, p.49)

² A partir do estudo aprofundado sobre somática e seus princípios, desenvolvido para a realização desse trabalho, a autora entende que seria apropriado sugerir a utilização do termo *transformadores do movimento*.

Os reformadores do movimento, ao contrário, não tinham esse foco, sua preocupação era solucionar seus respectivos problemas físicos. Estavam bastante interessados em compreender o corpo e o indivíduo sob a perspectiva da sua função movimento, com o objetivo de resgatar uma unidade perdida e, com isso, sua integridade. Suas propostas “partiam do princípio de que nenhum ser humano é igual ao outro e de que essas diferenças deveriam ser respeitadas e mantidas” (STRAZZACAPA, 2009, p.49).

Apesar dessas divergências, desde cedo foram inúmeras as aproximações entre as disciplinas somáticas e as artes do corpo, como a dança e o teatro. Em alguns casos, como o da Técnica de Alexander, essa aproximação se deu desde a sua gênese, já que Mathias Alexander era ator. Ou seria mais apropriado dizer que a técnica só pôde ser criada porque, entre outras condições, Mathias Alexander era ator? O mesmo pode ser identificado com os Bartenieff Fundamentals e o Body Mind Centering que já nasceram fruto da experiência das suas sistematizadoras, respectivamente, Irmgard Bartenieff e Bonnie Bainbridge Cohen, com a dança, ambas tendo sido dançarinas. Bartenieff foi uma discípula direta de Laban, com quem estudou dança e análise de movimento. Ao se mudar para Nova Iorque, deu continuidade aos estudos desenvolvidos pelo mestre, integrando-os às suas próprias descobertas e investigações na área da saúde, uma vez que também se tornou fisioterapeuta. Cohen, dançarina, terapeuta ocupacional, analista do movimento no sistema Laban, estudou com Irmgard Bartenieff, Steve Paxton e outros nomes da dança, além de ter tido seus primeiros contatos com a área da somática através de Barbara Clark, uma seguidora de Mabel Todd (EDDY, 2009). Ainda é pertinente citar nesse grupo Klauss e Angel Vianna, responsáveis pelo desenvolvimento de uma escola genuinamente brasileira de educação somática, construída fundamentalmente a partir de suas experiências na dança. Miller (2007) ressalta como um dos seus diferenciais, especificamente o fato do trabalho dos Vianna ter se originado de uma pesquisa didática / estética para chegar aos aspectos anatômicos / estruturais. O outro seria a particularidade de ter sido desenvolvido no Brasil, por mestres que viveram, pesquisaram e ensinaram no país, contrariamente a todas as outras disciplinas somáticas. Ainda um terceiro aspecto é sua abrangência, pois, tendo vivido em diversos estados, como Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, Klauss e Angel Vianna deixam um legado com seus ensinamentos, influenciando gerações de profissionais da dança e de outras áreas que integram esses ensinamentos em suas práticas. No Rio de Janeiro, a Escola Angel Vianna

continua formando profissionais, tanto em nível técnico como de nível superior, que atuam nas áreas de dança, saúde e educação³.

Fortin aponta múltiplas razões para o interesse de atores e dançarinos por práticas somáticas, assim como para o fato de a sistematização de algumas dessas práticas ter se dado por parte de profissionais da dança e do teatro. Um primeiro aspecto seria o do enriquecimento de suas habilidades técnico-corporais. Os dançarinos, por exemplo, são solicitados, ao longo da sua formação e atuação profissional, a desenvolver uma infinidade de habilidades motoras de alta complexidade e precisão, e a educação somática, por trabalhar sobre a experimentação e a especialização de gestos fundamentais, pode auxiliar na aquisição de habilidades motoras mais complexas (FORTIN, 2009). Outro aspecto também mencionado por Fortin (1999, 2009), e apoiado por Soter (1998), é a prevenção de lesões. Dançarinos são historicamente submetidos a uma rotina de treinamento extremamente exigente e as lesões acabam ocorrendo, sobretudo pelo sobre-uso da estrutura músculo-esquelética que é levada a estados de estresse. A educação somática, através da atenção destinada ao desenvolvimento principalmente da propriocepção, pode ajudá-los a encontrar um modo mais respeitoso e econômico de trabalhar pois, “estando mais conscientes da sua organização corporal, o dançarino pode adquirir diferentes opções de movimento” (FORTIN, 2009).

Por outro lado, como na sua origem as disciplinas somáticas foram criadas por indivíduos que buscavam soluções para seus problemas físicos, de alguma forma, também sempre estiveram próximas da área da saúde e a elas foram atribuídas diversas aplicações terapêuticas, apesar de este não ser o intuito dos seus sistematizadores. Segundo Strazzacapa:

Os reformadores do movimento não tinham como objetivo o desenvolvimento de técnicas terapêuticas, nem queriam questionar as práticas médicas da sua época. (...) No entanto, ao iniciarem suas pesquisas e definirem seus métodos, as aplicações terapêuticas e as críticas às práticas já existentes acabaram sendo uma consequência quase inevitável. (STRAZZACAPA, 2009, p. 50)

A autora destaca a atenção voltada para a integridade do indivíduo como uma das principais razões para essas abordagens terem sido identificadas com práticas terapêuticas

³ Para mais informações e reflexões a respeito do trabalho de Klauss e Angel Vianna ser entendido enquanto uma prática somática ver Miller (2007) e Neves (2008).

não tradicionais, já que a medicina tradicional da época apresentava uma visão, ainda hoje presente, bastante segmentada do corpo e do ser humano. Sobre esse assunto, José Antônio Lima tece algumas observações interessantes que podem contribuir para a reflexão sobre a reformulação dessa visão, que não só segmenta o indivíduo, mas isola áreas do saber que, mesmo tendo suas especificidades e fronteiras bem definidas, também se comunicam e podem estabelecer zonas de interseção.

Como médico e educador, agrada-me sustentar a tese de que toda ação terapêutica só se completa ao manifestar-se também como ação pedagógica, educativa, assumindo, como contrapartida, que toda ação educativa só estará completa se apresentar como resultado circunstancial uma faceta terapêutica.

A terapia só se completará no momento em que o paciente tiver formado uma compreensão suficiente dos estados que o levaram às manifestações apresentadas e quando tiver se apropriado, ele mesmo, dos mecanismos ou das decisões de como enfrentar o fato desnudado, independente do estado da doença.

Em contrapartida, ao educador cumpre entender que o processo educacional só se completa se tiver em conta todo o contexto em que se inserem os circunstâncias, pela consciência desse contexto e de como ele se modifica diante dos novos dados. Informação necessária para preservar o indivíduo nessa nova realidade – preservação é antecipação, dado terapêutico por excelência: é prevenção. (LIMA, 2010, p. 62)

A educação somática suscita essa comunicação entre áreas como a arte, a saúde e a educação (e ainda outras como a psicologia, a sociologia). Sua inserção e seu desenvolvimento em tantos contextos distintos vêm sendo uma prova disso. Fortin (2009) faz referência a essa questão quando diz que a educação somática, “é comumente identificada como estando na fronteira entre uma intervenção educativa e uma intervenção terapêutica”⁴E complementa se colocando em completo acordo com a definição do dicionário Larousse que afirma que educação somática é a “aprendizagem da consciência do corpo em movimento”, grifando que a palavra aprendizagem põe em primeiro plano a sua dimensão educativa. Segue, na íntegra tal definição:

⁴ No texto original: “Souvent, en Amérique, au moins, l’éducation somatique est à la frontière d’une intervention éducative ou d’une intervention thérapeutique” (FORTIN, 2009). (Tradução livre)

Educação somática é um campo disciplinar que agrupa diferentes métodos os quais têm por objeto de estudo e prática a aprendizagem da consciência do corpo em movimento, dentro do ambiente no qual estão inseridos. (FORTIN, 2009)⁵

Ainda sobre este tema, vejamos o posicionamento do *Regroupement pour l'éducation somatique (R.E.S)*:

A educação somática não é em si uma terapia. Ainda que possa claramente haver benefícios no plano terapêutico, ela não pertence ao campo médico. Ela não detém o discurso sobre a patologia, não estabelece o diagnóstico, não faz tratamento nem mesmo prognóstico de resultado, seja no plano físico, psicológico ou comportamental. (R.E.S., 2009 *apud* LIMA, 2010, p.54)

A educação somática propõe uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos, de suas próprias sensações. Este processo educativo é oferecido em cursos ou lições onde o orientador propõe pela palavra, ou ainda pelo gesto ou tocar, atividades pedagógicas de movimento e percepção do corpo. (R.E.S., 2009 *apud* LIMA, 2010, p. 64)

Fortin também destaca mais dois aspectos mencionados na definição do Larousse que considera de extrema importância: “consciência do corpo em movimento” e “dentro do ambiente no qual estão inseridos”. No primeiro, fica claro que a educação somática se interessa pela investigação e pela experimentação das possibilidades de movimento de um indivíduo, conduzindo um processo que se constrói a partir do reconhecimento de tais possibilidades, de sua identificação consciente e da criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de outras habilidades, ajudando na ampliação e no enriquecimento de repertório de cada um. Isso nada tem a ver com alcançar determinados modelos técnico-estéticos de movimento ou padrões pré-estabelecidos de postura. O segundo aspecto chama a atenção para a implicação do indivíduo no seu meio, ou seja, a ideia de que somos seres humanos que vivemos no mundo e atuamos sobre esse mundo e que qualquer mudança no nosso modo de estar altera a forma de nos relacionarmos com o entorno e

⁵ Retirado de entrevista com Sylvie Fortin no DVD *Somatic Approaches to Movement* (2009). No texto original do DVD “Education Somatique est un champ disciplinaire qui regroupe différents méthodes qui ont pour objet d'étude et pratique l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans son environnement.”

vice-versa, o que revela uma relação indissociável entre corpo e ambiente, como será discutido um pouco mais adiante.

Sobre o desenvolvimento da educação somática através da história, Fortin (2009) delinea quatro períodos ou etapas distintas. O primeiro, o da emergência ou surgimento das primeiras disciplinas somáticas sistematizadas pelos reformadores do movimento. O segundo seria o de uma disseminação desses métodos para uma primeira geração de estudantes na América do Norte e Europa. O terceiro, caracterizado pelo fenômeno do ensino ou da aplicação dessas disciplinas de uma maneira integrada, o que se daria principalmente como resultado do fato de educadores e estudantes da somática terem se submetido a formações em mais de uma delas e, integrando conceitos e princípios, aportarem um caráter mais pessoal, uma assinatura personalizada do seu modo de fazer. Paralelamente a esse fenômeno, Fortin também destaca que nesse terceiro período começaram a ocorrer aplicações da somática em campos distintos e mais específicos de estudos como o das artes, da saúde, da sociologia e outros. O quarto e último período seria nomeado pela pesquisadora como o da institucionalização, no qual, não somente o reconhecimento social desses métodos se amplia, como também começa a se dar o desenvolvimento de uma comunidade de pesquisadores sobre o tema que passam a promover o diálogo entre o campo da somática e o universo acadêmico.

Tanto Lima (2010) como Domenici (2010) abordam o aspecto da fundamentação científica das práticas somáticas. Se, na sua origem, os reformadores do movimento não tinham necessariamente essa preocupação ou conhecimento e, como dito anteriormente, suas pesquisas tenham sido construídas sobre bases bastante empíricas, esse cenário vem se transformando bastante nas últimas décadas. É o caso de disciplinas como os Bartenieff Fundamentals e o Body Mind Centering, nas quais o diálogo com o conhecimento científico pôde ser percebido desde suas fundações. Bartenieff, além de dançarina, fisioterapeuta e Cohen, dançarina e terapeuta ocupacional com estudos e experiência na área de reabilitação neurológica, ambas bastante atuantes profissionalmente, fundamentaram suas práticas em conhecimentos desenvolvidos tanto empírica como teoricamente. Lima destaca este aspecto como um dos mais comuns entre os diferentes métodos somáticos, atualmente; segundo ele: “os conhecimentos que dão suporte às teses são de caráter científico e fazem parte das ciências biológicas e humanas”. (LIMA, 2010, p.61).

Domenici aponta para as descobertas da ciência sobre a cognição humana como uma importante fonte de diálogo e fundamentação para as propostas da somática. A

Embodied Cognition é uma corrente teórica que defende que “a experiência corporal (sensório-motora) é a base para a construção de qualquer tipo de conhecimento” (DOMENICI, 2010, p.72). Sendo assim, a cognição não está estritamente ligada aos processos e operações mentais, mas se desenvolve a partir das capacidades corporais. Nossos cérebros humanos foram e são moldados a partir das experiências vividas e relações interativas com o meio (LAKOFF, JOHNSON, 1999), sendo o movimento um aspecto fundamental nessas interações. Sendo assim, “a maneira como se experiencia o mundo interfere determinadamente no que se conhece” (DOMENICI, 2010, p. 72).

Proposições como essas, que a ciência apenas recentemente passou a enunciar e reconhecer, já vinham sendo aplicadas na prática pela educação somática há décadas. Desse modo, serão sugeridos a seguir quatro princípios comuns às distintas disciplinas somáticas, identificados a partir da leitura dos diversos autores citados e confrontados com conceitos e teorias da ciência contemporânea que vêm por luz sobre questões relativas a percepção, cognição, autonomia, relação corpo-ambiente e outras. As articulações feitas a partir disso e os pressupostos estabelecidos servirão de referência para toda a análise a ser construída nos capítulos que se seguem.

2.2 Os princípios comuns

Um corpo, uma pessoa

A esta altura, podemos refletir sobre um dado interessante. Para cada pessoa que conhecemos, existe um corpo. Podemos nunca ter dado importância a essa relação simples, mas é assim que é: uma pessoa, um corpo; uma mente, um corpo – esse é um princípio básico. (DAMÁSIO, 2000, p.186)

Dentre alguns dos princípios comuns às diversas disciplinas somáticas, este é destacado por Lima (2010), Soter (1998) e Strazzacapa (2009): o da indivisibilidade do indivíduo. O próprio termo *soma*, sugerido por Hanna desde as fundações das primeiras disciplinas somáticas, já trazia a perspectiva de olhar para o indivíduo como um todo, englobando e relacionando seus aspectos físicos aos perceptivos, cognitivos, simbólicos, afetivos. Soter faz um contraponto entre essa perspectiva, que tem a ver com uma ideia de corpo vivido ou de um corpo-sujeito, e outra, a de corpo objeto, na qual o corpo é

entendido como veículo ou instrumento. De acordo com essa última, os aspectos físicos e motores deveriam ser tratados de maneira dissociada de todo o resto. Tradicionalmente, essa perspectiva sempre foi mais aceita, sendo, inclusive, muito comum na maioria das práticas corporais, entre elas, na dança. Segundo a autora, na idéia de um corpo vivido, como proposto pela somática, os aspectos motores não podem ser apartados da história de vida da pessoa, das suas experiências e memórias. Esses são aspectos inseparáveis e, para a somática, o trabalho desenvolvido, na verdade, não é sobre um corpo, mas sobre uma pessoa, sobre alguém (SOTER, 2011).

Retomando o que foi apontado por Domenici a respeito das descobertas das neurociências e, mais especificamente, da corrente da *Embodied Cognition*, essa proposição da somática pode encontrar eco e fundamentação também na ciência. Antonio Damásio propõe uma separação entre cérebro, corpo (ou corpo propriamente dito, como ele denomina) e mente meramente para efeitos didáticos e, ao longo das suas obras, vai ficando claro que, em tese, não existe. Os achados de suas pesquisas (e de outros pesquisadores da área) revelam uma intrínseca imbricação de operações entre o corpo e o cérebro nos processos de interação do indivíduo com o ambiente à sua volta. Construções imagéticas são delineadas a partir dessas experiências e servirão de substrato para o que ele identifica como sendo a mente. Segundo o autor, a mente não é uma estrutura localizável anatomicamente, mas um conjunto de representações e fenômenos que ocorrem no cérebro a partir do que é armazenado das experiências vividas pelo indivíduo e reconfigurado por ele e que, em última instância, caracterizam esse indivíduo, dando-lhe uma identidade diferente da de qualquer outro (DAMÁSIO, 1994, 2000).

O organismo constituído pela parceria cérebro-corpo interage com o ambiente como um conjunto, não sendo a interação só do corpo ou só do cérebro. Porém, organismos complexos como os nossos fazem mais do que interagir, fazem mais do que gerar respostas externas espontâneas ou reativas que no seu conjunto são conhecidas como comportamento. Elas geram também respostas internas, algumas das quais constituem imagens (visuais, auditivas, somatossensoriais) que postulei como sendo a base para a mente. (DAMÁSIO, 1994, p.114, 115).

A parte específica da mente que confere esse sentido que cada um tem de si mesmo, ou seja, a noção de individualidade, é denominada por Damásio de self e,

segundo ele, parece bastante plausível que suas raízes biológicas estejam no corpo e no modo como este é representado no cérebro (DAMÁSIO, 2000).

Para Damásio, “embora os tijolos da construção de nosso organismo sejam regularmente substituídos, as linhas arquitetônicas das diversas estruturas do organismo são meticulosamente mantidas” (DAMÁSIO, 2000, p. 188). O que ele quer dizer é que, apesar da impermanência constante que ocorre no organismo, em termos das células, tecidos, assim como de imagens e representações que se renovam e/ou modificam o tempo todo, existe um “projeto de construção da estrutura de nosso organismo e as características estabelecidas para a operação de suas partes” que nunca mudam. Para que a vida seja mantida, é preciso que esse projeto seja monitorado constantemente e permaneça invariante. As representações dos estados do corpo, momento a momento, teriam essa função, a de fornecer informações precisas ao cérebro sobre o funcionamento geral do organismo, de modo que seja possível o pronto gerenciamento de respostas e ajustes necessários à manutenção do seu equilíbrio e estabilidade. São essas representações no cérebro que servem como base para a construção do self, sendo, portanto, o sistema sensorial (ou sômato-sensitivo, como denominado por Damásio) aquele que, mais especificamente, desempenha essa função. Ele pode ser dividido em três distintos grupos: a divisão que monitora o meio interno e das vísceras, também denominada de interoceptiva, a do tato discriminativo, que monitora qualquer alteração sofrida na pele, também denominada de exteroceptiva e, por fim, a do sistema músculo-esquelético, que comunica ao sistema nervoso central o estado dos músculos, ossos e articulações, a proprioceptiva (DAMÁSIO, 2000).

Esta última é de extremo interesse para as práticas somáticas, pois está mais intimamente ligada ao movimento corporal. Detalhes a respeito do tônus, ângulo de movimento e posicionamento de uma articulação, intensidade de estiramento de um músculo e outros estão entre as informações captadas pela propriocepção, que torna possível que nos movimentemos e saibamos o que acontece conosco, sem necessariamente ter que olhar para as partes do nosso corpo. É verdade, no entanto, que nem todas as alterações ocorridas são percebidas conscientemente pelo indivíduo e um dos principais focos da educação somática é refinar esse processo. Usando as palavras de Lima: “Todas [as práticas somáticas] trabalham no sentido de desenvolver no indivíduo a consciência de seus próprios atos como instrumento de mudança” (LIMA, 2010, p.61). Esse aspecto será discutido de modo mais detalhado na sessão que se segue sobre a percepção, entretanto o que é central destacar neste momento é que, como havia sido

previsto pela somática, o ser humano é um todo complexo e indivisível que age e se relaciona no seu meio desse modo. Se esta proposição havia sido feita a partir de uma perspectiva bastante empírica, nos momentos iniciais de fundação e desenvolvimento dessas práticas, agora pode também assumir um caráter científico. Desse modo, só é possível considerar o desenvolvimento de um trabalho sobre uma pessoa, incluindo sua mente, sua história e sua subjetividade.

Essa constatação traz consigo muitas implicações, pois admite que cada indivíduo é um, que possui um determinado repertório e leque de possibilidades a partir dos quais vai reagir, interagir e criar, o que prevê o acolhimento das diferenças. O conhecimento então não pode ser uniformizado (DOMENICI, 2010) nem pré-estabelecido, ainda que diante de uma mesma experiência. Sendo assim, como mencionado anteriormente, a somática prioriza processos no lugar de resultados, sendo um dos eixos centrais da sua proposta pedagógica a experimentação. No capítulo três retornaremos a essa questão em mais profundidade, discutida a partir dos desdobramentos que gera nas relações de ensino-aprendizagem da dança.

Percepção, o instrumento da mudança

Assim, na minha opinião, o fato de um dado organismo possuir uma mente significa que ele forma representações neurais que se podem tornar imagens manipuláveis num processo chamado pensamento, o qual acaba por influenciar o comportamento, em virtude do auxílio que confere em termos de previsão do futuro, de planejamento desse de acordo com essa previsão e da escolha da próxima ação. (DAMÁSIO, 1994, p.116)

Marila Velloso, pesquisadora em dança e educadora somática, se referencia nos estudos desenvolvidos por Bonnie Bainbridge Cohen, fundadora da escola Body Mind Centering, para tratar da questão da percepção na educação somática. De modo geral, todas as disciplinas somáticas, cada uma a seu modo, propõe o refinamento da percepção como instrumento para que um indivíduo possa realizar mudanças nos seus comportamentos e gestos. Segundo Cohen, a percepção ocorre dentro de um ciclo que denominou de sensing, feeling and action. O sensing seria o captar de uma informação de forma mais imediata, através dos órgãos dos sentidos, a propriocepção tratada acima. O feeling diz respeito a uma interpretação dessa informação em níveis mais altos do sistema

nervoso, possibilitando seu julgamento e categorização. Por fim, o action é a ação propriamente dita, desde suas etapas de preparação e organização das intencionalidades no sistema nervoso até a materialização motora da mesma (VELLOSO, 2011). Esse ciclo está em constante acontecimento, sendo através dele que construímos as relações com outros indivíduos e o meio à nossa volta e o movimento seria uma das principais vias pelas quais ele se constitui. Mark Johnson (2007) afirma que, principalmente através do movimento, aprendemos o significado das coisas e construímos um sentido sempre crescente do mundo. Ele exemplifica, citando algumas das experiências mais simples e corriqueiras, como lidar com objetos de tamanhos e formas distintas, deslocamentos no espaço com diferentes tipos de trajetória, qualidades variadas de esforço para realizar distintas ações e outras tantas que nos ensinam sobre formas, dinâmicas, relações espaciais, relações de causa e efeito. O movimento nos coloca em constante relação, uma relação íntima e profunda com o entorno, que Johnson caracteriza de visceral. E, segundo ele, é a qualidade dessa relação que define como o mundo é para cada um de nós e quem somos. Entretanto, ele e Damásio estão de acordo ao afirmar que boa parte dessas informações permanecem inconscientes para nós; o nosso aparato corporal (cérebro e sistema nervoso inclusos) foi programado para funcionar dessa forma, independente de sabermos que é desse modo que ele se comporta. Damásio também chama a atenção para o fato de que a consciência é uma estratégia ultra-refinada de sobrevivência, desenvolvida ao longo do processo evolutivo, o que quer dizer que os seres dotados dela têm melhores condições de lidar com o mundo e sobreviver (DAMÁSIO, 2000).

De volta às disciplinas somáticas, no eixo central das suas proposições está o desenvolvimento da consciência de si, em movimento no espaço, com o objetivo de facilitar a construção de uma sensação de conforto e bem-estar. Para tanto, são propostas experiências que demandam o uso focado da atenção e da concentração e envolvem habilidades como observar, sentir, perceber, nomear, diferenciar, comparar, interpretar, modular e outras, que contribuem para trazer para o nível da consciência ações que poderiam facilmente passar despercebidas. Tais experiências são normalmente realizadas de maneira lenta, de modo a favorecer a coordenação de tantas tarefas minuciosas. Tônus, quantidade de esforço, intencionalidades, mecanismos, acionamentos musculares, alinhamento e relações entre partes do corpo, amplitudes de movimento articular, dinâmicas, estão entre os temas abordados. E, em última instância, o objetivo dessas experiências é facilitar o desenvolvimento de sensações de conforto, equilíbrio, bem-estar, economia de esforço.

Fortin (2009), assim como Lima (2010), Godard (1999) e outros estudiosos da somática, afirma que o homem, nas relações que constitui com o seu fazer no mundo, pode criar mecanismos que se fixam sobre o seu comportamento, levando a hábitos motores muito estabilizados, aos quais recorreria de um modo automático, o que, de alguma forma, restringe seu repertório de respostas e ações possíveis. A educação somática se apóia no reconhecimento desses automatismos e trabalha no sentido de favorecer um estado de experimentação fina, que permite ampliar as possibilidades de respostas potenciais que estavam adormecidas e/ou inacessadas. Godard fala em encontrar gestos adaptados fundados numa boa dinâmica proprioceptiva (GODARD, 1994 apud SOTER, 1998).

É uma ilusão acreditar que se podem aprender gestos por uma decomposição mecânica: tudo aquilo que chamamos de coordenações, os habitus corporais de alguém são, na realidade, habitus perceptivos. (GODARD, 2004 apud NIVOLONI, 2008, p.54,55)

O autor trata ainda do papel do fundo tônico, o sistema de músculos gravitacionais que, como o nome sugere, são responsáveis por nos manter de pé e em constante relação de equilíbrio com a força da gravidade. Segundo ele, esses músculos registram as mínimas alterações no nosso estado afetivo e emocional e, por essa razão, qualquer mudança no estado emocional altera a postura e vice-versa. No gerenciamento do nosso equilíbrio, antecipam-se a cada um de nossos gestos, sendo essa atitude de antecipação chamada por Godard de pré-movimento. É o pré-movimento que determina o estado de tensão do corpo e que define a qualidade e a cor específica de cada gesto, conferindo, portanto, a sua carga expressiva. “Para melhorar, modificar, ou diversificar a qualidade do gesto, é preciso atingir todas as suas dimensões, inclusive o pré-movimento, que somente o acesso ao imaginário permite tocar” (GODARD, 1999, p.19).

Seguindo por esta linha de raciocínio, tanto Soter (1998) quanto Fortin (1999) apontam para o refinamento técnico e para a ampliação das capacidades expressivas do dançarino como fruto de um trabalho com educação somática. É a chave para construção desse processo está no desenvolvimento da percepção, principalmente no seu aspecto consciente, o *feeling* do ciclo proposto por Cohen.

Autonomia e autopoiese

O objetivo do profissional da educação somática é encorajar o refinamento da percepção sensorial e motora do aluno-cliente, com o intuito de facilitar seus processos de auto-organização, auto-cura ou autoconhecimento (Eddy, 2009, p.8)⁶

Imbricado nos princípios da indivisibilidade do indivíduo e da percepção como instrumento de mudança, está o da construção de autonomia. Velloso (2011) o destaca como uma questão central na educação somática, tecida ao longo de um processo no qual o indivíduo aprende a se conhecer a partir de sua percepção de si mesmo, numa perspectiva de primeira pessoa (HANNA, 1993). Tradicionalmente, na maioria das práticas corporais e, sem dúvida, na dança, o corpo era (e ainda é) olhado de fora, do ponto de vista de um terceiro, o professor, que não somente serve de modelo a ser seguido pelos alunos, como oferece os parâmetros do que é certo e errado, em termos dos resultados esperados. Nas disciplinas somáticas, o professor assume o papel de facilitador, provocador, propositor de experiências, alguém que aponta possibilidades e sugere caminhos sem, no entanto, determinar os resultados esperados ou o tempo para se chegar até eles. Nessa perspectiva, quando falamos em educação somática, não se trata de uma técnica nem mesmo de um conjunto delas, mas de uma proposta a respeito de como aprender, de como construir conhecimento (LIMA, 2010). À medida que o indivíduo se apropria dessa dinâmica e desse processo, pode alimentá-lo e mantê-lo em movimento, sem depender estritamente da figura do professor.

Desse modo, a educação somática se apóia numa pré-disposição do ser humano para ser autônomo e agir autonomamente no mundo. Tanto Damásio como Humberto Maturana e Francisco Varela podem auxiliar a sustentar essa proposição. Damásio (1996, 2000) explica detalhadamente como nós, seres vivos de um modo geral, fomos projetados para sobreviver e como toda uma rede complexa de processos e mecanismos foi arquitetada pelo processo evolutivo para garantir esse fenômeno. Nosso organismo é capaz de se auto-regular e auto-gerir, monitorando toda e qualquer alteração sofrida, ajustando-o e fazendo-o retornar, o mais rapidamente possível, ao seu estado de equilíbrio, aquele mais favorável à vida. Esse mecanismo auto-regulador é conhecido como homeostase. Maturana e Varela, por sua vez, através da Biologia do Conhecer,

⁶ The goal of the somatic movement professional is to heighten both sensory and motor awareness to facilitate a student-client's own self-organization, self-healing, or self-knowing (Eddy, 2009, p.8)

inauguraram o conceito de *autopoiese*, do grego auto – por si e poiesis – produção, a ideia de que o que caracteriza os seres vivos é uma certa organização que os faz literalmente se produzirem de modo contínuo a si próprios. Os autores explicam esse conceito exemplificando com o que acontece na vida intracelular: o metabolismo celular, ou seja, a rede de transformações e reações que ocorrem no interior da célula, ao mesmo tempo em que é responsável por produzir a membrana que define suas fronteiras, tornando-a uma unidade individual que se diferencia do resto do meio, só pode acontecer por conta da existência dessa mesma membrana, que permite à célula ser parcialmente impermeável ao que está fora. Essa é uma relação contínua e, como destacam os autores, não se trata de processos sequenciais, mas de dois aspectos de um fenômeno unitário, no qual a unidade ou o indivíduo é produto e produtor de si mesmo e de suas transformações ao longo do tempo (MATURANA; VARELA, 2001). Trazendo esse princípio para uma perspectiva da vida dos seres humanos, seria possível dizer que ao nascer o indivíduo não está pronto, mas precisa, ao longo da vida, através da interação com o meio e com outros indivíduos, ir construindo o seu conhecimento e a si mesmo. É nesse sentido que Maturana e Varela defendem que viver é conhecer, conhecer aqui não estando estritamente ligado ao intelecto, mas a todas as dimensões da vida, inclusive e fundamentalmente à constituição de uma subjetividade singular. Somos então autores da nossa própria vida, produzindo diferença no mundo.

A educação somática, de algum modo, materializa essa perspectiva no contexto de ensino-aprendizagem de movimento. Como tratado acima, cada corpo é uma pessoa, com sua história, sua singularidade e não faz parte do projeto da educação somática homogeneizar ou anular essas diferenças. Muito pelo contrário, todo o trabalho é construído no sentido de instrumentalizar o indivíduo para conhecer a si mesmo, para identificar questões específicas ao seu corpo ou à sua estrutura e trabalhar com elas. Seria um lugar, como colocado por Velloso (2011), de constante atualização, numa construção que é individual. Do ponto de vista prático, é fácil entender essa proposta dentro de um contexto de aulas individuais, mas como isso seria administrado numa perspectiva de grupo, por exemplo, muito mais usual no ensino da dança? No capítulo três, essa questão será retomada e ilustrada a partir das descrições das experiências pedagógicas observadas e do material bibliográfico e videográfico colhido.

Por ora, tomemos como referência a diferenciação que Maturana e Varela fazem entre os conceitos de organização e estrutura, que pode ser bastante útil para essa discussão. Segundo os autores, a organização diz respeito “às relações que devem ocorrer

entre os componentes de algo, para que seja possível reconhecê-lo como membro de uma classe específica” (MATURANA, VARELA, 2001, p. 52), enquanto a estrutura diz respeito aos componentes em si e às relações particulares que constituem concretamente uma unidade ou um indivíduo particular. O que eles estão dizendo, em outras palavras, é que os seres humanos são distintos entre si em estrutura, no tamanho e volume dos seus corpos, possibilidades de movimento das suas articulações, personalidades, tónus e outros tantos aspectos que denotam a sua singularidade. Mas, por outro lado, são iguais em organização, são bípedes, com uma coluna vertebral que se organiza no eixo vertical, um sistema nervoso que funciona do mesmo modo, fazem uso de linguagem oral e assim por diante.

Essa diferenciação pode ser identificada na somática, ainda que implicitamente. Como colocado acima, as disciplinas somáticas entendem e respeitam as diferenças estruturais entre as pessoas, mas também compreendem que, tanto nos seus processos sensoriais, cognitivos e motores, como na própria arquitetura do seu aparato físico-corporal, são semelhantes. Nesse sentido, a questão proposta por Lima pode ser revisitada, de que a educação somática tem a ver com um modo, uma proposta a respeito de como construir conhecimento e não como uma ou mais técnicas específicas. Essa perspectiva também encontra eco na *Embodied Cognition* que destaca o papel central da vivência sensorial e da percepção (consciente) no desenvolvimento cognitivo e de operações mais elaboradas e complexas da mente.

No capítulo três, retornaremos a essa questão confrontando-a com o contexto de ensino e formação em dança, analisando principalmente as implicações dessa perspectiva nos papéis assumidos pelos docentes e pelos alunos, assim como na estruturação dos processos de avaliação.

O ser humano não está sozinho, está sempre em relação...

A noção de autopoiesis implica, portanto, a construção do mundo de forma autônoma, ou seja, não existe um mundo externo objetivo independente da ação do sujeito que vive e conhece ao mesmo tempo. O mundo emerge junto com a ação / cognição do sujeito. (PELLANDA, 2009, p. 24)

Maturana e Varela usam o termo acoplamento estrutural para tratar da relação entre corpo e ambiente. Pela citação acima, que Pellanda faz a partir das ideias de Maturana, fica clara sua posição a respeito do assunto, a de que o mundo só pode ser delineado a partir da ação do sujeito. A recíproca também é verdadeira, uma vez que o indivíduo só se desenvolve e se singulariza (enquanto indivíduo) na sua vivência e relação com o outro e com o entorno. Uma das premissas mais importantes da Biologia do Conhecer, proposta por Maturana e Varela, é a de que viver é conhecer, sendo o conhecimento produzido através das interações estabelecidas pelo homem, o principal instrumento com o qual ele dá continuidade ao seu processo de integração com a realidade, numa dinâmica de recursividade constante no qual se ganha complexidade gradativamente (PELLANDA, 2009).

Esse conceito contém em si ainda uma outra complexidade, uma vez que admite a existência de aspectos opostos. Um seria o da autonomia – característica das unidades individuais, diferenciadas do meio. O outro seria o da co-dependência – uma permeabilidade às informações ou às relações de troca com esse meio (MORIN, 2004). Dentro dessa perspectiva, não é tudo que vem de fora que é acolhido pelo indivíduo. Também não é possível determinar *a priori* o que será. Ou como ele irá processar internamente tais experiências e informações e os resultados que serão desencadeados a partir delas. Tudo o que se pode afirmar é que uma experiência provoca uma perturbação no indivíduo, uma estimulação em relação a algo, que pode disparar ou não processos de elaboração, reflexão e construção de conhecimentos, de maneira autônoma. Significa dizer que cada indivíduo terá um modo particular de processar suas experiências vividas que, provavelmente, levará a lugares e resultados distintos daqueles aos quais outros chegarão. Em relação a essa questão, Maturana e Varela se aproximam de Damásio que, inspirado pelo filósofo Espinosa, entende que conhecer é sinônimo de ser afetado, afetado aqui no sentido da perturbação descrita acima, como também relativa aos afetos, às emoções e sentimentos inseparáveis de toda e qualquer experiência (DAMÁSIO, 2004).

Trazendo essa discussão para o escopo da somática, a pesquisadora Sylvie Fortin salienta que o simples e ao mesmo tempo complexo fato de vivermos num campo gravitacional já implica inúmeras possibilidades e outras tantas limitações à nossa organização corporal. A somática propõe uma busca por modos de se relacionar melhor com essas possibilidades e limitações, assim como com as consequências biomecânicas, motoras, cognitivas, afetivas de termos nos tornado bípedes no processo evolutivo, por exemplo. Desse modo, o contexto ou o ambiente no qual o homem está inserido não tem

como ser ignorado, ele é uma parte integrante e determinante em todo processo de aprendizagem.

Fortin admite que essa constatação só se deu mais recentemente dentro do campo. Num primeiro estágio do seu desenvolvimento, existiu uma maior ênfase ou preocupação das disciplinas com relação ao trabalho mais estritamente centrado no indivíduo em si, na percepção da sua individualidade, sem necessariamente contextualizar essa percepção no tempo-espaço, numa perspectiva um tanto egóica que ela denominou de estágio ego-somatique. Num segundo momento, mais atual, que Fortin intitulou de eco-somatique, as disciplinas começaram a ser tomadas e caracterizadas por um sentido mais amplo e complexo de que o homem não está sozinho, mas sempre implicado no ambiente no qual vive. Nesse estágio, também a somática começa a propor uma reflexão sobre por que desenvolver capacidades tão refinadas de percepção e estimular tanto a especialização do sentido da propriocepção. Fortin (2009) suscita que seria para agir de forma mais sensível consigo e no mundo.

3. EDUCAÇÃO SOMÁTICA E DANÇA – contextualização histórica sobre as interações dos dois campos

Neste capítulo, a educação somática continuará no cerne das discussões, agora colocada numa perspectiva de suas relações e intersecções com a dança. Segundo Soter (2009), a dança veio namorando a educação somática ao longo do século XX até os dias de hoje, sendo inúmeros os cruzamentos entre os campos. Seja com o intuito de experimentar um trabalho que pudesse equilibrar o estresse físico, muscular e articular que o treinamento da dança provoca, seja para abrir a sensibilidade para o movimento e para a percepção mais refinada do corpo, seja ainda como forma de explorar padrões de movimento não habituais, as experiências somáticas na dança foram ficando cada vez mais frequentes.

Domenici (2010) chama a atenção para o fato dessa comunicação se dar em via de mão dupla, estabelecendo trânsitos que ocorrem nos dois sentidos, a somática influenciando a dança e a dança influenciando a somática. Essa questão foi abordada superficialmente no capítulo anterior, quando, numa retrospectiva da trajetória de desenvolvimento do campo da somática, foram mencionados sistematizadores de algumas disciplinas que construíram suas pesquisas através das respectivas experiências e formação em dança. Neste capítulo, o foco é realmente analisar mais a fundo essas mútuas influências e, principalmente, as que a somática vem aportando para a dança.

Segundo Danis Bois (2010), “a educação somática emerge de um processo evolutivo que se constrói sobre a base de uma pesquisa experiencial”¹. Será que o mesmo não poderia ser dito em relação à dança? E se ambas são construídas sobre essas bases, em que o movimento do corpo no espaço está no centro dos seus interesses, não é de espantar que as inúmeras aproximações tenham ocorrido.

Desde alguns precursores da dança moderna, como Laban, por exemplo, o olhar para o corpo com uma perspectiva investigativa de compreender hábitos e padrões de movimento já estava presente. Seu interesse se voltava não apenas para os corpos dos dançarinos, mas dos cidadãos comuns que, segundo ele, aprendiam e estabilizavam padrões que eram

¹ In: BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2010, p. 10.

repetidos nas artes, assim como no trabalho e nos rituais (AMADEI, 2006). Seus estudos sobre espaço, esforço e qualidades de movimento foram um divisor de águas e serviram de parâmetro para o que se produziu desde então, não somente na dança como em algumas disciplinas somáticas.

Enfocando os movimentos pós-modernistas da dança, Domenici salienta que “a ousadia estética da dança possibilitou um novo campo experimental para a educação somática, enquanto esta forneceu subsídios importantes para que os coreógrafos pudessem materializar a expansão desejada” (2010, p. 72). Na verdade, por trás dessa ousadia estética, havia nos movimentos pós-modernistas dos anos 1960 sérios questionamentos a respeito do modo de entender o corpo que dança, assim como a respeito das formas usuais de organização e composição da dança até aquele momento. Começou a haver uma preocupação em se refletir sobre a materialidade do corpo e sobre como permitir que essa fosse revelada em cena, o que não ocorria na dança clássica, nem era exatamente o mote da dança moderna. Algumas performances, bastante experimentais e fundadas na improvisação, ou seja, numa dança não coreografada previamente, mudavam a relação entre dançarinos e espectadores, deixando os segundos cientes das habilidades e inteligência corporais dos primeiros, uma vez que as soluções compositivas haviam de ser criadas em tempo real.

Ainda sobre a materialidade do corpo, essa foi a forma assumida pelo questionamento e pelo repúdio desses artistas à noção cartesiana de uma mente ou espírito como um fantasma na máquina do corpo que, como bastante discutido no primeiro capítulo, também são compartilhados pelas disciplinas somáticas. A improvisação era em si uma forma de tratar e apresentar essa perspectiva, sugerindo que a inteligência não se tratava de uma faculdade estritamente mental ou intelectual, mas um atributo do continuum corpo-mente (BURT, 2006). Para Trisha Brown (1978 *apud* BURT, 2006), existe uma qualidade de performance presente na improvisação que exige que todos os sentidos estejam em alerta, possibilitando que percepção e pensamento trabalhem juntos no sentido de encontrar a melhor solução para um dado problema compositivo. Essa imbricação entre percepção e pensamento é exatamente um dos motes centrais da educação somática, que envolve o conhecer através da experiência corporal, através da atenção fina e direcionada aos estados do corpo para, a partir do estar ciente e consciente dos seus estados e mecanismos, ser capaz de fazer escolhas e de adotar distintas estratégias para o movimento, o que exige ação cognitiva. No campo da ciência,

essa área de estudo se desenvolveu e se desenvolve sob o título de *Embodied Cognition*, sobre a qual tratamos no capítulo anterior. Em ambas as áreas, uma confluência de saberes que pertencem a diferentes campos de conhecimento se encontram implicados e integrados e, por conta disso, trazem já na sua origem uma perspectiva de complexidade. São transdisciplinares. É importante pontuar esse aspecto, pois esse será o ponto de vista adotado no presente trabalho. O próprio tema da indivisibilidade do indivíduo ou do entendimento de um continuum corpo-mente em lugar de duas entidades distintas e separadas permeará todas as discussões e será compreendido não como um tema pertencente a uma área específica, mas nessa perspectiva complexa.

Sendo assim, de volta ao contexto da dança, Burt comenta que na dança moderna a separação entre corpo e espírito ainda estava presente e podia ser percebida na maneira metafórica com que essa forma de dança se apresentava. O corpo do dançarino era um meio de expressar sentimentos e impressões universais que transcendiam as experiências individuais. Ele exemplifica, fazendo uma análise da peça *Lamentation* de Martha Graham:

(...) *Lamentation*, de Martha Graham (1930), não era a respeito da dor de um indivíduo sobre a perda de alguém ou de alguma coisa em particular, mas sobre a dor da perda em geral, enquanto uma experiência que todo o mundo pode, supostamente, reconhecer². (BURT, 2006, p. 17)

A dança pós-moderna, contrariamente, afasta a ideia de transcendência e se apóia na particularidade de uma experiência corporalizada³, considerando o peso, o tamanho e a realidade física de um corpo. Burt, dessa vez, usa como exemplo a peça *Convalescent Dance*, de Yvonne Rainer, apresentada em 1967, em Nova Iorque, durante uma série de eventos artísticos que protestavam contra a guerra do Vietnam. Nessa ocasião, Rainer convalescia de uma cirurgia e, durante a apresentação, não deixou de ser ela mesma para representar metaforicamente um soldado machucado ou expressar a tragédia universal que é uma guerra. Em lugar disso, nas palavras de Burt: “(...) *Convalescent Dance* significava, por contigüidade

² No texto original: “(...) Martha Graham’s *Lamentation* (1930) was not about an individual’s grief at the loss of anyone or anything in particular, but about grief as an experience which everybody, supposedly, could recognize”. (Tradução nossa).

³ Ver QUEIROZ, Clélia. Processos de corporalização nas práticas somáticas BMC. **Húmus 1**. Caxias do Sul: Ed. Lorigraf, 2004, para justificativa do uso do termo.

e deslocamento – a fraqueza do seu próprio corpo, emblematizando, de um modo metonímico, os machucados de um soldado”⁴ (2006, p. 17).

A partir disso, percebe-se que, além do princípio do continuum corpo – mente, a pós-modernidade também se apóia na individualidade de cada corpo e, nesse sentido, a improvisação assumiu um papel de oferecer meios para que os artistas encontrem o seu modo próprio ou um modo novo de se mover, fugindo de padrões de movimento já muito estabilizados. Sobre isso, Brown revela estar:

(...) eternamente grata a Merce [Cunningham] por não ter me convidado a fazer parte da sua companhia. As pessoas se moldam no corpo daquele que dirige uma certa companhia. Eu tive que encontrar o meu por mim mesma⁵. (BROWN, 1996 *apud* BURT, 2006, p.14)

Esse fenômeno foi comum entre os movimentos pós-modernistas dos EUA e da Europa. No final dos anos 1970, Pina Bausch utilizava uma estratégia de pousar questões para sua companhia que deveria apresentar respostas na forma de pequenas sequências improvisadas. Desse modo, não apenas novos padrões de movimento eram encontrados, mas havia espaço para as individualidades, para diferentes tipos de presença performática, contribuindo para uma reflexão a respeito das ideias convencionais sobre o corpo que dança e sua materialidade.

No Brasil, Klauss Vianna também chegou a usar a improvisação em cena como parte da sua investigação, no sentido de encontrar a expressão de um corpo num determinado momento, construção esta que viria da história e dos recursos desse corpo e não da simples repetição de movimentos conhecidos ou aprendidos previamente (NEVES, 2008).

Na verdade, a improvisação é uma prática milenar e sua utilização não é exclusiva da dança pós-moderna. Duncan, Laban e outras figuras da dança moderna também a utilizavam como um meio de permitir que o corpo se expressasse livremente, sem a obrigatoriedade de seguir os padrões do balé, ou ainda como estratégia de encontrar distintos padrões de

⁴ No texto original: “(...) *Convalescent Dance* signified metonymically through contiguity and displacement – the weakness of her body emblematizing, in a metonymic way, a soldier’s injuries”. (Tradução nossa)

⁵ No texto original: “(...) eternally grateful to Merce [Cunningham] for not having asked me to join his company. People mould themselves into the body of the person whose company it is. I had to find mine on my own”. (Tradução nossa)

movimento. O que passou a ser novo na pós-modernidade foi a compreensão mais clara de cognição construída no corpo e o uso da improvisação nesse contexto se dá enquanto um meio de materializar esse processo. Um esboço de tais ideias começou a ser semeado ainda na era moderna por figuras como o próprio Laban, assim como Delsarte e Dalcroze, que não por acaso são identificados como precursores tanto da dança moderna como dos estudos somáticos. Apesar de artistas e estudiosos da área da música, Delsarte e Dalcroze desenvolveram, cada um, métodos de ensino que tratavam o corpo de forma mais integrada e propunham um meio de aprender no qual percepção e ação caminhavam em parceria. Delsarte se interessou pelo estudo de tipologias do movimento humano e pela relação do corpo com a gravidade, entendendo que a manifestação do corpo está sempre imbuída de uma emoção. Dalcroze, por sua vez, professor de harmonia musical, baseou seu método em alguns princípios como o de que “o sentido musical passa pelo corpo inteiro” e de que “a ampliação da faculdade imaginativa se faz por livre troca e união interna entre pensamento e movimento corporal” (AMADEI, 2006, p.31), ambos influenciando Laban na sistematização do seu trabalho. Por outro lado, ainda é possível identificar neles uma certa perspectiva dualista que se revelava ao afirmarem que toda manifestação do corpo é uma manifestação do espírito, que cabia ao dançarino expressar a sua voz interior e que a cabeça era a sede do intelecto (AMADEI, 2006).

A relevância de apresentar essas nuances relativas às motivações, questionamentos e proposições da dança pós-moderna, contrastando com aquelas da dança moderna e clássica neste ponto da discussão, reside no fato delas elucidarem um tipo de mentalidade e de entendimento de corpo que foi se transformando ao longo do tempo. Especial destaque merece a questão da relação entre corpo e mente e a evolução do pensamento dualista moderno até a perspectiva contemporânea de cognição corporalizada. Entende-se que este seja o mais fundamental ponto de encontro entre os princípios da somática e da dança pós-moderna, que favorece o transbordamento de saberes entre esses dois campos de conhecimento. Identificar tais relações pode ser um primeiro passo para a compreensão de um cenário que foi favorável aos trânsitos de informação e influências mútuas entre dança e educação somática, que iniciados desde o surgimento da somática, foram se tornando mais intensos.

Existem registros de que companhias como o American Ballet Theater e a Martha Graham Dance Company tinham nas suas rotinas aulas do Método Pilates, por exemplo, com o intuito de equilibrar o estresse muscular e articular sofrido pelos bailarinos, além de trabalhar questões que envolviam aspectos como percepção corporal, alinhamento, economia de esforço, que resultavam no seu refinamento técnico (FRIEDMAN, EISEN, 1980).

A partir dos anos 1960, essas influências ficaram mais evidentes, uma vez que o interesse dos artistas da dança pelas práticas somáticas, que nesse momento, no entanto, não eram identificadas por essa terminologia, ultrapassavam os limites do aprimoramento técnico e do trabalho preventivo e encontravam nesse campo recursos que lhes possibilitavam um maior conhecimento de si, de seus limites e possibilidades corporais, o refinamento da percepção e a conexão entre esta e a ação do movimento, além da experimentação de padrões de movimento não habituais.

A norte-americana Ann Halprin, reconhecida por sua forma de usar a improvisação como estratégia coreográfica, propunha a seus alunos tarefas como explorar e perceber o movimento de cada articulação isolada, experimentar uma lógica de organização do movimento animal, ou procurar compreender o corpo segundo os seus mecanismos próprios (DOMENICI, 2010). Nessa época, tudo isso soava muito diferente do que normalmente se praticava nas aulas de técnica de dança. Muitos artistas pós-modernos se encontraram nas aulas que Halprin ministrava em São Francisco como, por exemplo, Trisha Brown, Yvonne Rainer e Simone Forti, integrantes do movimento Judson Dance Theater (BROWN, 2008). Como analisa Domenici, apoiada na historiadora Laurence Louppe (1994):

Essa mudança que ocorreu, do tradicional modelo de observação e cópia do movimento para protocolos de investigação do seu próprio corpo, foi a grande virada que “expandiu os territórios do imaginário e do sensível” e fundou uma nova filosofia do movimento, que revolucionou a dança nas décadas seguintes (...). (DOMENICI, 2010, p. 71)

Um exemplo bastante atual de encontro entre educação somática e dança é a parceria de Peter Goss com Odile Rouquet. Goss, professor e coreógrafo sul-africano, radicado em Paris desde o início dos anos 1970, trabalha lado a lado com Rouquet, dançarina e coreógrafa francesa, professora de análise funcional do corpo no movimento dançado (AFCMD) e

autora de diversos artigos sobre somática. No filme intitulado *La diversité des appuis dans la danse contemporaine de Peter Goss*, é possível acompanhar uma série de lições co-conduzidas por ambos, que revelam um modo próprio de construção de uma metodologia de ensino e composição em dança, na qual a educação somática é uma peça chave e indissociável de todo o processo. Essa parceria se constitui de tal modo que o papel de Rouquet é, em última instância, facilitar o processo de apropriação da dança de Goss por parte dos alunos. Descrevendo-a, Rouquet observa que o coreógrafo busca um movimento fluido como a água, com uma qualidade de ondas que batem contra rochedos, o que exige que o movimento corporal flua da cabeça ao sacro, das mãos aos ombros e dos quadris aos pés, sem obstáculos. A partir disso, o seu trabalho consiste em propor uma diversidade de atividades abordando aspectos biomecânicos, conhecimentos anatômico-funcionais, qualidades e princípios de movimento, dinâmicas, acionamentos e outros que, através da experiência sensorial, do jogo e do refinamento perceptivo, favoreçam o aprofundamento da compreensão das nuances e sutilezas características da dança de Goss. Rouquet revela ainda que, ao observar suas aulas, ela procura identificar quais os apoios corporais que poderiam auxiliar na aquisição da qualidade de movimento buscada pelo coreógrafo (ROUQUET, 2010).

Do seu lado, Goss relata que vem trabalhando em parceria com Rouquet por mais de vinte anos e que considera muito interessante perceber que esse trabalho o auxilia a tornar suas intenções mais claras para si mesmo. Segundo ele, educação somática é antes de tudo uma abordagem subjetiva: “É importante estar consciente de si modificando-se o tempo todo” (Goss, 2010)⁶.

Em relação a contextos de ensino formal em dança, sabe-se que atualmente um grande número dos cursos universitários, conservatórios e cursos livres ao redor do mundo oferecem experiências, sejam em alguma disciplina somática específica, sejam articuladas às aulas de dança. Em análise a respeito do desenvolvimento da educação somática enquanto um campo de estudos e prática, Fortin identifica que, em um dado momento, ocorreu uma disseminação dessas disciplinas em distintos ambientes, em função da sua utilização ou

⁶ In: LA DIVERSITÉ DES APPUIS DANS LA DANSE CONTEMPORAINE DE PETER GOSS: de la 8ème vertèbre thoracique au thymus. Auteur: Odile Rouquet. Réalisation: Paula Ortiz. Traduction: Lila Greene. Recherche en Mouvement, 2010. No texto original: “It’s important to be aware of oneself changing all the time”. (Tradução nossa)

aplicação a objetos de estudos particulares. Seria exatamente o caso da aproximação com a dança, assim como o de um processo de institucionalização de experiências afins em ambientes de educação formal e pesquisa que tem levado a um recente desenvolvimento de uma comunidade de pesquisadores e estudos científicos na área (FORTIN, 2009).

Sobre essa questão, é importante salientar um dado crucial, a convivência de perspectivas distintas relativas à educação somática e suas formas de interação com a dança. Uma delas, mais ampla e sistêmica, trata a somática enquanto um modo de aprender, um projeto pedagógico relativo à “apropriação, pelo indivíduo, da ação que lhe é proposta” (LIMA, 2010, p.65). Nessa perspectiva, o foco está realmente nos processos de aprendizagem e na experiência enquanto um caminho para a experimentação, investigação e descoberta. Essa proposta pedagógica pode se dar, entre outros ambientes, dentro de um contexto educacional em dança. Segundo Soter (2011), seguindo essa perspectiva, o trabalho da somática não se dá sobre um bailarino, mas sobre o indivíduo, alguém que se dispõe a entrar em contato com seus limites e potencialidades e que busca ampliar suas possibilidades perceptivas e expressivas. Esse indivíduo pode fazer muitas coisas, inclusive dançar.

Uma perspectiva distinta, mais específica e instrumentalista, corresponderia a uma compreensão da educação somática mais voltada aos aspectos técnico-corporais do aprendizado de movimento e, especificamente, no que concerne a esta discussão, ao aprendizado em dança. Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos nesse sentido, argumentando a favor da ideia de que uma prática em educação somática pode levar à prevenção de lesões e ao aprimoramento técnico em dança.

Não faz parte dos objetivos deste estudo investir no sentido de apontar a perspectiva mais correta ou mais pertinente. Na verdade, entende-se que esses modos convivem e, com alguma frequência, em determinados contextos até coexistem. Seria mais relevante identificar o fato de que, ao ser intitulado Educação Somática, uma escolha implícita se encontra manifesta: a de que o cerne das suas preocupações está nos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Fortin, referenciada na definição do dicionário Larousse, a educação somática agrupa distintos métodos que têm por objeto de estudo “a aprendizagem da

consciência do corpo em movimento” (FORTIN, 2009)⁷, o que coloca em primeiro plano exatamente a dimensão educativa.

Este será o ponto de vista adotado para este estudo, que tem por campo de observação processos educacionais em dança que fazem uso de princípios e estratégias da somática enquanto recursos centrais de sua proposta pedagógica. Diz-se isso, levando em conta a perspectiva de que os transbordamentos existem. Em outras palavras, significa dizer que se assume enquanto pressuposto a compreensão de que são múltiplos os contextos de formação em dança e de que as experiências nessa área encerram uma diversidade de facetas que se imbricam e inter-relacionam. Sendo assim, não é possível dizer até onde uma determinada experiência é estritamente educacional ou a partir de que ponto deixa de ser educacional e passa a ser artístico-compositiva, por exemplo, o que inclui todas as experiências anteriormente citadas dentro do recorte escolhido.

Tendo dito isso, passemos a uma discussão mais aprofundada a respeito das experiências observadas de perto e das questões suscitadas pelas mesmas.

⁷ Retirado de entrevista com Sylvie Fortin no DVD *Somatic Approaches to Movement* (2009). No texto original do DVD “Education Somatique est un champ disciplinaire qui regroupe différents méthodes qui ont pour objet d’étude et pratique l’apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans son environnement.”

4. EXPERIÊNCIAS COM EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DANÇA

Este capítulo será dedicado à descrição e análise de experiências educacionais em dança que têm a educação somática como um dos seus recursos centrais, assim como à discussão a respeito de possíveis influências dessas experiências na formação do profissional da área. Para tanto, fontes diversificadas de informação foram consultadas que, além de servirem como esteio, fornecem pontos de vista distintos, o que obriga o leitor a observar as questões levantadas por diferentes primas, enriquecendo assim o diálogo. Foram essas fontes: a) o artigo intitulado *Three voices: researching how somatic education informs contemporary dance technique classes* (FORTIN, LONG, LORD, 2002), no qual uma experiência com educação somática em aulas de dança é cuidadosamente descrita e analisada; b) as aulas observadas e as entrevistas concedidas pelas docentes Silvia Soter e Marila Velloso que atuam, ambas, como professoras em cursos de graduação em dança, em nível universitário, possuem formação em disciplinas somáticas e fazem uso delas enquanto recursos centrais da sua prática pedagógica; c) os questionários respondidos por nove alunos das respectivas docentes, indicados pelas mesmas por preencherem o requisito de possuírem uma experiência mínima de um ano de prática nas suas aulas.

Aqueles indicados pela professora Silvia Soter tinham todos sido seus alunos na graduação em licenciatura em dança da Universidade da Cidade, no Rio de Janeiro, onde esta lecionou as disciplinas Consciência Corporal e Cinesiologia. A primeira, com ênfase na vivência prática do movimento e na qual a educação somática era o recurso principal da experiência, enquanto a segunda, apesar de possuir um componente grande de estudo teórico, retomava temas da somática e aprofundava o conhecimento a respeito de algumas abordagens e seus sistematizadores em particular. Além da experiência na universidade, esses alunos haviam mantido a prática de educação somática no estúdio particular da professora Silvia, no qual ela oferece aulas de Ginástica Holística (Método Ehenfried).

No caso da professora Marila Velloso, seus alunos também eram ou tinham sido discentes do curso de graduação em dança (Bacharelado e/ou Licenciatura) da Universidade de Artes do Paraná, em Curitiba, no qual a professora vem lecionando disciplinas variadas, entre as quais Dança Moderna e Abordagens e Lógica da Dança, a primeira pertencente ao

currículo mais antigo do curso, enquanto a segunda fazendo parte do currículo atual. Ambas enfatizam a prática vivencial em dança, englobando seus aspectos sensório-motores, diferenciação de qualidades de movimento e refinamento técnico.

É importante salientar que, apesar de terem sido escolhidas como fonte de consulta duas docentes que atuam no ensino da dança em nível universitário, assim como alunos que passaram pelos respectivos cursos, acredita-se que a formação em dança se dê em distintos níveis e contextos, podendo ser iniciada, inclusive, nas primeiras experiências de uma criança com esta linguagem. Para este estudo, priorizou-se a escolha dessas pessoas em particular, em primeiro lugar, pela suas atuações consistentes na área e, em segundo, pela possibilidade de avaliar as contribuições das experiências propostas na formação profissional daqueles que as vivenciaram.

A organização do capítulo foi pensada de tal forma que as análises se dão a partir da observação de três instâncias: das aulas, da perspectiva dos professores e da impressão dos alunos. Os dados obtidos nessas instâncias dialogarão com aqueles fornecidos pelo artigo de Fortin e seus colaboradores, que oferece informações detalhadas a respeito do sequenciamento de atividades, de procedimentos metodológicos adotados, e outros, o que, infelizmente, não foi possível colher com a mesma profundidade nas aulas de Soter e Velloso, uma vez que o tempo destinado à observação das mesmas foi muito curto.

Vale ressaltar que o objetivo das análises construídas a seguir não envolve estabelecer um ou mais protocolos de como se articular dança e educação somática, desde que se acredita que as possibilidades nesse sentido são infinitas. Em vez disso, a intenção é utilizar o pequeno universo aqui apresentado para fomentar as reflexões sobre o tema.

4.1 As aulas

As aulas da professora Silvia Soter foram ministradas no seu estúdio particular. Eram aulas de Ginástica Holística destinadas a um grupo pequeno de pessoas, composto por dançarinos e não dançarinos, de idades diversas. As observações foram feitas nesse local porque a professora Silvia se encontrava em um período de transição, havendo deixado de lecionar no curso de Graduação em Dança da Universidade da Cidade e não tendo ainda assumido o novo posto na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para complementar as

informações obtidas, foram fornecidas cópias dos diários de classe utilizados pela professora no curso de graduação em dança, na disciplina Consciência Corporal. Nesses diários, constavam descrições e reflexões a respeito das atividades realizadas em sala registradas pelos próprios alunos, sendo que, a cada dia, um deles ficava com tal responsabilidade. Como hábito, a professora Silvia iniciava as aulas pela leitura do diário, o que conduzia a um momento de compartilhamento de ideias a respeito do tema em questão, à apresentação do tema a ser trabalhado em seguida ou ainda à discussão ou explanação teórica feita pela professora sobre algum assunto em particular. O curso era planejado de tal forma que no primeiro mês a ênfase das aulas se concentrava no estudo da coluna vertebral, no segundo mês, nos membros inferiores, no terceiro, nos membros superiores e no quarto, na respiração e no olhar, ampliando para deslocamentos no espaço. Apesar dessa divisão didática, Silvia relata que todo o tempo o corpo era trabalhado na sua globalidade.

Já as aulas ministradas pela professora Marila Velloso foram observadas na própria Faculdade de Artes do Paraná, no curso de Graduação em Dança, nas disciplinas acima especificadas. Marila se baseia nos fundamentos do Body Mind Centering para abordar os conteúdos programáticos dos cursos, trazendo, por exemplo, em uma das aulas observadas, o estudo de três diafragmas corporais (o clávio-peitoral, o torácico e o pélvico) como proposto por Bonnie Bainbridge Cohen e, em outra, a experimentação de padrões de movimento dos pré-vertebrados, como a relação boca – ânus e a radiação umbilical, para tratar de questões como movimentos do tronco / coluna e da coordenação entre centro e periferia. A professora Marila utiliza a improvisação em grande parte das atividades, conduzindo os alunos a experimentar com seu corpo e descobrir o jeito próprio de cada um realizar ou solucionar a tarefa proposta. Um momento de compartilhamento e reflexão a respeito do que foi vivenciado é reservado para algum momento da aula.

A terceira fonte de informação concernente às aulas, o artigo da pesquisadora Sylvie Fortin e seus colaboradores, Warwick Long e Madeleine Lord, descreve uma oficina realizada em Montreal, Canadá, denominada de Projeto Flak. O contexto de um ambiente profissional de dança fora dos meios acadêmicos da universidade foi deliberadamente escolhido pelo time de pesquisadores. A oficina era aberta à comunidade profissional de dança, sendo o público que atendeu às aulas bastante heterogêneo, incluindo desde alunos recém graduados da universidade, jovens bailarinos e coreógrafos, a artistas consagrados na

área. A principal razão pela qual esse artigo foi escolhido para dialogar com os dados colhidos em campo foi o fato de que ele apresenta informações e descrições detalhadas a respeito das aulas, da sua estruturação, dos seus princípios norteadores, além das conduções e estratégias escolhidas pelos professores, o que não pôde ser coletado de forma tão sistematizada com relação às aulas das professoras Marila e Silvia. Entendeu-se que o valioso material obtido diretamente poderia ser ainda enriquecido por este outro, conseguido de maneira indireta.

A estrutura das aulas do projeto Flak foi construída de modo que quatro momentos distintos foram bem definidos e seguidos. O primeiro, *Consciência através do movimento*¹, consistia de experiências baseadas no Método Feldenkrais que eram propostas com o objetivo de aguçar os sentidos, aprofundar a percepção do corpo e afinar a observação de aspectos sensoriais e motores básicos que mais tarde deveriam ser integrados às sequências de técnica de dança. O segundo, chamado de *Transição para a posição de pé*, era uma continuidade da seção anterior, ainda com foco bastante centrado em movimentos elementares e nos seus aspectos sensoriais e motores sutis, mas que já procurava oferecer uma oportunidade de adaptar as experiências vividas nas posições deitada, sentada ou de quatro apoios da seção anterior à verticalidade, que seria vivenciada até o final da aula. O terceiro, *Técnica de dança*, nas palavras dos autores, “oferecia um contexto bem familiar ao que se conhece como uma aula tradicional de técnica de dança, incluindo seis ou sete sequências de movimento que seriam replicadas pelos alunos” (tradução nossa)² (FORTIN; LONG; LORD, 2002, p. 159), com uma particularidade: o foco do aprendizado de cada sequência era normalmente explicitado pelo professor. O quarto momento, *Combinações de dança*, seguia a mesma proposta da seção anterior, trabalhando agora com sequências mais longas e complexas de movimento que deveriam ser executadas pelos alunos, segundo o seu modo próprio ou qualidade própria de se mover.

O objetivo desse estudo, de acordo com os autores, era:

¹ Traduzido do inglês “*Awareness through movement*”. Apesar de na língua portuguesa a palavra *awareness* também ser traduzida como *consciência*, em inglês tem um sentido mais próximo de prontidão, estado de alerta ou percepção aguçada. Consultar Neide Neves (2008, p. 38, 39) para tal diferenciação.

² No texto original: “[...] provided a dance style context, very much like a traditional technique class, it included six to seven movement sequences to be replicated by the students”.

[...] compreender como o Método Feldenkrais de educação somática era integrado numa aula profissional de técnica de dança contemporânea e as implicações emergentes desse processo que poderiam oferecer suporte a uma transformação na cultura do ensino da dança (tradução nossa)³. (FORTIN; LONG; LORD, 2002, p. 156)

Cabem aqui duas observações que merecem ser explicitadas: a primeira relativa ao recorte estabelecido pelos pesquisadores para o estudo, que diz respeito ao contexto em dança do qual trata, a aula de técnica de dança contemporânea. Nesse caso não são informados detalhes com relação ao que se entende por técnica de dança contemporânea como, por exemplo, influências advindas de onde ou referências a que técnicas já sistematizadas mas, como dito anteriormente, os autores a definem enquanto uma aula que, no sentido da condução e da relação professor-aluno, segue moldes e características semelhantes ao que se conhece como uma aula de técnica de dança tradicional, na qual o professor formula e apresenta sequências de movimento a serem reproduzidas pelos alunos. A segunda seria tocante ao objetivo do estudo que, de acordo com os autores, estaria em avaliar como a educação somática pode informar esse tipo de aula e se poderia modificar alguns dos processos e/ou relações bastante estabilizados no contexto de ensino-aprendizagem da dança.

Com relação ao recorte, vale salientar que não interessa a este estudo enveredar por essa discussão; as aulas de dança serão aqui tratadas numa globalidade, cabendo nesse universo tantos quantos forem os tipos e abordagens utilizados. Já em consideração ao objetivo, observa-se que a questão apontada é de particular interesse para a discussão levantada pela presente pesquisa que também procura se debruçar sobre os desdobramentos de experiências como essa na formação profissional em dança. A partir disso, três questões principais merecem ser destacadas para análise, questões essas relacionadas à identificação de modos como os princípios da somática estão sendo integrados ou utilizados na aula de dança e que mais a frente serão confrontadas com a impressão dos alunos. Seriam estas: percepção e transferência de aprendizado; co-responsabilidade e autonomia e o corpo e o *soma*, sendo que esta última será apresentada a partir da perspectiva dos professores.

³ No texto original: “[...] to understand how the Feldenkrais Method of somatic education was integrated in professional contemporary dance technique classes, and the emerging implications that might support a transformation of dance teaching culture”.

Percepção e transferência de aprendizado

Um dos princípios da somática mais priorizados tanto nas aulas ministradas pelas professoras Silvia Soter e Marila Velloso quanto nas aulas do projeto Flak foi o da percepção corporal. Os professores parecem se fundamentar nesse princípio enquanto uma condição *sine qua non* para a proposição de todas as suas atividades, que se voltam em grande medida para a construção de conhecimento de cada um a respeito de si. Utilizando uma terminologia ligeiramente distinta, todos eles acreditam que o perceber está diretamente ligado à capacidade de aprender novos padrões e qualidades de movimento, assim como de modificar hábitos antigos. O princípio da *Percepção enquanto instrumento de mudança*, apresentado no primeiro capítulo, trata exatamente disso. Fortin e seus colaboradores (2002), por sua vez, usam o termo *transferência de aprendizado*, que seria o processo de apropriação e integração de conceitos experimentados em um determinado contexto em outro diferente. No caso específico do projeto Flak, isso diria respeito a conceitos e mecanismos experimentados nas primeiras sessões da aula (*Consciência através do movimento e Transição para a posição de pé*), que deveriam ser acessados nas sessões subsequentes de *técnica e combinações de dança*. As estratégias específicas utilizadas pelos professores para facilitar esse processo foram: I – apresentação de diferentes formas de realizar uma tarefa proposta, II – comparação das sensações corporais resultantes das diferentes formas de execução da tarefa, III – direcionamento da atenção para a sensação corporal durante a execução das tarefas, IV – descrição do movimento dado, utilizando referências anatômicas e imagens precisas quanto a sensações e / ou intenções, V – repetição do movimento com o intuito de se obter uma sensação mais clara do mesmo, VI – utilização de toques manuais em duplas a fim de fornecer um *feedback* tátil, VII – encorajamento ao auto-questionamento.

Silvia Soter e Marilla Velloso fazem uso das mesmas estratégias nas suas aulas. Silvia, por algumas vezes, também conduziu uma experiência sobre um dos lados do corpo e, antes de realizá-la no segundo lado, solicitou a comparação de sensação entre ambos. Durante as experiências perguntou com alguma frequência: “como se sente?” ou “isso é confortável para você?”, encorajando a manutenção da atenção voltada para si. Marila, por sua vez, não estabeleceu fronteiras claras entre uma seção mais destinada a atividades

sensoriais e outra com ênfase nos aspectos motores; essas atividades se entrecruzaram e os princípios da somática permearam a aula como um todo. Dois termos muito utilizados por ela que merecem ser aqui destacados foram “discriminação” e “atualização”. O primeiro parece ser bem apropriado ao objetivo de encorajar o refinamento da percepção corporal, já que denota uma ação sensitiva tanto quanto uma ação cognitiva que envolve identificar e diferenciar. O segundo carrega a ideia de processos dinâmicos, sugerindo que não há conhecimento ou percepção que seja estática ou absoluta, mas que estão em constante modificação.

Tomando o argumento de Damásio sobre consciência e percepção, poder-se-ia dizer que condutas como essas apontadas ajudariam a fornecer ao sistema nervoso informações complexas e diversificadas a respeito das experiências vividas, o que auxiliaria no processo de construção de mapas corporais na mente. Essas informações poderiam ser acessadas, manipuladas e reconfiguradas constantemente. Segundo o autor, isso de dá de modo consciente ou inconsciente, num processo que conhecemos sob o nome de pensamento e que, por sua vez, pode influenciar o planejamento das ações futuras do indivíduo (DAMÁSIO, 1994). Compreender isso facilita o entendimento da ideia de transferência de aprendizado, na qual se apóiam os professores do projeto Flak. Segundo Tardif, 1999 *apud* Fortin, Long and Lord, 2002, os processos cognitivos de transferência envolvem um continuum de retenção (memória) – integração (aplicação do conhecimento no mesmo contexto no qual se deu a experiência original) – transferência, sendo a retenção e a integração condições necessárias para a transferência ocorrer. Sendo assim, tornar explícito o objetivo de uma dada tarefa, direcionar a atenção para a mesma enquanto esta é realizada e para os mecanismos recrutados na sua realização, comparar sensações corporais, verbalizar tais sensações, sentir um toque manual direcionador são todas estratégias que facilitam a construção de um conhecimento consciente e, por conseqüência, auxiliariam sua retenção na memória⁴.

Fortin, Long e Lord, ainda baseados em Tardif, alegam que esses recursos foram historicamente pouco utilizados no ensino da dança e especificamente no que diz respeito à

⁴ Consultar Damásio (2000) para esclarecimento mais aprofundado a respeito dos conceitos de *consciência* e *percepção*. Segundo ele, uma parcela significativa do que é percebido pelo aparato sensorio-motor permanece no nível inconsciente, é um saber que, em grande parte das vezes, o indivíduo não sabe que tem. Já a consciência diz respeito ao saber que se sabe. É nesse sentido que esses termos estão sendo utilizados neste trabalho. Em algumas ocasiões, no entanto, a palavra *consciência* foi traduzida do inglês *awareness*, que tem um sentido um pouco distinto, mais próximo da ideia de percepção ou de prontidão. Ver Neide Neves (2008) para tal diferenciação.

facilitação da transferência de conhecimentos adquiridos com a somática para as aulas de dança, o que ficava mais comumente inteiramente sob a responsabilidade dos alunos. Eles revelaram que esta foi uma preocupação central na concepção desse projeto e, para tanto, procuraram tornar algumas estratégias de ensino explícitas a todos, assim como tentaram estabelecer pontes e relações também explícitas entre as experiências vividas nas primeiras seções das aulas e nas últimas.

Co - responsabilidade e autonomia

Apesar dos professores do projeto Flak terem escolhido um formato mais tradicional de aula de dança, como explicitado previamente, no qual o professor formula e apresenta sequências de movimento que devem ser reproduzidas pelos alunos, alguns aspectos importantes foram valorizados, que teriam relação com princípios da somática, influenciando e alterando padrões estabilizados de conduta de professores e alunos no processo de ensino-aprendizado da dança. Dentre tais aspectos, está a idéia de render aos alunos a responsabilidade sobre seu aprendizado e sobre a descoberta dos seus próprios procedimentos, mecanismos e estratégias para a integração e execução das sequências de movimento propostas. Essa idéia está intimamente ligada ao princípio da *Autonomia* sugerido pela somática e, a partir do relato dos professores, parece pertinente considerar que foi a partir dele que tal conduta se estruturou.

Como mencionado no primeiro capítulo, diferentemente do que tradicionalmente tem sido cultivado na prática de ensino da dança, a educação somática sempre priorizou o desenvolvimento de um conhecimento que se constrói a partir da percepção de si mesmo, nesta perspectiva de primeira pessoa. O professor tem um papel de facilitador, convidando o aluno para a experiência e apontando possibilidades sem, no entanto, determinar os resultados esperados ou o tempo específico para se chegar até eles. No projeto Flak, o que se percebe é que houve uma tentativa de se utilizar desse princípio nas aulas, bebendo da fonte das duas culturas, a do ensino da dança e da educação somática. Sendo assim, nas sessões de *Técnica e Combinações de dança*, apesar de se tratar de uma aula semelhante em formato ao que se conhece como um aula tradicional de técnica de dança, algumas orientações advindas da tradição da somática foram direcionadas aos alunos como, por exemplo: I – confiar nas

suas próprias sensações, II – definir suas próprias metas de aprendizado, III – aprender a partir da observação dos colegas, IV – buscar resolver individualmente problemas relativos à execução de movimentos.

A utilização dessas orientações como estratégias pedagógicas revela uma preocupação dos professores em deixar os alunos agirem mais autonomamente dentro desse contexto de ensino-aprendizagem, se apoiando no fundamento de que cada indivíduo tem questões particulares, tanto físicas quanto subjetivas, e é capaz de se auto-organizar. Com isso, um espaço para a emergência das diferenças também é aberto e acaba por ocorrer um afastamento da ideia da homogeneização dos corpos, muito comum no projeto tradicional de ensino da dança. Por outro lado, aproxima-se da proposta da somática que, ao contrário, caminha no sentido de instrumentalizar o indivíduo para esse processo. Como colocado por Velloso (2011), a educação somática tem a ver com a construção de um processo individual de constante atualização.

Para exemplificar como essas questões foram abordadas de modo prático pelos professores do projeto Flak, seguem algumas de suas orientações: “Eu estou interessado no material, de modo que vocês extraiam o que quer que seja significativo para cada um de vocês, no lugar de apenas seguirem o modo como eu o estou realizando” (tradução nossa)⁵(FORTIN; LONG; LORD, 2002, p. 164). Ou: “Fechem os olhos. Pensem em algum aspecto para se concentrar que leve vocês até o final do exercício. Algo que seja da sua própria escolha” (tradução nossa)⁶(FORTIN; LONG; LORD, 2002, p. 164). Ou, ainda, a oferta de um tempo para a prática e experimentação individual do material proposto. Todas elas confluem no sentido de estimular o aluno a encontrar suas estratégias e caminhos individuais, sem estabelecer um objetivo único comum ou um único modo correto de um determinado movimento ou conjunto deles ser realizado.

No caso da professora Marila Velloso, identificou-se o uso frequente da improvisação como recurso para a construção de um processo individual de investigação e solução de problemas propostos em sala. Em dado momento, Marila selecionou, por exemplo, algumas sequências de movimento compostas pelos alunos que deveriam ser aprendidas pelos demais.

⁵ No texto original: “I am interested in the material so that you extract what is meaningful to you rather than just following the way I am doing it”.

⁶ No texto original: “Here, close your eyes. Think of something to focus on that is going to take you through the whole exercise. Just something you would choose to focus on.”

Os próprios autores deveriam ensiná-las e todos deveriam se empenhar no refinamento de sua execução, segundo aspectos apontados pela professora: I - a radiação umbilical (a potência que vem do centro), II - as coordenações entre centro – periferia e periferia – centro e III - as oposições (um lado do corpo se condensa enquanto o outro se expande). Este é um exemplo de como os conceitos do Body Mind Centering, disciplina somática na qual se referencia Marila, permeiam toda a aula, inclusive as seções de composição de sequências de dança. Ademais, é também bastante ilustrativa de uma forma de proceder com relação ao trabalho de refinamento técnico em dança na qual o professor não é o único proponente e na qual o papel do aluno vai além de somente reproduzir.

4.2 A perspectiva dos professores

Neste item, a discussão segue em torno da identificação dos modos como os princípios da somática vêm sendo integrados às aulas de dança, agora a partir do ponto de vista dos professores. E dá um passo adiante no sentido de aprofundar a análise, procurando estabelecer algumas relações entre o discurso dos professores, impregnado da sua experiência individual em educação somática, e aspectos da sua prática pedagógica. Cabe explicitar que essa problematização se aproxima da questão posta pelo artigo de Fortin e colaboradores (2002), que se interessa em avaliar se a educação somática pode, de algum modo, influenciar ou provocar mudanças na cultura tradicional do ensino da dança.

O corpo e o soma

Segundo Foster (1997) *apud* Fortin (2002), cada técnica de dança constrói um corpo específico, especializado em determinadas habilidades e que representaria a visão estética de um dado coreógrafo, professor ou escola. Essa afirmação é citada por Fortin com o intuito de problematizar e confrontar entendimentos muito distintos relativos ao corpo, de um lado, o advindo de uma cultura tradicional da dança, de outro, o da somática.

Como discutido no capítulo dois, a dança esteve tradicionalmente ligada a uma visão idealizada de corpo, a uma ideia de corpo enquanto forma e representação (BURT, 2006). A partir dessa perspectiva, os aspectos físicos e mecânicos eram priorizados e se entendia que o

aprendizado deveria ser fundamentado numa repetição exaustiva. Pode-se ainda dizer, a partir da afirmativa de Foster, que, segundo essa visão, o corpo teria um papel mais passivo nesse processo, sendo ele moldado pela prática. Em contraponto, a somática entende corpo não apenas enquanto aparato físico, mas englobando os aspectos cognitivos, afetivos e subjetivos, um corpo experiencial que sente e se constitui enquanto sujeito no mundo. Nessa perspectiva, diferentemente do que se entendia na dança, o corpo é ativo, constrói a si mesmo, se auto-organiza. Para demarcar tal distinção é que Hanna adotou o termo *soma*. Vale pontuar que, quando se mencionou a visão representacional do corpo, falou-se de uma cultura tradicional de ensino da dança, pois, de acordo com o que foi visto na capítulo anterior, muitas reconfigurações vêm ocorrendo desde a dança moderna, o que tem acarretado diversas modificações no ensino da dança.

De volta ao projeto Flak, os professores revelaram terem tido algumas inquietações e dificuldades durante a realização da oficina, com respeito à conciliação dessas duas visões tão diametralmente distintas, já que o formato de aula proposto era o de uma aula tradicional de técnica de dança. O maior desconforto era sentido particularmente na transição da segunda para a terceira seção da aula, onde o foco mudava bruscamente dos aspectos sensoriais do movimento para os motores, do olhar para dentro, sentir-se, para o olhar para fora e reproduzir. Isso implicava também em mudanças na forma de dar orientações que, baseadas em comandos verbais nas primeiras seções da aula, passavam a demonstrações que demandavam mais enfaticamente o uso da visão. Uma vez identificadas essas questões, os professores procuraram modificar o modo de fornecer as demonstrações, de forma que os alunos continuassem sendo orientados pela audição e se sentissem estimulados a perceber enquanto se moviam.

Ainda com respeito às indicações verbais, percebeu-se que apesar de toda preocupação e cuidado desses professores com a coerência entre os princípios organizadores do projeto pedagógico e sua realização prática, a experiência vivida por eles dentro de uma cultura tradicional de ensino da dança mostrou que existem hábitos adquiridos aí que são bastante estabilizados e difíceis de modificar. Numa das transcrições de suas orientações apresentadas mais acima, por exemplo, foi utilizada a palavra “*exercício*”, no lugar de *movimento* ou *sequência*, o que abre espaço para um outro ponto de discussão. Esta palavra está intimamente relacionada com a ideia de corpo objeto, que tem foco na repetição, no

condicionamento, na realização mecânica de uma dada tarefa, comum nessa cultura de ensino da dança, mas distante do que propõe a somática e esse próprio projeto.

Estratégias como priorizar o uso de indicações verbais em lugar de demonstrações, assim como o encorajamento no sentido de perceber e se mover concomitantemente também foram identificadas nas aulas das professoras Silvia Soter e Marila Velloso. Silvia fornecia orientações bastante precisas com respeito à localização das partes do corpo envolvidas e fazia uso de referências e termos anatômicos. Algumas imagens eram cuidadosamente escolhidas por ela, com o intuito de ilustrar bem apropriadamente a qualidade de movimento sugerida. Ao ser demandada por um aluno: “Silvia, é como se eu quisesse descolar?”, Silvia responde: “Sim, descolar é uma boa imagem. É mudar a qualidade dessa musculatura”. Já Marila, ministrando aulas de dança, ora fornecia sequências de movimento compostas por ela, ora demandava que os alunos as formassem. Fazia constantes referências, através de indicações verbais, a aspectos aos quais os alunos deveriam direcionar sua atenção, sem interromper o fluxo de movimento. Marila destacou a capacidade de perceber enquanto se move e a capacidade de ajustar e alterar estados corporais com prontidão como aspectos fundamentais para a formação de um dançarino.

Ao serem questionadas a respeito dos seus entendimentos sobre educação somática, Soter e Velloso apresentaram um discurso muito próximo entre si. Colocaram em primeiro plano o aspecto do olhar para o corpo enquanto sujeito caminhando lado a lado com a construção de autonomia, estando um princípio implicado no outro. Ambas se revelaram profundamente transformadas pelas experiências individuais com a somática, o que reverbera em todas as dimensões da vida, inclusive nas suas práticas pedagógicas. Foi extremamente interessante poder identificar dois aspectos muito comuns nas suas práticas que, por sua vez, parecem refletir esse fato.

Relação professor – aluno: um jogo de frescobol

Em resposta à questão feita sobre como a experiência em educação somática pode ter influenciado sua maneira de interagir com os alunos, Soter fez uma analogia, comparando a

relação entre professor e aluno a um jogo de frescobol⁷ e afirmando que, sem dúvida, essa perspectiva devia-se a sua experiência com a somática. Nesse jogo, ao invés de se buscar fazer o ponto no outro, ou de se trabalhar com a lógica de um vencedor ao final, que denota uma competição, tem-se por objetivo principal manter a bola no ar o máximo de tempo possível, num toma lá, dá cá. Essa ideia reflete bem uma relação de parceria construída em bases de co-responsabilidade. Com outras palavras, Velloso se revelou concordante com esse ponto de vista.

Ambas as docentes explicaram que não trabalham com a ideia de um projeto fechado, estabelecido *a priori* para todos os alunos. Em lugar disso, como planejamento de curso, esboçam um mapa a partir de determinadas diretrizes, que será preenchido por cada aluno durante o percurso. Existe sempre uma possibilidade de escolha. As propostas por elas apresentadas são como um convite a vivenciar algo ainda não vivenciado, ou com qualidades distintas daquilo que se conhece, ou ainda um convite a ampliar os recursos que possuem, mas o modo de vivenciar as propostas e o tempo que vão levar para o assentamento e para a integração das experiências é muito particular e depende da história e da estrutura de cada um. Essa forma de lidar com o projeto pedagógico pode revelar pelo menos dois princípios da somática assumidos aí enquanto pressupostos: o olhar para o corpo enquanto sujeito e a autonomia - capacidade de auto-organização.

A auto-avaliação

Implicado no ponto apresentado acima está a escolha de Silvia Soter e Marila Velloso em utilizar a auto-avaliação enquanto uma prática pedagógica. Ambas revelaram um profundo desconforto com a questão da avaliação numérica exigida nas instituições de ensino superior, que impõem a lógica do resultado e são incongruentes com a ideia processual da somática adotada por elas tanto quanto possível. Como alternativa, passaram ambas a adotar a auto-avaliação como estratégia. Em primeiro lugar, como forma de estimular os alunos a exercitarem a observação em primeira pessoa da somática e, em segundo, como meio de viabilizar, ainda que parcialmente, que elas pudessem então avaliar os processos de cada

⁷ Para ter acesso ao texto na íntegra, ver entrevista em anexo.

aluno, uma vez que, ao se auto-avaliarem publicamente, estes revelavam os caminhos escolhidos e as relações que estabeleceram ao longo do curso.

Para compreender como essas questões foram recebidas e acomodadas pelos alunos, passemos à próxima seção.

4.3 A impressão dos alunos

Uma fonte de dados de extrema importância para esta pesquisa foi a consulta, através da aplicação de questionários, a alunos selecionados das professoras Silvia Soter e Marila Velloso. Atualmente, já é considerável o número de artigos e estudos que abordam, a partir de perspectivas distintas, as interações da educação somática e dança, entretanto, é difícil encontrar algo produzido que retrate a perspectiva do aluno nesses processos. Fortin, Long e Lord (2002), por exemplo, apontam para essa necessidade. No artigo no qual o projeto Flak foi descrito, toda a análise que esses autores construíram partiu do ponto de vista deles mesmos, professores e propositores da experiência. No caso do presente estudo, houve a preocupação de confrontar informações que viessem de estudos previamente realizados com o relato de professores que fazem uso de princípios da somática na sua prática de ensino da dança, bem como com os depoimentos dos alunos que vivenciam tal experiência.

Os resultados dessa consulta foram extremamente elucidativos, inspirando inclusive reflexões mais amplas relacionadas à educação no seu sentido geral e não somente aplicadas à área da dança, o que será mais apropriadamente detalhado nas considerações conclusivas. Fiquemos por ora com a análise das impressões manifestadas pelos alunos que serão apresentadas no quadro que se segue. Esse quadro foi elaborado a partir dos questionários colhidos, de tal forma que as respostas dos alunos pudessem ser visualizadas e confrontadas. É válido mencionar que o texto dessas respostas foi mantido, tanto quanto possível, na sua íntegra, tendo sido apenas sintetizado e, em determinados momentos, ajustado à forma de tópicos para facilitação da leitura.

QUADRO SINTÉTICO DOS QUESTIONÁRIOS

| Aluno | Questão 3: É possível identificar alguma(s) singularidade(s) e/ou especificidade(s) nas aulas ministradas pela Profa. Silvia Soter / Marila Velloso em relação às demais aulas de treinamento em dança que já tenha vivenciado? Quais? | Questão 4: Que princípios e/ou metas consegue perceber nessas aulas? | Questão 5: Que resultados percebe no seu corpo a partir dessa experiência? | Questão 6: Se for do seu conhecimento, de que modo as práticas somáticas podem auxiliar na formação do dançarino? |
|--------------|--|--|---|--|
| 1. C.R. | <ul style="list-style-type: none"> • Percepção corporal (principalmente da composição fisiológica, ex: carne, veias, órgãos) • Descoberta de diferentes esforços • Introspecção • Integridade na relação corpo - mente | <ul style="list-style-type: none"> • Integração corpo – mente • Esforço reduzido • Envolvimento do interno com o externo • Respeito ao corpo e ao movimento | <ul style="list-style-type: none"> • Foco no “como realizar o movimento” que influencia diversas atividades como respirar, saltar, se relacionar com o mundo externo | <ul style="list-style-type: none"> • Não é de auxílio, mas sim de influenciar na criação do seu posicionamento no mundo, na constituição da relação corpo – eu – mundo • Preparam o bailarino para se conhecer melhor (o seu corpo e o seu mundo) |
| 2. S.N. | Respondida juntamente com a questão de número 4 | <p>Princípios de BMC como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A sensação do movimento. • Relação entre o interno e o externo; razão e emoção, de modo que esses aspectos não estejam separados mas sim ligados, funcionando juntos | <p>Resultados sentidos no aprimoramento enquanto artista e no dia-a-dia em atividades como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidar do filho, no seu desenvolvimento motor • Enquanto professora, nas suas aulas de dança | <ul style="list-style-type: none"> • Percepção do corpo nos seus diversos sistemas (esquelético, nervoso, endócrino, os fluidos , os órgãos, etc.) • Padrões de movimento são desestabilizados e o dançarino pode se aprofundar nas questões do seu corpo e criar movimentos • Oferecem, assim, condições para a criação de obras coreográficas |
| 3. N.S. | <ul style="list-style-type: none"> • Percepção corporal (principalmente em relação a estruturas pouco | <ul style="list-style-type: none"> • Alguns princípios do BMC como: filogênese e ontogênese; movimento | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de se perceber enquanto se move e tomar decisões durante esse | <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliam o dançarino a compreender determinadas conexões corporais de |

| | | | | |
|---------|---|--|---|---|
| | <p>trabalhadas como diafragmas, órgãos, ligamentos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integração desses conhecimentos de modo que permitem a criação de “novas danças” (novos movimentos ou novas maneiras de realizar o mesmo movimento) | <p>homolateral e contralateral; percepção dos diversos diafragmas no corpo, etc</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como meta está a articulação desses conhecimentos com a dança de modo a fornecer ferramentas para o aluno fazer suas próprias relações e construir a sua dança | <p>processo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber a capacidade de ser de outros e variados jeitos • Se entender também fora da dança (as sensações, as reações) • “Entender o que acontece” mais pela sensação e pela percepção de si mesmo, do outro e do ambiente do que por racionalizações | <p>modo que aprende a se movimentar com menos esforço</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitam o aprimoramento da percepção corporal, entendendo esse exercício como um fazer / criar dança |
| 4. P.M. | <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos de BMC como, por exemplo, o desenvolvimento filo e ontogenético • A prática ou aplicação desses conteúdos através de uma investigação individual (improvisação) ou a partir de sequências de movimento trazidas pela professora Marila • Incentivo ao trabalho individual no qual cada aluno constrói a sua investigação, estando atentos, abertos e conectados ao seu próprio corpo, suas sensações e vontades | <ul style="list-style-type: none"> • Aproximação entre os conteúdos da somática e da dança, estabelecendo trânsitos • A preparação do intérprete-criador de modo a ele estar mais ativo, atento, aberto às experiências, ao ambiente e ao outro | <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de um modo prático de acessar no corpo conhecimentos anatômico, fisiológico e psicomotor • Influência na criação coreográfica, de modo que possibilita o corpo a ser um propositor que fala e é ao mesmo tempo linguagem • Desenvolvimento de uma atenção fina voltada ao próprio corpo que possibilita perceber estados e alterações seja no trabalho em dança ou no dia-a-dia | <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliam o intérprete-criador a estar mais conectado com suas próprias possibilidades de movimento • Para o professor, auxiliam na construção de uma proposta de ensino que incentive os alunos a se encontrarem com seu modo particular de se mover • Na criação em dança, funcionam como ferramenta de investigação |
| 5. M.G. | <ul style="list-style-type: none"> • A proposição de experimentações / investigações guiadas por algumas questões específicas • Condução da aula de um modo que não impõe uma determinada proposta, mas convida o aluno para um | <ul style="list-style-type: none"> • Respeito • Descontração • Atenção e concentração ao que os alunos estão realizando | <ul style="list-style-type: none"> • Corpo mais disponível • Forma de lidar com o corpo com menos pré-julgamento | <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliam não somente na formação do dançarino mas na vida de qualquer indivíduo que as pratique • Favorecem a compreensão do dançarino a respeito do funcionamento do seu corpo, não somente de um ponto de vista teórico, como |

| | | | | |
|---------|---|---|---|---|
| | <p>caminho, dando espaço e respeitando as sensações, investigações e proposições de cada aluno</p> | | | <p>também prático baseado na vivência / sensação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudam o dançarino a entender e acessar distintos modos de organização do seu corpo o que influencia positivamente a sua dança |
| 6. P.T. | <ul style="list-style-type: none"> • Incentivo à descoberta por parte dos alunos de diferentes meios de realizar determinados movimentos • Incentivo a uma curiosidade nos alunos para tentar algo novo • Conhecimento anatômico presente nos comandos | <ul style="list-style-type: none"> • Consciência pelo movimento • Entendimento do corpo na relação entre suas partes e como um todo • Percepção de si mesmo (estados corporais) • Percepção de si mesmo como um ser único | <ul style="list-style-type: none"> • Muitos movimentos novos e sutis foram descobertos • Mais espaço interno que possibilita vivenciar melhor o externo • Mais mobilidade e melhor alinhamento esquelético | <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliam o bailarino a se relacionar de uma forma distinta com as técnicas de dança (abandonando a ideia de um corpo modelo e trabalhando com as suas possibilidades corporais) • Favorecem a percepção das possibilidades reais de movimento do seu corpo • Facilitam a aquisição de movimentos mais organizados (melhor entendimento da caixa torácica, elevação cervical, foco etc.) |
| 7. L.A. | <ul style="list-style-type: none"> • Incentivo à observação do próprio corpo como ele é • Comandos dados em tom de voz calmo • Ambiente tranquilo e relaxante | <ul style="list-style-type: none"> • Percepção corporal • Observação fina das alterações nas sensações corporais desencadeadas por determinados movimentos • Preocupação com o bem-estar, com o estado e as demandas de cada aluno | <ul style="list-style-type: none"> • Percepção de que o trabalho com o corpo vai muito além de algumas exigências impostas por certas técnicas de dança (como o balé clássico, por exemplo) • Aceitação do próprio corpo com suas possibilidades e limitações | <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento biomecânico vivenciado no corpo favorece a realização de movimentos de modo mais econômico e eficiente, o que ajuda a prevenir lesões • A percepção corporal apurada e o respeito aos limites do corpo ajudam a manter uma saúde corporal que resulta em longevidade da carreira do dançarino |
| 8. C.R. | <ul style="list-style-type: none"> • Valorização de uma relação com o movimento bem distinta da proposta pelas técnicas de dança | <ul style="list-style-type: none"> • Percepção do corpo e seus padrões estabilizados de movimento | <ul style="list-style-type: none"> • Muitas mudanças físicas como: melhor noção de eixo, equilíbrio e postura; consciência do assoalho | <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliam o dançarino a construir um corpo mais livre, mais conectado consigo mesmo e |

| | | | | |
|---------|--|---|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Busca pelo novo, pela experimentação do desconhecido • Inexistência dos conceitos de “certo” e “errado” • Incentivo à percepção de si mesmo no momento presente • Ausência de comandos enquanto ordens e o uso de comandos enquanto sugestões, convites • Busca de movimentos econômicos | <ul style="list-style-type: none"> • Percepção e modulação dos esforços necessários para a realização de movimentos • Proposição de um estado de disponibilidade para a mudança de padrões de movimento estabilizados | <p>pélvico e dos diafragmas; percepção mais apurada do baixo ventre</p> | <p>independente de modelos externos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivam o dançarino a descobrir novos caminhos |
| 9. L.V. | <ul style="list-style-type: none"> • Precisão nos comandos e descrições dos movimentos assim como também no aproveitamento do tempo da aula • Demonstração de grande conhecimento por parte da professora a respeito da estrutura e dinâmica corporais | <ul style="list-style-type: none"> • Percepção corporal (reconhecimento dos limites e possibilidades de cada corpo) • Reconhecimento de padrões pessoais de movimento • Busca pela eficiência do movimento sem, no entanto, seguir um modelo externo e sim respeitando os próprios limites • Aprendizado e exercício da autonomia, de modo que mesmo na experiência coletiva há de haver espaço para a experiência individual e o tempo particular de cada um • Movimentos pequenos e lentos | <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de maior controle e atenção para o movimento do corpo, aprofundando a percepção e ganhando mais autonomia • Identificação e respeito dos limites corporais (próprios e do outro) • Desenvolvimento de um olhar mais afinado para o corpo que dança • Mudança fundamental na perspectiva sobre a vida, relacionando intrinsecamente as experiências na dança e no movimento com as atitudes na vida | <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliam na prevenção de lesões • Facilitam a busca por precisão e eficiência na realização dos movimentos que passam a ser realizados com menor esforço • Facilitam a condução de trabalhos em grupo, uma vez que possibilitam uma melhor compreensão das dificuldades e limites de cada um |

A partir desse quadro, é possível destacar algumas questões que foram mencionadas repetidamente por distintos alunos, tanto no que concerne à identificação dos princípios norteadores das aulas, como em relação aos resultados obtidos. Essas questões serão apresentadas e discutidas a seguir. São elas: o conhecimento de si, a construção de autonomia e a aquisição de uma forma distinta de vivência das aulas de técnica de dança.

O conhecimento de si

A quase totalidade dos entrevistados mencionou a percepção corporal como um dos aspectos centrais da educação somática, tanto enquanto um princípio norteador identificado nas aulas, como enquanto um resultado sentido no corpo com a prática sistemática. A capacidade de reconhecer seus próprios limites e possibilidades, de identificar padrões habituais de movimento e a experimentação de mecanismos e acionamentos musculares sutis e econômicos, segundo eles, levam a um conhecimento mais aprofundado de si e à constatação de que são seres únicos com características próprias o que, por sua vez, desencadeia uma atitude de maior respeito e cuidado para consigo mesmo. Essas aquisições influenciam os indivíduos, não apenas nas suas esferas profissionais, enquanto dançarinos ou professores de dança, mas nas suas esferas pessoais, tendo sido mencionado que se sentiram bastante transformados nesse sentido. A atenção fina destinada ao corpo, que permite a identificação de alterações sutis nos seus estados, transcende o espaço da sala de aula e permeia também as atividades diárias. Algumas pessoas revelaram que se perceberam mais delicadas e atentas para com o outro de uma forma geral e, mais especificamente, em funções como a de cuidador, mãe e professor. Respeitar o próprio corpo leva a uma atitude de respeito para com o corpo, o tempo e o jeito do outro.

Conhecer a si próprio também tem muito de se perceber único, como dito há pouco, com questões e características singulares, apesar de todas as semelhanças entre os seres humanos. As aulas de dança com princípios da educação somática encorajaram os alunos a constatar esse fato e a desenvolver uma postura de acolhimento diante dele, quebrando um princípio comum nas aulas de dança que é o de buscar desenvolver a homogeneidade, impondo um modelo de corpo e de padrões de realização dos movimentos que deveriam ser alcançados por todos. No lugar disso, incentivaram os alunos a encontrar o “seu jeito” de

fazer. Trataremos mais profundamente dessa questão no item destinado às novas relações estabelecidas entre os alunos e as aulas de técnica de dança, mas por ora é importante salientar que os alunos se sentiram transformados com essa experiência, o que influenciou diretamente uma reflexão a respeito da sua prática profissional enquanto professores. Repetir padrões habituais nas relações de ensino-aprendizagem e exigir resultados semelhantes de todos os alunos não os satisfaz e eles apontam para uma inquietação, no sentido de encontrar parâmetros mais horizontais de interação que ofereçam espaço para a diversidade.

No que concerne o aspecto da produção artística em dança, uma característica bem própria da dança contemporânea é o caráter autoral das obras. No lugar de grandes companhias que encenam peças clássicas ou que contam com a figura de um coreógrafo para compô-las, é bastante comum os artistas se organizarem independentemente em pequenos grupos, onde os integrantes desenvolvem múltiplas funções, como a de dançarino, coreógrafo, produtor, entre outras, a um só tempo. Mesmo em algumas companhias maiores e estáveis, é possível encontrar na identificação de autoria de uma determinada peça a designação “criação coletiva” ou o termo “intérpretes-criadores” substituindo “bailarinos”. Isso significa que nesses grupos os artistas se organizam de tal forma que todos participam da criação das obras, contribuindo para a elaboração de um discurso próprio. É interessante levantar essa questão, pois um aspecto bastante apontado pelos entrevistados enquanto um resultado da experiência com educação somática nas aulas de dança é que o aprofundamento do conhecimento de si também produz um certo amadurecimento profissional enquanto artistas-criadores, auxiliando no processo de investigação para a composição. Durante as aulas, se sentiram bastante motivados a descobrir novos movimentos ou novas formas de realizar certos movimentos, além de encorajados a identificar questões próprias as quais desejassem explorar, o que enriqueceria suas práticas de composição em dança e os faria se sentir mais seguros sobre suas próprias escolhas.

Uma outra questão ainda relativa ao conhecimento de si é o fato dessa experiência, fundada na construção de um discernimento desenvolvido, em grande parte, com base na sensorialidade e na informação proprioceptiva, ter desencadeado uma influência grande no modo dos alunos compreenderem o “ensinar” e o “aprender”. Culturalmente, para nós ocidentais contemporâneos, o conhecimento científico, acessado teoricamente através principalmente das faculdades mentais, tem superioridade e maior reconhecimento do que

aquele percebido pela via sensorial. Na educação somática, essa diferenciação não está colocada em questão. Entende-se, como já foi apresentado e discutido à luz da *embodied cognition*, que essas formas de conhecimento não podem ser separadas, uma vez que este é construído de modo integrado, com informações que vêm pela via sensorial e outras advindas das operações mentais / cerebrais. Ao se referirem especificamente ao aspecto do aprofundamento do conhecimento sobre si mesmos, os alunos entrevistados manifestaram ter desenvolvido confiança no que é sentido e revelaram haver também adquirido um entendimento muito mais aprofundado a respeito de aspectos anatômicos e fisiológicos antes estudados apenas teoricamente. Esses depoimentos reafirmam a teoria da cognição corporalizada e dão suporte a uma hipótese de Lima (2010), apresentada no primeiro capítulo, de que a educação somática, de algum modo, formulou na prática um modelo de ensino-aprendizado que ensina os alunos a aprender. Tendo passado pela experiência das aulas de dança baseadas em princípios da somática, esses indivíduos se revelaram modificados também no sentido de compreender melhor os processos de aprendizado de modo geral, o que os tem levado a fundamentar sua prática profissional no reconhecimento de que, apesar de comumente construídos em conjunto, esses processos são individuais, referenciados pela experimentação de cada um e pela capacidade de se auto-perceber. Essa compreensão os tem levado a adotar uma postura de maior acolhimento das diferenças e do tempo distinto de assentamento e articulação das informações trocadas, não apenas no âmbito profissional, mas em todas as esferas de suas vidas. É nesse sentido que se entende o que foi apontado por alguns dos entrevistados como influência dessa experiência na sua constituição enquanto sujeitos no mundo.

A construção de autonomia

Outro aspecto presente em todos os depoimentos colhidos foi o ganho de autonomia. Identificado desde o primeiro capítulo desse trabalho enquanto um dos princípios dos diversos métodos somáticos, a autonomia aqui não diz respeito a uma independência absoluta do indivíduo em relação ao ambiente e ao outro, mas sim a uma relação de co-dependência ou co-responsabilidade. Como analisado no caso do projeto Flak, ao encorajar os alunos a encontrar o seu modo de realização de uma determinada sequência de movimentos, ou a

confiar nas suas próprias sensações, buscando estratégias individuais de aprendizado e performance, os professores estão, na verdade, rendendo-lhes autonomia, dizendo-lhes que é possível e desejável que tracem caminhos próprios e estão acolhendo a pluralidade de escolhas e respostas apresentadas, rompendo com a lógica de apenas uma resposta correta e esperada, comum no modelo tradicional de ensino da dança. Também nas experiências com as professoras Silvia Soter e Marila Velloso, essa atitude foi identificada pelos alunos ao reportarem a ausência dos conceitos de “certo” e “errado” nas aulas. Nos dois casos, não havia espelho na sala e os comandos verbais eram sempre apresentados na forma de convites e sugestões e nunca enquanto ordens, o que denotava a existência de espaço para escolhas individuais. Com isso, os alunos eram colocados num lugar de assunção de responsabilidades sobre seu próprio aprendizado e o modelo de relação entre professores e alunos se modifica, assumindo um padrão de maior horizontalidade.

Quase a totalidade dos alunos consultados identificou entre os princípios e particularidades das aulas das professoras Silvia Soter e Marila Velloso o incentivo a uma investigação individual, ainda que inserida num contexto de prática coletiva. Em termos da metodologia utilizada, as professoras indicavam parâmetros e diretrizes para a realização das tarefas propostas, disponibilizando tempo e espaço para a emergência de soluções individuais. Nesse processo, ficou claro que havia o respeito e o acolhimento das individualidades. Enquanto resultado observado, os alunos mencionaram a aquisição de diversas ferramentas que os auxiliam na experimentação de novos movimentos ou novas formas de realizar um mesmo movimento, o que facilita a investigação para composição e incrementa sua capacidade criativa. Constata-se, através dos seus relatos, que os alunos se percebem como propositores e não simplesmente como reprodutores de padrões apreendidos, revelando um certo sentimento de segurança com relação às suas escolhas e atuações profissionais.

Desse modo, é possível identificar que, assim como foi colocado no primeiro capítulo a partir do conceito de autopoiese, a autonomia aqui tratada está diretamente ligada à capacidade de auto-organização, (re)formulação constante de si a partir das experiências vividas. Para cada pessoa, o processo de assentamento e integração das novas informações se dá de um modo distinto e num tempo particular e, pelo que foi apreendido dos alunos, a experiência com educação somática nas aulas de dança os ensinou a se colocar ativamente

nesse processo, levando-os a assumir uma postura de co-responsabilidade com relação ao aprendizado durante as aulas, tanto quanto com relação às suas atividades profissionais.

A aquisição de uma forma distinta de vivência das aulas de técnica de dança

Outro ponto, entre os mais comumente mencionados pelos alunos, foi a questão de a somática tê-los ajudado a se “relacionar melhor com as técnicas de dança”. Essa afirmativa dá margem a múltiplas interpretações e algumas confusões, principalmente no contexto da dança contemporânea, no qual a questão da delimitação e da compreensão do que vem a ser uma técnica de dança é um verdadeiro vespeiro. Não caberia nesse estudo enveredar por essa discussão que demandaria, sem dúvida, um novo projeto de pesquisa para, no mínimo, se levantar alguns dos inúmeros modos de organização do que se pode identificar enquanto técnicas de dança coexistentes. De qualquer modo, o que é pertinente observar no contexto deste estudo e do relato dos entrevistados é que, quando se referem a aulas de técnica de dança, estão geralmente aludindo à técnica clássica ou a alguma escola de dança moderna, ou ainda, a uma configuração contemporânea na qual distintas linguagens podem estar misturadas, mas a aula é conduzida de um modo mais tradicional, no qual o professor apresenta as sequências de movimento que são organizadas numa determinada ordem e normalmente segundo critérios de complexidade e as quais os alunos devem se apropriar e reproduzir.

Como já fizemos referência anteriormente, historicamente nessas aulas o grau de exigência na precisão da performance é geralmente alto, tendo como um dos seus principais objetivos moldar o corpo do aluno segundo aquele determinado código técnico-estético. Como conduta pedagógica, as sequências de movimento são apresentadas aos alunos que deveriam reproduzi-las com a maior fidedignidade possível, inclusive no que tange a aspectos como alinhamento de estruturas corporais, amplitudes de movimento articular, dinâmicas e outros. Cada corpo, apesar das suas singularidades, deveria trabalhar no sentido de alcançar tais parâmetros, o que obviamente não acontece sem um custo, tanto no que concerne ao desgaste físico quanto psicológico.

Ainda hoje, com todas as reconfigurações que esse modelo sofreu, tanto no que concerne o grau de exigência imposto nos distintos contextos de ensino da dança, quanto aos

próprios princípios fundadores do que se acredita ser o ensino de dança, além das transformações ocorridas nas relações estabelecidas entre professores e alunos, o processo de aprendizagem em algum momento inevitavelmente passa por uma etapa de apropriação por parte dos alunos de padrões de organização de movimentos criados ou estabelecidos por uma outra pessoa. Importante colocar isso, pois, quando se referem à experiência com educação somática ter facilitado sua relação com as aulas de técnica, entende-se que os alunos estejam, na verdade, tratando justamente do processo de apropriação dos movimentos de dança.

Essa observação está intimamente ligada aos dois aspectos anteriormente apontados. Primeiro, considerando o princípio da percepção corporal enquanto chave para o aprendizado e modificação de padrões de movimento, assim como o princípio da construção de autonomia enquanto um processo de auto-organização, a somática tem influenciado os alunos a desenvolverem uma capacidade de se relacionar com o conteúdo trabalhado nas aulas de técnica de dança de uma forma distinta. Segundo seus depoimentos, a experiência vem desencadeando o comportamento de abandonar a perspectiva do estabelecimento de um modelo a ser seguido e dos resultados esperados estabelecidos de antemão, geralmente intrínsecos ao projeto tradicional de ensino da dança e, no lugar disso, os tem encorajado a centrar no seu processo de aprendizado ou no processo de apropriação do material apresentado, de tal modo que suas particularidades individuais, tanto físicas como subjetivas, sejam levadas em conta. Nessa perspectiva, existe um maior respeito a limites e possibilidades de cada corpo, criando-se espaço para o acolhimento de diferenças e, assim, para a emergência de “múltiplas danças”.

Em segundo lugar, a somática, por propor a experimentação sutil de distintas conexões e acionamentos corporais que, entre outras coisas, visa desenvolver no indivíduo uma capacidade de se mover de modo mais eficiente e econômico do ponto de vista biomecânico, também parece produzir impactos no processo de aprendizado dos movimentos de dança. De acordo com os alunos, a vivência desses movimentos delicados que demandam o uso constante de uma atenção focada, desencadeia o refinamento da percepção corporal e da habilidade para modular esforços, o que provoca um aprimoramento mecânico e um consequente aumento de precisão na realização dos movimentos de dança. Acredita-se ser nesse sentido que tem sido comumente dito que a educação somática vem auxiliando no aprimoramento técnico do dançarino.

Um exemplo disso seria a experiência da professora Marila Velloso que, além da formação no sistema Body Mind Centering, também é professora de balé clássico e tem desenvolvido uma metodologia de ensino dessa técnica a partir de princípios do BMC. No caso específico dessa experiência, Velloso revela que se baseia na experimentação de oposições como a mobilidade para entender a estabilidade, o aterramento para entender a leveza e a suspensão. Além disso, parte de uma compreensão anatômico-funcional tanto teórica quanto sensorial de determinadas estruturas corporais como estratégia de refinamento de certos movimentos específicos do balé. Segundo ela própria assim como os alunos consultados, o conhecimento a respeito do funcionamento de articulações semi-móveis do corpo como as sacro-ilíacas e as esterno-claviculares, por exemplo, influenciam toda a construção de uma imagem corporal e tem um impacto direto nos mecanismos utilizados para a estabilização pélvica e nas dinâmicas de realização de um *port-des-bras*.

Desse modo, pode-se dizer que, a exemplo da proposta ilustrada, a educação somática vem auxiliando dançarinos a se posicionarem de um modo distinto nas aulas de técnica de dança, tornando-os capazes de dialogar com a informação dada e de se apropriar dela através de um processo de acomodação dessa informação à sua realidade corporal.

5. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

No contexto da elaboração deste projeto, considerou-se, enquanto objetivo geral, analisar influências e possíveis contribuições de uma experiência sistemática com práticas somáticas para a formação de dançarinos. Estabelecidas as hipóteses, imaginou-se que essas influências se concentrariam principalmente no âmbito dos aspectos técnicos envolvendo o conhecimento do próprio corpo e o refinamento de habilidades motoras específicas, que estão em jogo no processo de aprendizado da dança. Já havia uma desconfiança de que outros aspectos mais sistêmicos poderiam emergir enquanto resultados apontados pelos professores e alunos participantes, uma vez que tenham sido escolhidos, entre outras razões, justamente por sua postura de entendimento pouco instrumentalista e muito mais complexa, multifacetada, no que diz respeito às possíveis relações e entrecruzamentos da educação somática e a formação em dança. Ainda assim, os resultados colhidos foram significativamente surpreendentes.

Primeiro, percebeu-se que, no lugar de tratar da formação de dançarinos, seria mais apropriado falar da formação do profissional da dança, uma vez que esses profissionais transitam entre múltiplas atuações, de modo que comumente o mesmo dançarino que atua nos palcos pode ser encontrado também em sala de aula, como professor. Quando demandados a respeito dos resultados percebidos a partir da experiência com somática, muitos mencionaram de que forma sua prática de ensino foi influenciada e reconfigurada.

Mais surpreendente, no entanto, foi constatar que muito do que foi expresso pelos entrevistados, enquanto resultados percebidos, não estava restrito à sua atuação profissional, mas tinha um caráter muito mais abrangente, relativo à sua vida e à sua formação enquanto indivíduos. Um dos alunos chegou a colocar que a experiência modificou o seu modo de se posicionar no mundo, ajudando-o a estabelecer novas relações entre “corpo – eu – mundo”. Observações como essa apontam para a possibilidade de ampliação das questões centrais deste estudo, a ser realizada em estudos futuros, levantando uma necessidade de se refletir a respeito de questões relativas à educação num sentido mais amplo.

Segundo Edgar Morin, “a EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar um cidadão”. (MORIN, 2004, p. 65). Tomando essa ideia, não seria este também o sentido da

reflexão do aluno, quando mencionou a influência percebida no seu modo de posicionamento no mundo? E se a somática tem esse nível de alcance, constata-se que o que foi colocado por Fortin ao tratar das dimensões educacionais e terapêuticas da somática tem fundamento. Fortin (2009) aponta que, em sua opinião, a dimensão educacional está em primeiro plano. E Lima (2010) parece estar de acordo, quando fala que a somática apresenta uma proposta a respeito de como aprender.

Refletindo a respeito dessas duas colocações e cruzando-as com o material colhido em campo, parece ser possível constatar que o principal resultado da experiência com educação somática no contexto de formação em dança seria uma contribuição no sentido de os princípios da somática, ao serem integrados na sala de aula de dança, provocarem uma possibilidade de reconfiguração desse modelo de ensino - aprendizado. Isso colocado tanto em relação ao que concerne as práticas pedagógicas, os processos de avaliação e mesmo os próprios papéis dos professores e alunos e suas posturas em sala de aula. Como tem sido insistentemente colocado, o ensino da dança tem uma longa história de prática fundada em princípios do pensamento cartesiano, que se utiliza da ideia de um corpo construído de fora para dentro e que obedece a uma lógica de repetição e cópia. No entanto, esse modelo já vem apresentando muitos sinais de fragilidade e as buscas são diversas por alternativas que se encaixem de forma mais congruente com as necessidades contemporâneas.

Desse modo, pelo que pôde ser apreendido a partir de todo o material analisado para este estudo, as experiências com educação somática no ensino da dança são múltiplas e se constituem das mais variadas formas, não havendo a maneira ou as maneiras mais corretas de fazê-lo. Cada experiência é o resultado do encontro das bagagens trazidas pelos professores e alunos envolvidos naquele dado momento. O que parece poder ser generalizado é a constatação de que o encontro com os princípios da somática foi profundamente transformador para aqueles que os vivenciaram, reverberando na vida pessoal e influenciando suas práticas profissionais.

Confrontando essas constatações com o que foi proposto por Morin enquanto postulados para uma educação contemporânea, nota-se que existe uma grande aproximação entre ambos. De acordo com o autor, a educação contemporânea deveria estar fundada nos princípios de um pensamento complexo, que trata os saberes de maneira ligada e integrada, tendo como objetivo maior ensinar o indivíduo a compreender sua condição humana e o

ajudar a viver. Nesse viés, a função do didatismo seria encorajar o autodidatismo ou, em outras palavras, a autonomia (MORIN, 2004). Coadunando com essa perspectiva, está o olhar para o corpo enquanto sujeito único e individual, a construção de autonomia nos processos de ensino-aprendizagem e a constituição da relação entre professores e alunos fundadas na ideia de co-responsabilidade, conforme revelados nas práticas pedagógicas em dança analisadas neste estudo.

Sendo assim, se retomarmos a questão sobre a somática poder influenciar ou provocar modificações em processos e/ou relações bastante estabilizados no contexto de ensino-aprendizado da dança, a resposta é, certamente, sim.

REFERÊNCIAS

AMADEI, Yolanda. Correntes migratórias da dança: modernidade brasileira. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento.**São Paulo: Summus, 2006.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo:** educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2010.

BRITTO, Fabiana Dultra. **Temporalidade em dança:** parâmetros para uma história contemporânea. Belo Horizonte: FID editorial, 2008.

BRODIE, Julie; LOBEL, Elin. Integrating fundamental principles underlying somatic practices into the dance technique class. **Journal of Dance Education**, New Jersey, v.4, n.3, p.80 -87, 2004.

BROWN, Trisha. **So that the audience does not know whether I have stopped dancing.**Minneapolis: Walker Art Center, 2008.

BURT, Ramsay. **Judson Dance Theater:** performative traces. New York: Routledge, 2006.

COSTA, Marco Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da pesquisa:** conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes:** emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Em busca de Espinosa:**prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

DANTO, Arthur C. **The body / body problem: selected essays**. Berkeley:University of California Press, 1999.

DOMENICI, Eloísa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69 – 85, maio / agosto, 2010.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, London, 2009

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n.2, p.40-55, fev. 1999.

_____. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 79 – 95, junho, 1998.

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

FRIEDMAN, Philip; EISEN, Gail. **The Pilates method of physical and mental conditioning**. New York: Doubleday & Company, 1980.

GERALDI, Sílvia. Representações sobre técnicas para dançar. In: NORA, Sigrid (Org.). **Húmus 2**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007. p.77 – 87.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1999.

GREINER, Christine. Cinco questões para pensar nas danças contemporâneas brasileiras como anticorpos à categoria tradicional de “corpo brasileiro”. **Húmus 2**, Caxias do Sul, n.2, p.13-17, 2007.

HAMILL, Joseph; KNUTZEN, Kathleen. **Bases biomecânicas do movimento humano**. São Paulo: Manole, 1999.

HANNA, Thomas. **The body of life: creating new pathways for sensory awareness and fluid movement**. Rochester: Healing Arts Press, 1993.

JOHNSON, Mark. **The meaning of the body: aesthetics of human understanding**. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

KATZ, Helena. **Um, dois, três**. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte: Fied editorial, 2005.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena. O corpo e o meme Laban: uma trajetória evolutiva. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LESTE, Thembí Rosa. **Dança modos de estar: princípios organizativos em dança contemporânea**. 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

LIMA, José Antônio de Oliveira. Educação Somática: limites e abrangências. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.2 (62), p.51 – 68, maio / agosto, 2010.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klaus Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NEVES, Neide. **Klaus Vianna**: estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

QUEIROZ, Clélia. Processos de corporalização nas práticas somáticas BMC. **Húmus 1**. Caxias do Sul: Ed. Lorigraf, 2004.

SACKS, Oliver. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu** e outras histórias clínicas. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

SOTER, Sílvia. A educação somática e o ensino da dança. In: **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1998.

SOUZA, Beatriz Adeodato Alves. **Gyrotonic**: uma discussão teórica sobre seus princípios e conexões com o pensamento contemporâneo. 2004. 47 f. Monografia (Especialização em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

STRAZZACAPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Revista Repertório Teatro e Dança**, São Paulo?, v.2, n.13, p.48 – 54, 2009.

WEISS, D.; SHAH, S.; BURCHETTE, R.J. A profile of the demographics and training characteristics of professional modern dancers. **Journal of Dance Medicine & Science**, New Jersey, v.12, n.2, p.41-46, 2008.

VÍDEOS

CORPO ACESO: experiências em educação somática para bailarinos e não bailarinos. Produção e direção: Silvia Soter e Theo Dubeux. Conteúdo: Silvia Soter. Roteiro: Beth Ritto. Câmera e edição: Theo Dubeux. Música: Felipe Rocha. Programação visual: Soter Design. Realização: Funarte. Rio de Janeiro: 2009.

LA DIVERSITÉ DES APPUIS DANS LA DANSE CONTEMPORAINE DE PETER GOSS: de la 8ème vertèbre thoracique au thymus. Auteur: Odile Rouquet. Réalisation: Paula Ortiz. Traduction: Lila Greene. Recherche en Mouvement, 2010. 100 min.

SOMATIC APPROACHES TO MOVEMENT: interviews with founders, teachers and choreographers. Director: Lila Greene. Filmmaker: Gabriele Sparwasser. Translations: Denise Luccioni, Lila Greene. Recherche en Mouvement, 2009. 127 min.

ANEXO A – ENTREVISTA COM SILVIA SOTER

1) Você poderia falar um pouco da sua experiência como artista e docente da dança, assim como também da sua formação em dança e educação somática?

- Teve uma experiência com dança ainda enquanto criança bem pequena
- Aos 13 anos, retornou à dança e descobriu que era algo que gostava de fazer
- Por volta de 1979, iniciou Jazz com Carlota Portela
- Aos 16, começou a dançar profissionalmente, na Cia de Dança Vacilou Dançou, dirigida por Carlota Portela. Se machucou, teve uma lesão séria nos ísquios tibiais
- Em 82, teve seu primeiro contato com prática de consciência corporal
- Fez vestibular para Artes, parou de dançar profissionalmente – Graduou-se em Artes em 1988
- Fez aulas de consciência corporal com a professora Adriana Barreto, que em um dado momento necessitou de assistência e então Silvia inicia como docente de consciência corporal em 84
- De 84 a 90, teve uma ligação forte com o teatro, além de dar aulas de consciência corporal em seu estúdio para todo tipo de público.
- Até 1990, fez vários workshops na área da somática. Nesse período, denominava seu trabalho de “Alongamento e consciência corporal”
- Na França, uma pessoa muito importante na sua formação foi Nathalie Schulmann que abordava a Anatomia Funcional aplicada aos gestos fundadores da dança
- Fez vestibular e cursou o 1º ano de Fisioterapia
- Em 93, voltou à França, onde ficou por 4 anos. Lá, fez Licenciatura em Dança em Paris 8 e teve oportunidade de estudar com nomes como Hubert Godard
- Por vários motivos, depois de ter tido experiência com diversos métodos somáticos, como Alexander, Feldenkrais e outros, selecionou o Método Ehenfried (Ginástica Holística), no qual concluiu a formação
- Desde 96, tem trabalhado ininterruptamente com este método.

2) Como você definiria educação somática e o que, na sua opinião, caberia ou não embaixo desse guarda-chuva?

Bom, primeiro, eu entendo a educação somática como um campo disciplinar. Se, como campo disciplinar, foi identificado e definido a partir dos anos 90, de uma forma mais organizada, apesar do termo educação somática ter sido lembrado pelo Thomas Hanna, nos anos 70, os métodos que compõem esse campo são métodos centenários. E, como você mesma falou, é um termo guarda-chuva porque é um campo no qual estão presentes métodos e práticas nos quais a consciência corporal é desenvolvida a partir do movimento, no espaço. E existem alguns métodos que estão dentro desse campo e outros que talvez ficassem fora. Eu acho muito difícil definir o que está dentro e o que está fora. A gente pode colocar o que está dentro pensando historicamente e também o que, em geral, é considerado dentro. A gente vai ter o próprio Método Ehenfried, que eu trabalho, a Ideokinesis, a Técnica de Alexander, o Método Feldenkrais, o trabalho da Bonnie Bainbridge Cohen. E tem outros métodos que não estariam dentro, talvez porque tenham uma abordagem mais terapêutica mesmo, fisioterápica, com uma ideia de correção de postura. E por que estariam fora? Existem métodos também que a gente vê que a ênfase está no condicionamento, no recondicionamento de um corpo. E o que deixaria alguns dentro e outros fora é uma concepção de corpo, que ideia de corpo você tem? É um corpo em que os aspectos motores, perceptivos, simbólicos, expressivos são tratados ao mesmo tempo? Ou não? Ou que ideia de postura você tem? A postura é uma atitude? Ou é apenas uma realidade biomecânica que pode e deve ser corrigida. Eu, por exemplo, tenho uma questão grave com a ideia de correção postural, porque se postura é atitude, você supor que existe uma postura certa, é imaginar que existe uma atitude certa para qualquer ocasião, o que não é verdade. Uma boa postura é uma postura adaptada porque a gente está entendendo postura como uma coisa muito maior do que simplesmente um empilhamento de volumes, ou uma realidade biomecânica. Então eu acho que os métodos e as técnicas que tem uma posição muito clara no sentido da correção postural ou na questão do condicionamento para a performance física, eles não caberiam. A própria ideia de corpo e de soma, a gente vai vendo que é a experiência do corpo vivido, então quando a gente trabalha o corpo muito como um objeto, um corpo muito objetificado, talvez esses métodos que tem essa abordagem não coubessem tanto dentro desse campo da educação somática. Eu acho que é, sobretudo, essa questão do soma e essa ideia do corpo vivido, que está

relacionado a um jeito de estar na vida. Mesmo a ideia de psico-somático, que a gente poderia usar para definir, ela também é perigosa, porque pressupõe uma divisão entre psiquê e soma. Quando estou falando somático, estou incorporando a dimensão psíquica, ou melhor, a vida simbólica desse corpo. Eu acho que algumas abordagens estariam de fora, talvez, por uma ênfase excessiva na questão psíquica e são métodos de psicoterapia corporal, não tem o menor problema. Ficar dentro ou ficar fora não desqualifica nenhum método. Não é porque o método é pior ou melhor é porque estamos falando de um campo que tem algumas questões que o identificam.

3) De que modo você entende a relação entre educação somática e dança, principalmente no que concerne a formação de dançarinos, ou profissionais da dança, e sua preparação para a performance?

A primeira questão tem a ver com esse jeito de estar no mundo, que a gente tinha identificado lá atrás, quando eu falei dos diferentes métodos e um pouco da minha formação, quando eu disse que eu tinha escolhido um método que tinha uma questão ética envolvida. Eu falo isso porque eu acho que, em relação à dança, o bom casamento entre educação somática e um projeto de dança vai se dar quando a postura desse projeto também fizer parte de uma abordagem somática. Por que eu digo isso? Porque também na dança a gente vai identificar criadores ou técnicas ou circunstâncias em que o corpo vai ser muito objetificado, vai ser uma experiência de um corpo objeto. Na relação do professor com o aluno a gente vê muito isso. Mesmo na relação do intérprete, que têm uma visão do seu próprio corpo como uma ferramenta, o instrumento de trabalho, algo que ele, não sei bem de que lugar, se imaginaria fora do corpo, teria que subjugar e controlar. Eu digo isso porque, em dança, a gente vai identificar muito isso. É nesse sentido que a educação somática, quando essa visão de objeto é muito forte, pode às vezes facilitar ao intérprete, ao artista, bailarino, a partir de uma prática física, identificar que esse corpo não é esse corpo objeto, que essa vivência, essa experiência somática pode acordar ele para essa realidade. Porque, na realidade, o corpo que a gente vive é o corpo que a gente tem e o corpo que a gente tem é o corpo que a gente vive. Eu não estou aqui fazendo uma oposição, achando que a gente vai solucionar a relação do corpo-objeto e do corpo-vivido, mas a gente vai dar ênfases, nas nossas práticas, para uma situação ou para outra. O corpo que a gente tem é sempre uma

realidade física, ele é feito de nervos, músculos, tendões e o corpo que a gente imagina objeto, que a gente controla, disciplina, etc é sempre o corpo que a gente é. Eu estou falando numa questão de ênfase. Eu acho que o bom casamento acontecerá quando o projeto de dança, esse coreógrafo, esse artista, tiver essa dimensão, uma dimensão também somática. Isso do ponto de vista do encontro. Como é que isso pode acontecer? Eu não acho que educação somática prepare ninguém para dançar necessariamente, inclusive, isso não está no corpo dos objetivos desse projeto. Essa ideia de preparar para a performance já coloca o carro na frente dos bois, quando na verdade não é isso, a gente está indo trabalhar uma experiência, está indo alargar a percepção de alguém, que essa pessoa entre em contato com seus próprios limites, com suas potências, que a gente possa ampliar seu leque de possibilidades expressivas, então a gente está trabalhando sobre alguém. E esse alguém pode dançar, pode ser um bailarino, mas o trabalho é sobre alguém, não é sobre o bailarino. Por mais que ele carregue essa sua experiência de intérprete no corpo, nos músculos e nos ossos, a ênfase do trabalho é na pessoa. Cada um de nós tem uma bagagem e a de alguns é para a dança. Por que eu digo isso? Porque se não, é uma visão muito instrumental da educação somática. Na minha prática, por exemplo, esse encontro pode se dar. Numa escola de formação, por exemplo, essas práticas são complementares a um trabalho técnico. Esse jovem, esse bailarino, até experiente, pode ter ali, na experiência com a educação somática, um momento onde ele se reencontra com seus limites e pode aceitá-los. Numa situação de criação, coreografia ou de performance, às vezes, ele tem que combater os seus limites, ir além dos seus limites. Eu acho que é um espaço de liberdade, de encontro consigo próprio e esse espaço, se bem trabalhado, pode, inclusive, ser muito útil futuramente para a performance. No meu caso foi. Na minha história, eu saí da dança e pude voltar à dança, depois de um período de trabalho só com a educação somática, porque eu tinha um conhecimento do meu corpo, das minhas possibilidades, que me autorizava a dançar e a dançar com prazer, sem ter lesão. Acho que a ênfase é diferente, eu acho que é um trabalho que pode acrescentar e dialogar com as práticas de dança. Na minha experiência profissional, durante doze anos, eu fiz o trabalho de consciência corporal dentro de um curso de formação de professores de dança. E, naquele momento, eu trabalhava um pouco dentro do Método Ehenfried, mas muito dentro da ideia da análise funcional do corpo no movimento dançado – AFCMD, em que você vai trazer a educação somática para trabalhar alguns gestos fundadores da dança que são gestos fundamentais. Por exemplo, dobrar e esticar os joelhos. Em relação ao braço, ir na direção de, empurrar. Gestos da

coordenação do corpo, são gestos que a gente sabe que muitos métodos e práticas da dança vão utilizar de forma diferente, dependendo da linha estética, do estilo etc. Então, nessas bases, a educação somática passa a ser muito útil. Agora, a gente estava dentro de uma faculdade de dança, então a dança estava ali, como pano de fundo, o tempo todo. Eu não fazia o Método Ehenfried “puro” porque eu trabalhava eventualmente com música, que é uma coisa que o Método Ehenfried não trabalha. Eu trazia uma leitura de alguns movimentos da dança a partir de uma outra abordagem, o que garantia que aquilo não era dança, era educação somática, alguns princípios como o da não correção, de não enfatizar o resultado e a performance, mas eu estou trabalhando a dança a partir de algumas perspectivas. Mesmo quando a gente está trabalhando uma situação de improvisação, é improvisar, mas não com o objetivo de levantar um material para compor. É a exploração de um material para uma pesquisa. A gente pode trabalhar um tempo sobre a mobilidade da articulação coxofemoral, mas eu não estou usando aquilo para criar, para a performance para o resultado. Óbvio que o resultado é se conhecer, desenvolver a consciência do próprio corpo em movimento, eu posso trazer técnicas inclusive da dança, mas a minha postura enquanto educadora é diferente senão, eu percebo esse discurso que é assim: a educação somática é excelente, ela ajuda o corpo na performance. Mais uma vez a gente está objetificando esse corpo. Então, na verdade, a gente está desenvolvendo um corpo consciente dos seus limites e possibilidades, criando esse espaço mais livre sem a urgência do gesto de dança que é sempre urgente, deixando ele num espaço que ele pode se desenvolver e se a performance é a escolha dele, esse desenvolvimento acontecerá na dança.

4) Como você compreende que possam se dar as relações entre os estudos do corpo ou as práticas corporais (onde se inseririam as abordagens somáticas) e as aulas de técnicas de dança?

Eu acho que essa trança só pode acontecer no corpo do bailarino. Por que eu falo isso? Porque técnica de dança é uma questão complicada porque a dança contemporânea não pode ser identificada numa técnica ou, pelo menos, não numa única técnica de referência que seja a técnica de identificação da dança contemporânea. Eu tenho um artigo onde eu brinco que dança contemporânea para mim não é técnica, é método. Ela é um projeto estético que é muito mais da natureza do método, porque dependendo do projeto de criação, eu acho muito difícil pensar dança contemporânea dissociado de um processo ou projeto artístico, estético. Então, como é

difícil dissociar: para aquele projeto, quais são as técnicas necessárias? E se a gente sabe que o corpo está ali, é a base, um trabalho sobre o corpo sempre será interessante, me parece. Mas nem sempre suficiente. Por que eu estou dizendo isso? Porque eu tenho muita dificuldade com a idéia de técnica de dança contemporânea. Até a *modern dance*, eu consigo. Depois da *modern dance*, eu não consigo mais, eu tenho muita dificuldade, porque assim, Sistema Laban não é técnica de dança, é sistema de análise. Eu trabalho com uma companhia de dança contemporânea que faz aula de yoga, faz aula de balé, mas assim, nesse momento por exemplo está fazendo uma reflexão: para essa próxima criação de 2011, aula de que eles precisam? Para esse projeto que está ali. Então é uma questão que tem uma pergunta anterior: o que é técnica de dança? Eu não sei. No caso, o balé eu sei muito bem, são técnicas ligadas ao projeto estético. Na dança contemporânea essa estabilidade se desfez, hoje a gente tem aí as possibilidades de territórios parciais, onde a gente vive, onde a gente não vive. Onde a gente mora e o que temos de oferta de técnica de dança para dançar. É mais complexo que isso, então como a gente está trabalhando sobre alguém, e a gente está trabalhando do ponto de vista perceptivo, motor, expressivo, de ampliação da sensibilidade, e como a gente está trabalhando tudo isso ao mesmo tempo, eu acredito que essa pessoa vai ter um projeto estético também diferente. O lugar comum seria assim: tenho três coelhos sempre na cartola que seriam: a gente pode dizer que, em termos de prevenção de lesão, é fantástico porque é um trabalho corporal de alinhamento, de percepção corporal e reequilíbrio de tônus, de reorganização da respiração, diminuição do estresse e obviamente que isso vai ajudar a diminuir os riscos de lesão. De outro ponto de vista, a gente pode dizer que amplia as possibilidades expressivas, uma vez que amplia as possibilidades motoras. E uma perspectiva da própria terapêutica, como o gesto da dança é um gesto de muita repetição, pode ter uma função inclusive fisioterápica. Eu trabalho com bailarinos que tem uma recuperação fisioterápica através de métodos como esses.

5) Em relação à construção das suas aulas, você faz uso de alguns princípios norteadores que considera de primeira importância? Quais?

O trabalho que fiz com dança mais regular, durante doze anos, que me fez pegar vinte e quatro turmas, durante quatro meses cada uma, duas vezes por semana, o que era uma carga horária bastante extensa, era norteado por um programa porque a gente estava dentro de um curso de

formação de professores. Era a disciplina Consciência Corporal que tinha uma frequência de duas vezes por semana e que tinha algumas questões que precisavam ser abordadas. Eu fazia o seguinte: no primeiro mês, o tema era a coluna vertebral, eu trabalhava a flexibilidade, uma serie de práticas que trabalhavam a coluna vertebral, o corpo era trabalhado como um todo, mas a ênfase era essa. No segundo mês, a ênfase estava nos membros inferiores, no terceiro mês nos membros superiores e no quarto mês na respiração e no olhar, ampliando para a questão do espaço. Isso eram ênfases. Eu falo isso porque eu sublinhava, mas obviamente que eu trabalhava o tempo todo tudo porque o gesto é um gesto global e o corpo é inteiro. Mas era uma forma de organizar os temas para os alunos e poder seguir. Então as aulas eram organizadas de uma modo que, dentro da duração de 1h 40min, a gente tinha uma conversa, uma reflexão sobre a aula anterior e sobre o tema que a gente iria abordar em atelier, experiências ou trabalho a dois. E como eu estava dentro de uma turma de licenciatura, eu trabalhava muito a situação de um trabalhar com o outro. O grupo que observava e o grupo que fazia, um grupo que tocava e um grupo que recebia. A questão de como é que a gente toca o corpo do outro, como corrige. Eu trabalhava essas questões de relação professor -aluno, os projetos, através das aulas também.

No meu estúdio é diferente. O aluno, em geral, é entrevistado por mim antes, a gente tem um encontro, que é gratuito, onde eu vou entender porque ele esta ali. Então, quando ele chega para a aula coletiva, eu já sei um pouco quais são as demandas, as queixas, as necessidades, pelo menos do ponto de vista do que é manifesto, do que é dito, ao mesmo tempo do que eu percebo. Mas as aulas são construídas a partir do Método Ehenfried. Como isso se dá? Existem três momentos em todas as aulas: o momento de chegar, que a gente chama de relaxamento ativo, para a gente mudar o estado de fora com o estado de dentro, o momento de realinhamento e o momento de tonificação a partir desse novo estado de alinhamento. Esse realinhamento pode ser, a gente não está pensando somente do ponto de vista osteomioarticular, mas também pode ser um realinhamento da consciência, uma pessoa que chegou ali muito dispersa e que a gente faz o trabalho de relaxamento ativo, coloca ela numa situação de coordenação que ela já esta num outro estado de realinhamento de mente incorporada e a tonificação para que ela saia mais estruturada. Então essa é uma regra geral do método, lembrando que o trabalho é sempre global. Quando eu estou trabalhando o pé, estou percebendo uma relação com a cabeça, quando estamos trabalhando o ombro, o aluno está percebendo uma mudança na bacia, então é sempre global. A

gente brinca que quando a gente não sabe muito por onde começar não tem problema, porque qualquer começo é um começo e chegará a um fim. E não é um trabalho terapêutico, no sentido de que se uma pessoa chegar com dor, que eu vou dar conta naquela aula de melhorar a dor dela. Eu vou tentar é obvio dar conforto a ela, eu tenho é que tentar reorganizar e aí o método é muito bem construído, essa é a riqueza do trabalho. A gente sabe que aquele movimento vai ter um efeito “x” que não é igual para todo mundo, eu olho e vejo que aquela pessoa está precisando reorganizar a relação do centro ou tem um joelho que está muito sob tensão, uma pessoa que tem uma história de gastrite e você pode tentar liberar as costelas e permitir que a respiração flua, facilitando o relaxamento e o espaço para o estômago. Os caminhos de entrada são variados, mas eu sei quais são as queixas e as questões que necessitam ser trabalhadas e eu estruturo a aula com esse leque de possibilidades, a partir de quem está ali e do que elas estão necessitando naquele dia.

6) Então você diria que no estúdio o roteiro das aulas não está, necessariamente, dirigido para a dança e que você se utiliza basicamente do Método Ehenfried?

Trabalho com o Método Ehenfried. Tem alguns bailarinos que vem para o estúdio, alguns inclusive bastante experientes. Mas a aula é a mesma, não é uma aula específica para a dança.

7) E na faculdade?

Eu utilizo o Método Ehenfried como um recurso para estruturar o trabalho de consciência corporal. Não é o único recurso até mesmo porque não poderia ser, de acordo com a questão espacial de disponibilidade de material. E nem acho que seria o mais interessante, esse é um coelho que eu tenho na cartola, que vai me ajudar. Tem vários momentos na faculdade que eu paro tudo e falo: “Hoje vamos ter uma aula “Ehenfriediana” porque temos que trabalhar uma questão aqui”, mas como um recurso. Mas, de forma geral, na faculdade, eu tento construir o tempo todo essa ponte com a dança, que sobretudo o iniciante não vai conseguir construir sozinho.

8) Como você avalia ou percebe os resultados obtidos por seus alunos a partir dessa

experiência (tanto aspectos subjetivos como físicos) e de que modo você acessa o desenvolvimento deles (quais critérios utiliza)?

Essa é uma questão super complicada! Na faculdade a gente tem essa questão da nota. Que estratégia eu criei? É impossível, na verdade, seria absolutamente contraditório que eu fizesse uma lógica de resultado para um trabalho de educação somática porque não é um trabalho para resultado, os resultados virão porque as boas práticas trazem bons resultados, mas o tempo disso acontecer, dos alunos tomarem consciência disso é completamente distinto e a gente não tem o menor controle sobre ele. Eu posso ter um ótimo aluno, que nada aconteça com ele nesse espaço meses. Que aquilo ali ainda não faça o menor sentido para ele, porque isso não é dado, isso não é óbvio. Então, na faculdade eu criei uma estratégia que funcionou bem esse doze anos, na qual a gente construiu um processo de auto-avaliação, a gente discutia essa questão, como é se auto-avaliar, quais seriam os critérios, porque eu acredito que essa avaliação só pode ser feita a partir da perspectiva e do relato do próprio aluno. Não cabe a mim fazer esse tipo de avaliação. Então eu acho que essa pessoa tem que se dar conta de que ela tem mais conforto, que ela começa a andar melhor, que a dor diminuiu, que o pescoço está mais solto e eu acho que o que avalia o resultado é ela voltar. Se aquilo começa a ser compreendido como uma necessidade para ela, se ela fica duas semanas sem ir, ela começa a sentir falta. Senti falta do que? Isso me faz bem. Eu poderia fazer uma série de avaliações, inclusive esse método é aplicado por vários fisioterapeutas que seguem critérios mais regulares de avaliação antes de iniciar o trabalho. Eu não trabalho assim, isso é de novo uma lógica de resultado, eu vou ficar com as impressões do meu aluno e as minhas impressões. É impressionista? É. É assumidamente impressionista porque eu posso olhar e ver que a pessoa está mais realinhada. O que eu vou olhar? O alinhamento dos volumes cabeça, caixa torácica e bacia, alinhamento dos pés, organização dos joelhos, o convívio com as assimetrias, o que não significa que vamos tentar impor a simetria mas tentar conviver com as assimetrias. Então como essas assimetrias estão sendo incorporadas? Eu vou olhar? Vou. Será que essa pessoa está menos ansiosa? A respiração está mais longa? Olha menos o relógio durante a aula? Se percebe melhor, consegue estar ali, falta menos, chega menos atrasada? Aspectos também como esses assim, um pouco periféricos. Eu sinto um semblante mais relaxado, ou uma pessoa que tem uma atitude mais tônica e menos fóbica em relação ao próprio corpo e ao movimento. Então, na realidade, são estratégias de observação que eu criei para poder entrar

porque a nossa lógica não é uma lógica de resultado mas uma lógica de processo. “Ah! A sua consciência corporal melhorou muito”! Quem sou eu para dizer?! Isso não pode ser aferido de fora.

9) Existem alguns aspectos que você considera fundamentais para a formação do dançarino ou profissional de dança, principalmente no que concerne às práticas corporais?

Isso depende muito do momento em que a gente está falando porque no Brasil, por exemplo, tem essa história dos Bacharelados em Dança, cursos de formação de artistas da dança, não de professores, e eu acho muito complicado quando isso se dá na universidade. Na minha experiência como docente do ensino superior, muitas vezes quando as pessoas vão procurar dança, não têm um histórico de dança anterior. Então eu acho que essa é uma situação forte no nosso país, principalmente nas universidades privadas porque é necessário ter um número grande de alunos para justificar abrir uma turma, a gente então acaba recebendo alunos que têm muito pouca base na dança. Então vamos pensar aqui: o que seria formação em dança? Ela teria que acontecer ao longo de muitos anos, eu acho que é uma formação do corpo, uma formação da sensibilidade, e isso pode começar cedo. Por exemplo, na França hoje, você tem um trabalho importante de dança organizado, sistematizado, no qual as crianças começam a partir de quatro anos. Aos 8 você pode dizer que a criança, tendo feito aquilo, não é a mesma. Então um germe de formação já se dá ali no corpo de uma criança de quatro anos, na medida em que ela melhora a questão da relação com o espaço, a questão expressiva, etc. Não é um trabalho apenas de desenvolvimento psicomotor que poderia ser desenvolvido por qualquer outra área, mas a ênfase na dança, um corpo que é produtor de sentido que é expressivo, isso só para dar um exemplo do quanto cedo isso pode começar, pois estamos falando de quando. Também na adolescência, não necessariamente como a gente vê aqui que comumente são gestos trabalhados para o virtuosismo. Se a gente pensar em termos de construção, eu acho que tem uma gama de coisas que precisam acontecer paralelamente: uma construção somática, que seria uma construção de pontes entre o trabalho da coordenação com o alinhamento, fortalecimento das cadeias musculares e ao mesmo tempo com equilíbrio, dentro da perspectiva somática de como eu vivo e percebo isso. Teria a dimensão expressiva, aspectos mais ligados a uma questão espacial dos deslocamentos e tudo isso trabalhado junto e talvez desde muito cedo. Eu tenho uma brincadeira

lá na faculdade com os meus alunos que eles me fazem perguntas e eu respondo com outra pergunta: “Gente, qual é o projeto?” Se a gente conseguir identificar logo cedo qual é o projeto facilita porque nenhuma prática corporal serve a tudo, serve a alguns projetos. Nos anos 90, na Europa, havia uma discussão porque, durante muito tempo, se acreditou que o balé clássico preparava para tudo e o balé é uma boa prática para muitas estéticas e muitos estilos de dança, mas certamente não para tudo. Até porque também essa ideia de tudo se ampliou, muitas estéticas apareceram. Então, nos anos 90, começou a ter uma discussão: “Será então que a educação somática não seria a base para tudo”? Seriam práticas que, como servem ao corpo, a uma construção e percepção do corpo, dos seus limites e potencialidades, inclusive expressivas, será que não serviria a tudo? Bom, eu não ousaria dizer que seria a base para tudo, primeiro porque ninguém vai dançar a partir de apenas uma prática como essas e as pessoas vão ter que construir pontes, isso não está dado nos métodos. Essa ponte será construída entre a prática somática e a dança, sobretudo pelo professor / orientador. É necessária uma atitude ativa de transferir esse conhecimento para um conhecimento de dança e aí eu acho que é diferente quando o professor de educação somática é alguém que veio da dança. Eu fico achando que essa formação de base do professor pode diferenciar muito e os métodos de educação somática podem ajudar muito. Mas também é muito importante esclarecer sobre que formação de intérprete ou profissional a gente está falando. Quem vai dançar Roland Petit é totalmente diferente de quem vai trabalhar improvisação, então imaginar que tem algo igual que prepara para essas duas experiências...

10) Como você aborda a relação entre teoria e prática nas suas aulas? Faz uso de materiais bibliográficos, videográficos e/ou outros?

Na faculdade, eu tive uma experiência que mudou muito a minha forma de pensar essa relação. Antes de pensar em teoria e prática, penso em reflexão e prática, algo anterior. Então, desde sempre, as minhas turmas têm um caderno e esse caderno seguiria com a turma durante todo o semestre. A cada aula, um aluno leva o caderno para casa, registra a aula passo a passo e faz observações ou comentários pessoais sobre o que viveu ou percebeu, etc. Na aula seguinte ele traz o caderno, lê esse relato para o grupo na primeira parte da aula e, a partir dessa discussão, a gente segue para a próxima aula. Por que veio essa ideia? Porque, de maneira geral, na minha

experiência, eu percebia que todas essas aulas e experiências eram vividas estritamente na prática e o aluno saía dali sem pensar sobre o que tinha vivido. Ficava no plano da experiência, às vezes da catarse e ficava aí. Eu acho que isso dificultava a própria construção do corpo dela porque para isso se necessita de um processo auto-reflexivo, de pensar sobre o que se fez e o que se está fazendo. Quando eu fui trabalhar nesse curso de licenciatura, eu achei isso ainda muito mais importante, para o aluno entender que uma aula estava ligada na outra. Por exemplo, uma aula às vezes pode durar três encontros e ser a mesma aula, isso era fundamental para mim. Então, a primeira ponte que eu construo é essa de reflexão sobre a prática. Eu faço e eu compreendo o que eu estou fazendo. Esse momento da leitura do caderno e o momento onde eu vou estabelecer essas relações, que podem ser de natureza mais técnica a respeito, por exemplo, de termos anatômicos, fazendo pontes também com outras disciplinas. Dentro da sala de aula, eu também trabalho muito com dois grupos, um que observa e outro que faz ou de dois a dois, um que toca e instrui e o outro que recebe, que também é interessante para criar uma relação que se aproxima do que seria a relação professor –aluno.

Em 2000, eu tive uma experiência muito particular, pois eu estava ensinando duas turmas paralelas, uma na sede da Faculdade em Ipanema e a outra numa unidade na Zona Norte do Rio na qual a gente acolheu uma turma inteira que veio de uma faculdade que acabou e encerrou no meio do período. E esses eram alunos que vinham de uma experiência basicamente de academia e, de repente, caíram de pára-quadras na nossa vida. Eu tive então essa experiência de ter duas turmas absolutamente distintas paralelamente. Enquanto na turma de Ipanema eu dava uma experiência que durava quarenta minutos, na outra acabava em cinco.

Daí, eu tive a ideia de trazer para eles o livro “O Corpo tem suas razões”, da educação somática. Porque ele foi um livro que foi escrito nos anos setenta, é um livro datado, tem muitas questões mas, se a pessoa nunca leu nenhum livro, por que não começar por esse? Eu resolvi trazer o livro para esse grupo. Foi interessante. Primeiro Thérèse Bertheraté formada, assim como eu, no método Ehenfried e, no primeiro momento do livro, ela relata como entrou em contato como praticante e, num segundo momento, ela trata da sua experiência já como profissional. Isso é um pouco a trajetória, o processo que eles vão seguir na faculdade. E, curiosamente para esse grupo, o livro os convenceu. Ficaram muito impactados, é uma história meio romanceada. E, desde

então, eu adotei esse livro. Então, ao longo do semestre, eles devem ler esse livro e fazer o fichamento dos capítulos, às vezes gera bastante discussão, eles reclamam, alguns acham ela muito radical, mas isso é bom. É o que eu consigo para um primeiro período. Os meus alunos são muito jovens, em geral, leram muito pouco, estão saindo de um ensino médio e, na maioria, de uma academia de dança. Estão assoberbados com anatomia e etc.

Agora, o que eu fazia também é que, no terceiro período, eu pegava eles de novo em cinesiologia e, nesse momento, eu pegava quatro nomes para serem lidos, normalmente Alexander, Feldenkrais, Ehenfried e Bertazzo. Eles se dividiam em grupos para fazer um seminário e retomar questões trabalhadas no primeiro período, em consciência corporal, depois de já terem passado também por anatomia, cinesiologia e poderiam então entender e discutir que visão de mundo estava ali em cada trabalho ou proposta. Então, aquela investigação gerava uma reflexão que culminava na disciplina de cinesiologia.

Vídeo eu não usava muito. Usava muitos objetos, as bolinhas, tecidos, bastões etc.

11) Você considera que a sua experiência em educação somática modificou a sua forma de interagir com seus alunos? Dentro dessa perspectiva, como entende o papel do docente e o papel do aluno nessa relação de ensino - aprendizagem?

No meu caso, isso é fortíssimo, eu me sinto completamente moldada pelo trabalho com a educação somática. A Nathalie Schulmann diz que não somos nós que escolhemos o método ou a técnica que vamos fazer em dança, é a técnica que nos escolhe. E eu tenho isso muito claro, eu acho que a educação somática me escolheu. Eu acho que é uma questão de visão de mundo. Eu sou uma pessoa que tem uma visão muito pouco ortopédica do outro, no sentido de tentar botar o outro num gesso, numa fôrma, eu não penso nessa pessoa enquadrada, mas de que modo esse nosso encontro se dá e na ideia de como não sou eu que vou lá transformar o outro. Isso está muito na base dos métodos que eu escolhi, eu acho que eu não os escolhi à toa, é realmente uma questão de identidade, de visão de mundo. Então, eu acho que isso sim mudou muito a minha forma de ensinar. Questões como: olhar e ver que o corpo do outro é o corpo do outro, que eu não tenho que ter um projeto *a priori* para ele ou que eu tenha que levá-lo a esse lugar a qualquer

preço, acredito na autonomia do outro, no seu tempo, que ele vai levar um tempo para chegar a novos lugares, que eu vou apontar caminhos, propor experiências, ampliar os recursos dele, mas o caminho será trilhado por ele. Então, quando é bem sucedido, é dele e, quando é mal-sucedido, é também dele. Na verdade, um pouco. Mas tira esse lugar do docente de ter tanto poder. Eu acredito no docente como um propositor de experiências, como uma pessoa que vai acompanhando. Eu falo muito que a relação docente-aluno e a sala de aula é um lugar para frescobol, que é aquele jogo no qual a gente desafia o outro colocando a bola num lugar que esteja ao alcance da raquete dela porque, se não, a bolinha cai o tempo todo, fica na água e o jogo não se dá. Então, é um desafio e a gente quer que ele acerte. O frescobol é isso, ganha o jogo, a ideia não é fazer um ponto no outro mas se manter em jogo. Então, como docente, eu tenho interesse nesse tipo de relação, eu não tenho nenhum interesse em fazer ponto no aluno e fico muito incomodada quando ele quer fazer o ponto em mim. Quando fazer o ponto é desafiar a minha raquete. Eu realmente prefiro quando o trabalho é junto, é muito difícil de eu reprovar alguém, até porque o meu conteúdo é muito auto-reflexivo, depende muito mais da presença e da qualidade dessa presença. Eu digo isso, para jogar frescobol eu preciso de você. Não adianta o aluno me fazer um trabalho incrível sobre educação somática se ele não esteve presente, se não partilhou com o outro. Então, sem dúvida, essa experiência com educação somática me marcou muito mais do que na relação somente enquanto docente com os alunos, mas com o mundo.

ANEXO B – ENTREVISTA COM MARILA VELLOSO

1) Você poderia falar um pouco da sua experiência como artista e docente da dança, assim como também da sua formação em dança e educação somática?

Bom, como artista, comecei como a maioria das meninas, na dança clássica e depois de um ano de aula em academia de clube, fui para o balé do Guaíra e me formei na Escola do Teatro Guaira, depois de 5 anos, onde tinha aulas de dança moderna também. Um caminho básico pelo qual muitas pessoas da minha geração passaram. Além disso, fiz sapateado, jazz, morei nos Estados Unidos, lá pelo sexto ou sétimo ano de dança. E fiz algumas outras técnicas, eu fiz muita aula ao longo desses anos todos. Completei 30 anos de carreira em carteira assinada como bailarina e sempre gostei muito das aulas de dança e sempre tive interesse por analisar movimento. Em função disto, tive oportunidade de ter aulas com uma ex-aluna da Wigman, Isa Bergson. Antes mais ligada aos exercícios e sequências de aula dos professores e depois ligada à articulação e à integração de princípios e conteúdos. E foi com a Adriana Grecchi de São Pulo durante um convívio de três meses para a montagem de uma peça de dança contemporânea chamada “*Onde nada para*”, período em que ela esteve em Curitiba, que eu me encontrei com o Body Mind Centering. Eu já conhecia um pouco do Método Feldenkrais, através de uma companhia inglesa que tinha passado por Curitiba e com a qual eu tinha feito umas aulas. Relacionei este método a outras aulas de dança contemporânea quando retornei aos EUA, em 94. Havia percebido que algumas abordagens, mais ligadas ao Release Technique, já estavam lá presentes, fiz aulas com a Barbara Mahley, com a Susan Klein, em Nova Iorque, que também trabalhavam com suas técnicas próprias mais relacionadas a uma abordagem musculoesquelética. Então eu já tinha experimentado essas abordagens por meio de aulas de dança e eu sabia que eu precisava escolher uma entre elas para desenvolver meu trabalho em dança. Então comecei com o Sistema Laban, no Brasil. Eu não tinha recursos para fazer Feldenkrais fora do país e aqui não tinha. Daí criei e elaborei uma pós-graduação, junto com uma colega – no Sistema Laban - aqui em Curitiba, e trouxemos vários profissionais desta especificidade. Tive contato com a Regina Miranda que trouxe os pré movimentos, então fui observando essas outras possibilidades de conexão a partir de um mesmo enfoque ou sistema de movimento. E no momento que eu ganhei uma cópia do livro da Bonnie (Bainbridge Cohen), eu comecei a observar que ela apresentava a

resposta para vários exercícios que eu já havia aprendido e tinha ficado interessada, até então sem saber muito porque eram utilizados, de onde vinham aqueles formatos de exercícios e para quê se destinavam. Por exemplo, questões como movimentos homolaterais e contralaterais, que você pode aplicar de diversas formas, mas eu havia encontrado isso de um determinado modo de fazer. E eu ficava me perguntando, mas de onde vem isso? E nesse livro e no BMC eu fui encontrando. Já tinha visto algumas questões com a Adriana que também tinha feito formação na School of New Dance Development, em Amsterdam, e aí eu comecei a articular estas informações e perceber que o BMC disponibilizava uma rede de sistemas corporais e decidi fazer a formação. Também porque identifiquei que o Body Mind Centering, apesar de nos EUA às vezes ser identificado como um método de fisioterapia, é um sistema como o Sistema Laban, que várias pessoas de várias áreas distintas podem utilizar e, a partir daí, desenvolver seus próprios enfoques ou desdobramentos.

Onde que eu vejo a diferença entre técnica e sistema? Uma técnica trabalha com exercícios pré dados, tipo esse que só podia fazer o homolateral daquele jeito. E o sistema não, trabalha por princípios dentro inclusive dos diferentes sistemas corporais. O que é bastante diferente do Pilates por exemplo, do próprio Método Feldenkrais e tantos outros. Podem haver exercícios no BMC pré-formatados e a Bonnie às vezes propõe por exemplo uma sequência com uma evolução de movimentos, que a gente grava e reproduz o formato proposto, mas a maioria dos conteúdos são geridos através de princípios e cada pessoa pode trabalhar de um jeito diferente. Além disso, ela trabalha vários sistemas do corpo, o que é um diferencial também. Então além de ser mais sistêmico o modo de trabalhar, não trata apenas o sistema musculoesquelético, ela trabalha com glândulas, com órgãos, com os padrões neurológicos básicos pela relação com a Ontogenética, nessa analogia com a filogênese passando pela evolução dos pré-vertebrados para vertebrados, e ainda, os reflexos e respostas de equilíbrio do corpo. Enfim, e a Bonnie continua desenhando esses capítulos de entendimento do corpo, utiliza um estudo minucioso de anatomia propondo um estudo experimental da anatomia como metodologia. E por essas razões então eu fui ao encontro dessa escola num momento da minha vida que eu tive condições para isso, que eu acho que juntou um contexto de vida com determinadas condições para isso e que bom que eu tive um tempo para ir escolhendo. Resumindo, como artista, acho que foram varias técnicas mesmo e como professora de educação somática acho que depois de diversas aulas que foram propondo

diversos referencias, a escolha pelo Bodymind Centering foi muito coerente para mim. Eu faço um pouco de Yoga também e tenho algumas referências do Laban, como os Bartenieff Fundamentals que veio dessa pos graduação Lato Sensu onde eu tive vários enfoques do Laban, desde Regina Miranda até as abordagens de Carlos Delgado e Malucha Solari, do Chile que foi uma grande bailarina, assim como nomes importantes, pessoas que trabalharam com nomes muito próximos do Laban, isso é, sem dúvida, uma influência forte para mim e acho que isso está tudo, de alguma forma junto, já corporalizado. E agora já são 9 anos em processo de formação no Body Mind Centering.

2) Como você definiria educação somática? E o que (quais práticas), na sua opinião, caberia ou não embaixo desse guarda-chuva?

Em primeiro lugar, eu acho que a educação somática visa uma autonomia do indivíduo. De certa forma, está ligada ao entendimento de que nós estamos, ao longo da vida, em processos de ajustes e reajustes. Conforme o tempo passa, a gente percebe que nós não nos repadronizamos de uma hora para outra. Podem acontecer insights que são rápidos, mas de forma geral acontecem ao longo de uma construção e a partir da compreensão de como as coisas se processam. Então, primeiro esse lugar, um trabalho para a autonomia do indivíduo, por o auxiliar a perceber e entender que ele pode estar se exercitando constantemente e indo de encontro a diferentes questões que lhe são próprias. Outro aspecto que eu acho bem importante, que é o nome do livro da Bonnie - *Sensing, Feeling and Action* – e que com ela a gente trabalha muito, é a questão do ciclo perceptual. O *sensing* está ligado aos sentidos mesmo e àquele instante rápido de captação de uma informação, o *feeling* aquilo que eu vou nominar, dar o meu julgamento de valor, reconhecer de uma experiência anterior, para ir para essa ação motora, o *action*. Claro que tudo isso é muito rápido, às vezes dura milésimos de segundo, mas também é passível de durar e em alguns momentos da vida podemos parar, pensar e ver como vamos organizar a intencionalidade do nosso movimento. Então eu entendo que trabalha com o desejo, com o que a gente já estabeleceu nesse circuito do Ciclo perceptual e ao mesmo tempo com uma possibilidade de reorganizar a minha intencionalidade para uma ação diferenciada. Então educação somática trata sim, não sei se posso falar de reeducação, mas talvez de uma apreensão de novas possibilidades de observar o que eu sinto, o modo como eu percebo, julgo e daí resolvo entrar em ação com

uma determinada coisa, ambiente, pessoa ou comigo mesmo. Então, é sim ou passa sim, por um processo de entendimento desse circuito de percepção. Passa por uma discriminação dos sentidos, eu percebo que esse é um conteúdo extremamente importante para a educação somática. E tudo isso para que? Para abordar alguma coisa que me incomoda ou como um processo de vida mesmo, algo em que eu ou uma pessoa está querendo mergulhar, um processo ao longo da vida, de possíveis transformações, porque está em movimento inclusive sob o aspecto das mudanças em nossos desejos e necessidades. Movimenta-se também o que necessitamos e desejamos e, portanto, a necessidade ou não de querer ou acontecer uma transformação em algum padrão, quer seja de movimento, comportamental, de sentimento em relação a algo etc.

Então seria isso, autonomia, ligação sempre com esse ciclo perceptual, porque ele que pode dar esses “starts”, ou fazer eu pausar para decidir como eu faço e como posso lidar com as intencionalidades. É um processo de apreensão de um conhecimento que passa pelo ciclo perceptual, de autonomia do indivíduo, não é para ninguém ficar dependendo do outro, eu posso trabalhar em casa enquanto discuto com alguém. Então a gente pode entrar ou se colocar em um “lugar” de educação somática enquanto reorganização e reelaboração de como eu processo e lido com as questões sensorial e motoramente.

E o que cabe dentro do campo da educação somática? Responder a vida, talvez não seja um bom recorte para a pesquisa, né? Me veio a imagem da pessoa que procura, que talvez já traga o desejo de trabalhar com essas questões do campo ou já traga alguma articulação com elas. Eu falo isso porque me baseando na Martha Eddy, na Peggy Hackney ou na fala do Thomas Hanna, que cunhou o termo lá em 1976, todos os métodos, técnicas e sistemas considerados somáticos estão, de algum modo, preocupados com os princípios que eu falei acima, de você não ter uma relação de dependência com um método ou com um professor porque você carrega uma ideia de como fazer e pode fazer isso sozinho. Então eu volto, eu acho que não existe educação somática se não houver esse processo de buscar autonomia e de compreensão desse modo como a gente percebe e lida motoramente com tudo isso. Isso é estar em relação com uma informação. Um processo de se colocar em relação e também em relação com o que te incomoda. Por exemplo, podemos distinguir uma postura do corpo que nos provoca dor ou nos encurta de tamanho e ter

acesso a informações e modos de reorganizar nosso alinhamento, contudo não ocorre isto de uma hora para outra, só porque me ajustei ou me ajeitei. As vezes passam-se anos e voce permanece lá com estas informações – dor, postura, ajuste, noção de realinhamento etc – negociando com elas todas para ver se um dia isso passa a acontecer organicamente.

Agora, eu fico pensando nesse ponto de vista de quem procura, será que busca algumas dessas questões ou será que busca, por exemplo, um corpo mais bacana? Será que quando o intuito de alguém é ficar com um corpo sarado este não está fazendo educação somática? Eu acho que pode sim estar usando princípios, técnicas, um conhecimento sobre como trabalhar uma cadeia muscular que está mais encurtada ou dolorida. Contudo, fazer musculação só com o objetivo de manter hipertonicado um determinado um músculo ou fazer uma natação para melhorar a capacidade cardio-vascular, a partir destes objetivos apenas, não estaria dentro da educação somática. Mas eu colocaria um diferencial em quem procura por outros aspectos e necessidades, quem procura um mecanismo de reelaboração dos modos de estar com o seu corpo, este seria um caminho somático, por assim dizer, ou neste campo. É um elaborar constante se presentificar, se tornar presente a todo instante porque como é difícil estar aqui agora e perceber que eu estou basculada na pelve, não estou sentada nos meus ísquios, mas talvez eu possa colocar o apoio dos meus dois pés no chão e esta outra informação pode contribuir para eu me reorganizar na pelve de outro modo que não seja apenas me sentar de um jeito que eu entendo como correto ou corretamente. E talvez se eu tirar uma foto de perfil, isso me cause alguns incômodos que não só a imagem da foto como uma sensação de desalinhamento porque o que está na foto me é também passível de sentir no corpo, e com isto, talvez, um movimento reverbere na minha nuca e me reajuste. Mas essa é uma escolha que eu faço. Então, educação somática é o lugar para quem quer estar sempre se atualizando, é um aprendizado se perceber e agora o que é que eu posso ajustar, daí as relações que compõem educação somática com outras áreas como a dança são uma possibilidade.

3) De que modo entende a relação entre educação somática e dança, principalmente no que concerne a formação de dançarinos, ou profissionais da dança, e sua performance?

Primeiramente tomo em consideração, como professora de graduação em dança, que o que um

dançarino pode se tornar, dentro de um curso de graduação, que é o contexto que eu vivo, onde você terá no máximo quatro anos com aquela pessoa, distribuída em um turma de 40 pessoas, com uma pluralidade de formações, não pode ser medido nem tão pouco muito estimado. Como você vai querer que as pessoas, de uma certa forma, se conduzam de um mesmo modo para alguns mesmos fins? Então não é mesmo por aí, a gente já sabe e já trabalha de um outro jeito, de partida, sem este tipo de expectativa. E esta minha prerrogativa como professor de graduação em dança passa pelas relações que traço entre educação somática e formação de pessoas e dançarinos.

Esta prerrogativa também está ligada ao entendimento de que não é só reprodução, ou foco somente no aperfeiçoamento técnico. A gente sim está falando que precisa de outras propriedades e eu fico pensando que propriedades são essas e hoje uma das mais importantes que eu vejo, tem a ver com aquela outra fala, de presentificação, de estar constantemente atualizando sobre como você está fazendo enquanto faz movimento, dança. Para o dançarino, sobretudo o bacharel, é essa capacidade de estar fazendo e, enquanto faz, pensar sobre o que está fazendo e como está fazendo. Então, o que eu estou fazendo? Daí faz uma escolha, ou põe precisão, clarifica. Se eu tenho claro para mim o que estou fazendo e como, provavelmente isso vai ficar mais claro para mim – o que contribui para as escolhas que faço e pretendo fazer - e para o outro também. Então em que sentido isso pode colaborar dentro de uma parte criativa ou de performance de alguém que te coreografa?

E, como que você faz isso também durante uma aula de dança? Como você chama os alunos para atuarem desse modo? Por exemplo, eu tenho usado uma estratégia, que eu já vi em outros professores, de uma fala contínua. Se eu entender qual é o perfil que queremos desse dançarino, dentro do ambiente que eu trabalho, que nesse caso não é um conservatório, o conservatório vai ser bem diferente, então é uma formação plural e não uma formação para dançar uma técnica só, e uma coisa que a gente vem discutindo na FAP, se a gente quer uma formação para esse aluno que se ele for criar, coreografar, que possa partir das suas peculiaridades, para além do que ele imagina que é e que algumas vezes ainda está mais fora dele, digo, da estrutura corporal que ele tem e neste sentido, é importante que este aluno-dançarino reconheça que altura tem, que peso tem e como isso o locomove e o projeta espacialmente de um modo que é só dele. E conforme

for, eu posso usar mais força ou mais leveza, ou mais os diafragmas e essas bandas horizontais, uma conexão mais óssea calcanhar – cabeça ou uma conexão mais orgânica de um testículo com calcanhar ou de um ovário com um tornozelo e calcanhar, então a educação somática na relação com a dança, com esse modo de estudar o corpo e os sentidos, de estudar essa atualização do que faço, tem tudo a ver com um dançarino que é o que eu denomino de criador – intérprete, que não vai partir de nada longe, você vai partir do que está ali, ou melhor, aqui, no corpícho seu.

E para o licenciado, e para mim também, quando estou nessa função, me ajuda a entender que eu não posso querer desse aluno um outro lugar diferente de onde ele está. Então o processo de avaliação tem que mudar, a instituição tem que mudar. Numa perspectiva de relação de educação somática com a dança eu não posso cobrar um formato específico que eu acho bacana, ou um lugar que acredito que ele deveria estar. Primeiro que eu estou numa sala com 40 alunos que vem de formações completamente distintas, um vem do flamenco, o outro do folclore, o outro da dança clássica, a gente tem muito essa diversidade nas nossas turmas na FAP e o que a gente começou a fazer depois de 25 anos, foi acolher. E eu passei a acolher, o que se diferencia de aceitar porém se parece, durante a formação do BMC. E a educação somática traz isso, eu não aprendi o acolhimento pela dança, pela minha formação em dança. E também não é um acolhimento de se encostar e acomodar sobre o que está dado, não. É um acolhimento do que cada um é nesse momento e eu acho que isso veio dos processos, dos professores e dos conteúdos de educação somática e para mim, principalmente do Body Mind Centering. A minha relação ensino-aprendizagem com cada um modifica e isso muda profundamente o meu modo de avaliar. Hoje em dia, por exemplo, se eu percebo que um aluno entende, tem o insight daquilo que está sendo proposto, mas ainda não consegue discriminar e realizar, ok, ele já sacou. Agora o processo dele transformar isso é um processo que é dele, então eu entro com o processo da autonomia da educação somática, ele vai ter que buscar e aprofundar se lhe interessar, porque não venha me dizer que dá tempo de aprofundar todos os conteúdos vistos numa aula. Às vezes o próprio professor nem dá tempo suficiente de processar todas as sequências de exercício em uma aula de qualquer técnica. Então, por exemplo para o licenciado, eu digo: o que você quer da aula hoje e quanto tempo você precisa? E aí o professor tem que pensar quantas sequências ou propostas de exercícios ou improvisação quer dar, porque não precisa fazer 25, nem 15, nem 10 exercícios. Você pode escolher três ou quatro questões ou conteúdos para trabalhar em uma aula

e observar o que se dá a ver a partir do que você propõe. E atualmente minha aula é muito conduzida por um princípio que vem daí. O que é produzido, qual a combustão que se dá a partir do encontro entre aquilo que o professor planejou fazer numa aula de 1h e 40min e o corpo do outro e dos outros que ali estão. Então eu parto dali e continuo desenvolvendo a minha aula. Então eu tenho um pré-dado, por exemplo, na aula de hoje eu queria passar pelos três diafragmas de baixo para cima, mas não a qualquer custo. Então se hoje fosse uma aula de dança clássica na barra, esse é um princípio que eu trouxe da educação somática, eu dou tempo para que algumas informações que considero prioritárias possam ser processadas pelo corpo dos outros. Então as questões que você lança para o corpo do outro provocam outras questões lá, problemas lá e daí, como é que eu professor lido com isso? Com as questões que emergem, surgem, são gestadas pelo exercício do corpo com a negociação com a informação?

4) Na verdade, você já parcialmente respondeu esta próxima pergunta. Você considera que a sua experiência em educação somática modificou a sua forma de interagir com seus alunos? Dentro dessa perspectiva, como entende o papel do docente e o papel do aluno nessa relação de ensino - aprendizagem?

Bom, acho que a primeira parte dessa eu já respondi. E como eu vejo essa interação? Acho que nesse caso bastante influenciada por muitas das teorias que venho estudando, como corpo-ambiente, estudos da biologia e da comunicação, teoria co-evolutiva, então vejo de uma perspectiva de co-responsabilidade. Então, por exemplo, no meu jeito de dar aula de dança antes, se um aluno vinha e não se sentia bem, eu deixava entrar, sentar e não necessariamente puxava para uma participação e daí, sem dúvida, algo que veio do BMC é: existem muitos conteúdos que você pode experimentar de onde estiver, não tem que estar na roda junto com o resto do grupo para participar. Está aí a co-responsabilidade, de não estar ali como um mero observador e isso também muda o papel do professor, o olhar para todos os alunos que estão ali e o modo como vai incluindo todos e fazendo relações, articulando o foco de atenção. Então, repetindo, é um papel de co-responsabilidade, de estarmos todos juntos, não na função do direcionamento da aula pois como professora a função de se responsabilizar pela aula é minha. Mas um lugar de questionar como a gente pode estar presente com o outro. E mesmo a condução de uma aula, partindo de pressupostos que coloquei anteriormente, ela em certa medida é direcionada pelo professor mas

também conduzida pelas motivações e combustões que se passam nos corpos dos alunos. Co-conduzida.

Uma outra coisa também que penso relativa a essa co-responsabilidade é de incentivar os alunos a buscarem informações por si próprios a respeito de questões que são muito deles. Às vezes, tem aquele aluno que traz constantemente alguma questão que pode fugir do assunto da aula, que o professor não vai conseguir dar conta daquele conteúdo, naquele momento. E quando o professor passa para o aluno a responsabilidade dele ir atrás daquilo sobre o que ele está muito curioso, pode ser muito bacana. Pode ser, por exemplo, que aquilo se torne um caminho de tema de TCC ou de pesquisa, pode ser que também ele nunca mais volte com aquela informação porque ela não era na verdade tão importante! Então, eu vejo que a educação somática me trouxe muito esse lugar de me questionar sobre o que são as questões que cabem para os desdobramentos da aula, dentro do que eu planejei e considero importantes, e o que é do outro. Adoro, por exemplo, desdobrar a aula e acolher a participação dos alunos. Mas você, como professor, precisa checar o tempo todo se aquele é um lugar onde deseja ir, para não ir para todos os lugares menos aquele o qual planejou.

5) Existem alguns aspectos que você considera fundamentais para a formação do dançarino ou profissional de dança, principalmente no que concerne às práticas corporais?

Primeira coisa que me ocorre e que eu tenho pensado muito sobre é uma habilidade sensório-motora do dançarino, que eu já vou fazer uma relação com o professor, de se ajustar a realidades, a solicitações e diferentes informações que estão sendo trazidas, ou a determinados ambientes, que, no dançarino, refinando, seria a habilidade de entrar em determinados estados corporais, sair e entrar em outros conforme quisesse ou precisasse. Eu acho que isso é um trabalho de refinamento do corpo dentro daquele perfil que a gente estava discutindo que não é o do corpo reprodutor que domina somente um tipo de movimento, mas de estar capaz de se relacionar com o todo que está no seu entorno, diria aqui micro, pelo menos a sua sala de aula, seu palco, o seu espaço de performance.

Fazendo a relação com o licenciado, o refinamento tem a ver com o que acabamos de discutir

sobre o professor ter sempre um questionamento de até onde ele mantém a sua conduta, seu planejamento e até onde ele desvia para abraçar, para acolher e para redirecionar propostas. Essa capacidade de sacar, de perceber o ambiente e ver como quer atuar com aquilo que ele propõem e com o que provoca no outro. E aí você tem que saber modificar os seus objetivos sim em determinados contextos, senão não será possível chegar com a dança em outras realidades, principalmente dentro de toda essa proposta que viemos falando. Na verdade eu acho que isto ainda está em processo, não é algo que já esteja acontecendo.

Então para o dançarino, seria esse refinamento de entrar e trocar de diferentes estados corporais e quando entra num estado de maior tensão ou concentração interna, é capaz de ir num máximo de expansão dessa qualidade e num momento seguinte resintonizar para outra qualidade. Outro aspecto que, de um modo geral, é válido tanto para os dançarinos quanto os professores é a capacidade de atualizar os seus objetos de estudo, o objeto dança no aqui e no agora.

E o outro aspecto fundamental seria a capacidade de ajustar a realidade da sala, do corpo, ou seja o universo micro, com um contexto em torno, mais macro em relação à cidade ou a uma região ou dentro de um curso, pensando num projeto que é mais amplo. Com o que o que eu produzo se relaciona, de que jeito? Isso se insere em que contexto? Como? Como se ajusta a diferentes realidades? É um processo de ajustes e escolhas o tempo todo.

6) Em relação à construção das suas aulas, você faz uso de alguns princípios norteadores que considera de primeira importância? Quais?

Na faculdade, para as disciplinas, contamos com os planos de curso já existentes, que a cada ano reformulamos um pouco. Numa disciplina muito antiga, como a de hoje (Dança Moderna III), vamos modificando poucas coisas nestes planos escritos. As grandes mudanças aconteceram a partir dos estudos que nós fomos fazendo, ou seja, da formação dos professores. O que eu tenho feito é trazer enfoques distintos a partir do referencial do Body Mind Centering. Na aula de hoje, por exemplo, trabalhamos com os três diafragmas, o torácico, o clávio-peitoral e o pélvico. Eu já sabia que a informação sobre o clávio-peitoral para eles seria praticamente inexistente, por outro lado ficar tanto tempo no torácico seria desnecessário. Então, atualmente eu tento, quando

organizo uma aula, já pensar em certas relações e desdobramentos, no destrinchamento dos conteúdos, inclusive pensando em dar referências para os alunos da licenciatura, que quando estiverem lá na sua atuação, terem possibilidades de criar relações e gerar questões que depois podem aprofundar. Eu sei que posso dar também tantas outras coisas, mas sei também que os outros professores podem dar estas outras coisas, então tenho pensado que com a abordagem que eu tenho, essa é a minha função, em vez de reproduzir do modo que eu já fiz a vida toda ou de me deter em algum conhecimento que outro professor tem maior domínio ou apreço. Para preparar uma aula também me ponho em relação nesta outra dimensão que mencionei, no contexto do Colegiado de Dança. Outra coisa que já mencionei é que eu procuro me dar tempo para as coisas. Eu normalmente me utilizo de caderninhos para estruturar aulas, relações etc. Então, durante as aulas, eu sempre vou me valer de dois recursos básicos: esse caderninho, que ali me aponta direções, e algo que eu cada vez estou mais atenta que são as minhas impressões e percepções quando eu chego no ambiente. Ainda uma outra coisa que eu percebo é que eu preciso desafiá-los a ir sempre um pouco além daquele tantinho ou tantão que eles estão acostumados, senão ficam naquele embace, com o passar do tempo. E esse é um jeito de dar dança que todo mundo fica feliz com qualquer coisa na improvisação, mesmo com um dado recorte. Porque em um jeitinho de se fazer, que se deixar permanecer o tempo todo da aula, ficam numa zona de conforto que nunca vão mais fundo ou exploram um salto maior, mais amplo, por exemplo, ou vice-versa. Precisa ter um desafio desse fazer numa aula de dança, porque eu estou tratando sim de um refinamento desse corpo e de suas habilidades que são sensório-motoras. O dançarino tem que perceber o que ele pode fazer, mas ele precisa do aparato para fazer. Para isso, eu acho que a gente precisa de tempo para as coisas e a ao mesmo tempo, o professor então precisa puxar, precisa fazer sacudir os lugares cômodos. Sem pressão por expectativa como mencionado.

7) Seguindo então no que já começou a abordar acima, considerando que essas aulas se voltam para o estudo e a formação em dança, de que modo você trata esses princípios na sua abordagem pedagógica?

Eu percebo, pelo que eu conheço da minha formação e da formação de onde vem a maioria das pessoas do meu grupo de colegas, que a gente está muito acostumado a uma aula de dança na

qual aprendemos a fazer “melhor” um plié, ou determinado passo ou exercício. Tem várias pessoas que estão fazendo outras coisa, não   isso que eu estou falando. Mas na execu o daquilo que a gente chama de dança muitas vezes aquele tantinho está bom. Hoje o quarto ano, na faculdade, tem me dado esse retorno, eles tem percebido: “Olha a gente pode ficar aqui fazendo esse negócio!”, explorando uma rela o de micro e macro e como aquilo expande no espaço, uma coisa que seria  bvvia, mas que eu aprendi fora daqui, quando eu fui para os Estados Unidos porque há um cuidado com o modo de fazer que está para além de uma técnica em si. O trabalho refinado do professor de saber fazer as rela es necessárias para cada turma, a partir de onde os alunos estão. Então, como professor, com o passar do tempo, eu refino o meu olhar para perceber, com respeito, por onde cada um está, mas trago também a ideia de que cada um pode ir um pouco além. Então, nesse aspecto, para o dançarino, ou performer, eu preciso desafiá-lo no processo de escolha dele e na dança, de um jeito diferente do que ocorre na educa o somática. Nas aulas, o aluno precisa entender o que ele   capaz hoje e até onde ele pode ir e isso só ocorre quando ele experimenta algo além do que ele estava fazendo, além, eu digo, de tamanho, de força, de uso de conexão, de facilidade para trocar de suporte. Para mim, tem a ver com combustão, tem a ver com mudanças na dinâmica, e daí uma sequência pode vir ou uma sequência dada pode ter essa fun o também, além da improvisa o. Quando eu olho a turma e vejo que está todo mundo numa mesma “*mood*”, eu tenho que provocar alguma coisa porque eu não estou ali para todo mundo relaxar profundamente ou ficar em apenas uma sintonia, eu tenho que ajudá-los a exercitar o refinamento do seu fazer. Então penso que há sim que se trabalhar, investir na extensão dessas capacidades de refinar a execu o das sequências de movimento que eles mesmos criaram ou as que eu propuser, porque se eu vejo que não apareceu muita coisa naquele improvisa o eu venho com uma sequência pronta, por exemplo, que utilize os conteúdos ou rela es que me propus a trabalhar.

Eu percebo que o domínio dos movimentos das t nicas que a gente pratica, às vezes, nos impede de aprender novos movimentos e a gente emba a ou empaca em um determinado modo de proceder. E daí eu queria trazer uma coisa que eu acho que compete muito   educa o somática e que serve como fundamento para a aula de dança que   discriminar, que   uma coisa básica. Eu tenho que aprender a contrair aqui para não contrair l , contrair junto, contrair separado ou soltar. Enquanto eu estou contraindo tudo junto porque ainda não sei contrair

separado, aquela determinada parte está como um bloco, ainda está um pouco embaçada no sentido da percepção embaçada, está, aquela parte, imobilizada. Saber que uma determinada articulação é móvel e explorar essa discriminação, uma integração na tridimensão, muda o modo de realizar os movimentos e vai mudar a estética do que estou fazendo. Então, numa aula de dança com educação somática, eu tenho que fazer isso, fazer ele sentir e poder ver no outro, checar qual a sensação que vem junto, utilizar varios procedimentos que trabalhem o processo de discriminação. E eu enquanto professor preciso verificar esse processo, dar uma puxada de tapete para, de algum modo, desestabilizar o que o aluno domina e fazer ele próprio checar se é até ali mesmo que ele pode ir, hoje.

8) Que conteúdos programáticos você seleciona ou elege no seu planejamento de curso?

Um princípio realmente é de ação no movimento, de percepção do movimento enquanto move e esse fazer reflexivo. Ou seja, dançar, improvisar ou sequenciar e pensar sobre o que está fazendo, enquanto está fazendo. Então, tem o aspecto da discriminação que a gente falou e de entender como os mecanismos funcionam, por isso trago anatomia experimental, por isso procuro localizar os conteúdos ou aspectos tratados. Por exemplo, um conteúdo como o homolateral, o contralateral ou a radiação umbilical, onde que isso está e como se conecta com outros conteúdos? Ah, se conecta com os pré-vertebrados, que vem da filogênese. Ou a relação boca-ânus, isso serve para quê? Que tipos de suporte pode oferecer? Que tipo de movimentos pode oferecer? Então, eu primeiro localizo, vejo do que se trata e procuro contextualizar, fazendo relação com o mundo de onde o determinado conteúdo vem, pois foi isso que eu fui buscar no BMC. Então, um conteúdo como a radiação umbilical leva mais tempo porque eu não vou dar somente a estrelinha, vou ter que tecer um contexto para o aluno. Ele vai ter, por exemplo, que experimentar a respiração celular. Então, de modo geral, eu localizo, contextualizo, trabalho no sentido de fazer os alunos perceberem como o corpo deles se reorganiza, a partir da experimentação da radiação umbilical, no caso, isso às vezes leva dias para tartar aquele conteúdo em aulas. Mas para a pessoa, para o aluno, pode levar anos para corporalizar. E as vezes já está lá no corpitcho. E se perguntar e perguntar como esse conteúdo se articula com outros? Por exemplo, com o boca-ânus, a relação de uma ponta com a outra, isso se desdobra, já que boca-ânus é uma relação ou conexão entre órgãos e mais anterior à coluna vertebral, então

eu pergunto: “Qual seria a conexão posterior e óssea do boca-ânus?” A cabeça-cauda. Desse modo, meu objetivo é ir enriquecendo as informações, trazendo frente, trás, lado, lado, é ir tridimensionalizando esse conteúdo. Na verdade, nos dois sentidos, no sentido de tridimensionalizar o corpo e o conteúdo mesmo, uma vez que se contextualiza, relaciona, muda de perspectiva. E no sentido que deve ser experimentado e sentido, percebido pelo outro. E para isto precisa tempo da aula.

Então, voltando à questão da discriminação, é esse tipo de discriminação que me interessa, que é fazer o máximo de relações possíveis com aquele tantinho de conhecimento que eu tenho sobre aquele conteúdo. E aí, uma coisa que eu acho uma chave para finalizar, e que me interessa saber do aluno é como aquele conteúdo serve a ele, hoje, na aula, ou num outro contexto do qual ele faça parte, seja no grupo do qual ele participa ou para o TCC. Então, a minha aula de dança, usualmente, também precisa ou reserva um tempo para o aluno relacionar o conteúdo trabalhado em sala com o que ele está fazendo ou pesquisando fora. A improvisação deveria ser esse lugar como outros lugares por onde eles circulam durante a semana, mas eles não dão conta de fazer sozinhos nestes outros lugares, então vamos fazer isso na aula porque a aula deve ser esse lugar. Nesse sentido, eu acho que estamos integrando um pouco mais as questões do currículo com a educação somática e a dança, que eu acho que, no meu caso, vem bem a calhar.

Agora, que conteúdos mesmo a gente escolhe? A gente já tem lá um programa e eu posso escolher, por exemplo, a radiação umbilical porque reparei que a maioria deles estava tratando de sequenciação ou queriam sair de baixo para cima ou queriam relacionar a cabeça – cauda, mas não sabiam mencionar ou nominar aquele conteúdo. Então, escolhi trabalhar com a radiação porque ela já conecta as seis pontas, já é bem mais complexa. Mas, ainda é preciso agregar, por exemplo o tubo digestivo, então eu procuro agregar, dentro do que o bimestre permite, as relações que vou percebendo que são necessárias. Normalmente, eu já sei o que pode combinar mais com o quê, mas eu tento fazer exatamente aquilo que estou me propondo que é ir observando e fazendo as escolhas à medida que eu observo e percebo a necessidade ou a motivação dos alunos. Então, tem espaço para trocar um conteúdo de lugar, para tirar um e botar outro porque, se eu tiver que fazer sempre do mesmo jeito, aquilo não vai funcionar para mim. Eu vejo que a combustão do ambiente faz emergir propriedades e eu tenho que saber trazer,

talvez até eu não traga a melhor coisa, mas a minha tentativa é tentar contribuir de acordo com aquilo que emergiu ali como demanda.

9) Como você avalia os resultados obtidos por seus alunos a partir dessa experiência?

Talvez, para aprofundar essa resposta, eu precisasse de mais alguns anos de observação sistemática, mas, de qualquer forma, o que já me salta aos olhos são duas coisas básicas, uma é a questão de que, em primeiro lugar, nós como professores precisamos baixar nossas expectativas. A partir do contato com essas abordagens somáticas, isso já mudou em mim, hoje eu já consigo começar um trabalho com uma turma sem ficar projetando expectativas, sem esperar que ninguém apreenda nada especificamente. Pode parecer difícil isso, principalmente em se tratando de estar dentro de uma instituição de ensino, mas se, como professor, eu trago o princípio que discuti acima, de contextualizar o conteúdo e ir fazendo o máximo de relações possíveis, trazendo inclusive para a realidade e história de cada um, eu não preciso me preocupar com isso, esse processo de apreensão se dá naturalmente e no tempo de cada um. Eu percebo, nesses últimos anos, que os alunos egressos que, enquanto graduandos, se interessaram pelos conteúdos trazidos e tiveram seus *insights*, mesmo que o corpo ainda, naquele momento, não tivesse conseguido apreender tão profundamente, e, que depois que saíram da faculdade, quiseram continuar aprofundando, eles foram buscar a continuidade do trabalho. Muitos, inclusive, mantiveram uma relação comigo, solicitaram contribuições para olhar um projeto de pesquisa, um projeto para performance etc. E eu acho que essa autonomia de ir buscar, de alguma forma, o que os interessa já é um resultado dessa outra forma de apresentar conteúdos e tecer a relação de ensino-aprendizagem. Algumas das aulas que eles começam a dar, eu tenho a oportunidade de assistir e vejo que a preocupação deles já se dá com algumas questões mais fundamentais do que somente “o que se deve colocar como conteúdo antes do quê”. Então, de modo geral, percebo que eles já estão conseguindo elaborar melhor as suas perguntas e identificar quais perguntas são mais pertinentes a tais tipos de aula ou ambientes. O que eles tem dificuldade é construir o processo, tecer as relações nos diferentes contextos para chegar nos objetivos que traçaram. Para isso, eles vão ter que estudar muito e se expor a muitas outras abordagens além daquelas que estão experimentando na faculdade.

Quanto a resultados que se dão a ver no corpo, parece que tem um lugar que vai e não volta. Em outras palavras, que ainda está sendo processado e não sedimentou ainda porque eu percebo que, conforme a indução, aquilo acontece ou não. Eu percebo que eles já conseguem acessar melhor aquela informação logo que chegam, que já tem um gostar e saber procurar no corpo, mas, muitas vezes, aquela “condensação” em um exercício ou improvisação por exemplo, não está lá de novo, então, num processo de um ano, você tem que vir lembrando sobre o que fazer e modos de fazer. O maior desafio que eu vejo é essa coisa de se desafiar, de se utilizar daquelas experiências e conteúdos como um conhecimento para integrar e tentar ir mais longe do que aquele tanto que já consegue fazer, de exploração. Daí, precisa também da relação com outros tantos conteúdos como direções, dinâmicas que eu, como professora, tenho que trazer porque, senão, ele ainda não dá conta sozinho, mesmo em se tratando de questões bem simples e básicas. Por isso, que eu acho que o problema está num tipo de ensino que eu também tive e também fiz para o outro que é de um de ensino-aprendizagem que é segmentado, não é discriminado e articulado, é segmentado e desarticulado, não dá o problema da pessoa trazer as relações por conta própria e isso é o que eu vejo que é a maior dificuldade. Ainda precisa muito da indução do professor. E acho que está relacionado também ao fato de ser um tipo de ensino que não trata o conteúdo como experimentação e eu sinto que tem coisas que exigem mais fisicalidade, ou não sei se posso falar de valências físicas que vão dar as dinâmicas, que ficam naquele terreno do “médio:, como se fosse um pensamento de que o que “se está fazendo até aqui, está bom”. Alguns não se apropriam ainda, há um domínio de movimento que às vezes é até prejudicial porque pode chegar num ponto que os alunos estão fazendo e já não sabem mais, enquanto fazem, o que estão mesmo fazendo, porque aprendeu-se, de um modo ou de outro, a controlar uma musculatura para poder transitar ou ficar em uma posição. E, às vezes, tem aquela postura de deixar para a aula seguinte e não aproveitar o aqui e agora e, por isso, eu tenho priorizado bastante a ação do corpo, essa coisa de ficar fazendo e especializando, só que não fazendo um monte, fazendo um tanto. Quando é uma sequência, eu fico lá trabalhando, cuidando mesmo. Eu me lembro da Pamela Critelli, com quem eu fiz aula de dança clássica no Broadway dnce Center, em Nova York e ela ensinava o chão da Zenna Rommet, o Floor-Barre. Após o chão, ao levantarmos para a aula na barra, ela nos dava três ou quatro exercícios de *tendus*. Enquanto a gente não fazia a transferência de peso, o *brushing* com as propriedades que tinha de ter, e voltando com o peso e o transferindo para as duas patas, ela nos fazia, de modo convidativo,

repetir. E não era chato porque ela tinha essa capacidade de dar importância para o que precisava ser feito. Eu acho que a gente precisa rever a aula que estamos dando e o conteúdo que estamos propondo e considerar essa questão de dar importância para o que se está fazendo e fazer isso acontecer junto.

10) Que critérios e de que maneira você acessa o desenvolvimento dos alunos?

Em primeiro lugar, eu observo muito o envolvimento deles com as informações, um lugar de atenção, o modo como estão tratando os conteúdos, uma capacidade de fazer algumas articulações, dentro das suas possibilidades, considerando em que estágio do curso estão, se estão no primeiro ano, pegando cinesiologia junto, ou se estão no quarto ano. Mas, de modo geral, se nós professores dermos espaço, dá para observar estas relações que os alunos tecem quando trazem seu vocabulário e métodos quando tem espaço para expor referenciais próprios relacionados ao que é proposto. Tem também um aspecto que considero muito importante que é a disponibilidade do aluno para aprender. Isso não é fácil de medir, mas ao longo de um ano ou mesmo de um bimestre, ou até mesmo de uma aula de 40 minutos, você consegue perceber esse jeito a que me refiro de estar disponível. E se eu estou falando de uma aula de dança, tem que vir experimentar. Se tem um aluno que está de braços cruzados porque está com dor, e dali a pouco ele solta os braços e começa a respirar, esse é um jeito de aprender, o BMC trata desses outros modos de estar junto. Então, esse é um jeito de trabalhar na relação ensino-aprendizagem. Agora, claro que de uma turma de 40 alunos, tem uma hora que entra uma análise comparativa, não adianta. No seminário dançado (o método de avaliação aplicado nesta turma), ficou muito claro isso. Quando tem um que sabe falar e apresenta ou sabe articular de um jeito melhor a partir do referencial “pensa sobre o que faz enquanto faz” e que as vezes pode ser notado quando este “está pensando enquanto está falando” sobre o que está falando, eu vou saber que ele está pensando enquanto está falando de modo mais eficiente do que o outro. Um vai ter uma certa habilidade que o outro não vai acessar ainda do mesmo modo ou na mesma intensidade ou eficiência e, aí, como eu mensuro isso, dentro daquilo que eu estou propondo? Então, a avaliação do segundo bimestre, por exemplo, vai ser diferente da do primeiro porque vou ver ele numa mesma situação, por mais que não seja idêntica, e ele vai ter a oportunidade temporal expandida, ao longo de um período de tempo que são mais dois meses, de apresentar o que ele está fazendo

e aí o professor pode se perguntar e buscar visualizar no que ele evoluiu no modo como articulou os conteúdos e proposições. Como ele está usando seu próprio vocabulário e os propostos nas aulas? Em que medida sabe o que está fazendo? Não tem problema, talvez ele ainda não tenha entendido ou eu não tenha trabalhado-exercitado o suficiente ou com o tempo ainda suficiente e necessário para um melhor desenvolvimento, para que ele tenha coporalizado. Nesse caso, do seminário dançado, eles tinham que produzir uma sequência e, como a gente foi vendo eles ao longo do bimestre, trabalhando essa sequência, quando chegou a hora de apresentar, a gente conseguiu ver um resultado de trabalho, de esforço sobre a sequência particular de cada um. A gente disse para eles: “Teve quem trabalhou essa sequência, não é?” Sim, porque teve alguém que pegou aquilo e ficou, ficou mais e articulou mais e depois articulou de outro jeito e assim por diante. Aí, a gente vai entrar por termo de coerência: “Gente, vocês conseguem perceber que aqui teve essas e essas articulações?”. Eu tenho até que ver se combustão é a melhor palavra para isso, mas me vem combustão, você coloca no fogo, fica um tempo ali e a manteiga dura vira manteiga mole. E, só para esclarecer, na proposta do seminário, os alunos tinham que falar e dançar (fazer), trabalhando temas e vocabulários tratados na nossa disciplina e articulando com o que eles tinham visto nas outras ou fora. Agora, voltando para a questão da avaliação propriamente, numa turma de 40, antes de dar a nota numeral que eu tenho que dar, eu já penso assim: tem alguém aqui que eu acho que vai ficar abaixo da média? Na maioria das vezes, para mim esse problema já nem existe. A não ser que essa pessoa esteja completamente *out*. Daí, eu já passo a dar uma nota numeral que passa por uma análise de cada um e como está em relação ao grupo e a um olhar comparativo de um relativo ao outro, mesmo.

11) Como você estabelece a relação entre teoria e prática nas suas aulas? Faz uso de materiais bibliográficos, videográficos etc?

Eu acho que me inspiro um pouco nos recursos que conheci através do BMC, coisas simples, mas que eu não tinha na minha formação, de levar uma perna de frango para mostrar a pele que recobre o músculo do frango, eu posso olhar, eu posso tocar. Uma coisa também de levar a farinha ou o polvilho e a água para tocar com as pontas dos dedos e perceber o quanto aquilo afunda que é uma maneira de perceber o que o meu toque pode gerar no outro. No BMC, por exemplo, trabalhamos muitos tipos de toque. Eu acho que dá para utilizar mais essas relações

concretas, mesmo já tendo saído dessa fase concreta e contrastante que a criança precisa para perceber diferenças ao pegar em objetos, no mole, no duro, no gelado. Mas, a gente precisa de algumas destas sensações novamente para estabelecer de modo diferenciado relações. Como material didático, às vezes, até um retroprojektor com imagens coloridas, permitem alguns despertares. São muitas possibilidades. Outra abordagem metodológica que também vem do BMC, que eu gosto muito de fazer, é criar com figuras humanas, com os corpos, o formato-modelo de alguns conteúdos como formar as membranas da célula com dois círculos de pessoas. E adultos também precisam deste tipo de entendimento. Entendo importante também ter textos de referência, na aula de amanhã, por exemplo, a gente vai ter a experiência de ler enquanto move, um texto que trata de proprioceptores. Agora, o professor precisa ir explorando também esses meios. No BMC, se usa muito também as pessoas para simularem o formato do pâncreas ou as cabecinhas dos fosfolípidios que se movem em direções opostas. É um jeito de sentir essas relações em outras dimensões corporais. Então, eu acho que são inúmeros os formatos mesmo. Com a questão da teoria, eu não me sinto obrigada a usar, mas por exemplo, com a turma do quarto ano, que eu estou fazendo uma ponte com licenciatura, eu descobri que eu precisava usar algumas coisas senão, eles não leriam ou trariam. Tenho usado também o seminário dnçado com o 1o ano, e aí eu observo o jeito que o corpo deles está organizando aquele conteúdo, acho muito legal, porque também integra, já que você traz um assunto que é corpo, educação somática, dança, e o aluno tem que tratar aquilo também com o verbo, ela vai ter que trabalhar nessa questão de falar sobre o que está fazendo, porque está escolhendo, o que contribui para discriminar sob outros âmbitos. Isso, para a licenciatura é muito legal. Mas, é muito difícil você dar um texto para vir trabalhar na sala, então o que eu faço é: “essa parte vocês lêem, essa parte a gente lê junto” e devagar, porque na minha realidade, a leitura para já vir preparada para você entrar numa análise, precisa de gente já mais madura, na graduação tem sido mais difícil.

12) Eu sei que você também tem a experiência de ser uma professora de clássico e, dentro dessa experiência, aplica conceitos e conteúdos de educação somática, mais especificamente, do BMC. Então, eu gostaria que falasse um pouco desse trabalho, articulando como você pensa as relações entre os estudos do corpo ou as práticas corporais (onde se inseririam as abordagens somáticas) e as aulas de técnicas de dança?

No clássico, vamos pegar alguns princípios como a verticalidade, as ideias de leveza e suspensão. A minha relação do BMC e a dança clássica foi tentar oferecer nada mais que outros suportes para entender a mesma coisa que eles achavam que já entendiam. Então a ideia de aterramento para suspender no clássico às vezes parece mentira, tem a ideia de uma certa mobilidade da pelve para estabilizar, então a relação entre estabilidade e instabilidade, da onde eu venho e a maioria das pessoas aqui também estudaram, tem uma ideia equivocada de comprimir pela musculatura, meio bloquear mesmo, para se sustentar e se manter num equilíbrio. Então como eu trabalho aterramento sem deixar pesado e lembrando que eu posso suspender, sempre fiz um trabalho com a pelve, essa coisa de discriminar, mas de mobilidade, quando vc possibilita aspectos de mobilidade para o outro, seja por descobrir uma articulação semi-móvel como a sacro-íliaca ou esta esterno-clavicular para o clássico, é encantador observar quando os alunos descobrem porque às vezes passaram a vida inteira fazendo *port-des-bras* como se fosse rígido aquele espaço que é articular. Essa relação também ântero-posterior das articulações e de “quem” suporta “quem” quando está realizando um movimento, e que diz respeito à tridimensionalidade do corpo e do movimento dentro e fora do corpo, digo, no espaço interno e na projeção deste que se vê no espaço relacional deste corpo. E do suporte tridimensional para a eficiência do movimento. Para trabalhar a questão da verticalidade também sem que ela se torne rígida, posso usar inversões, a direção oposta daquela que eu gostaria de estar. Parece até uma brincadeira, eu imaginar uma parada de mão ou uma estrela na aula de clássico, mas como seria eu inverter, voltar e me estabilizar para realizar um “passo, passo e *arabesque*”, por exemplo? Aí eu já estava provocando mais radicalmente as oposições, mas essa ideia de ceder e empurrar para alcançar, sempre indo, ou seja nada é estanque, nunca chegamos ao máximo do “indo” quando vamos buscando por espaços dentro e fora do corpo por onde alcançar ou condensar determinado movimento etc. Então usar-se da mobilidade, de instabilidade para a estabilidade, do aterramento para a leveza, das condensações e expansões em diversos espaços do corpo para alcançar ou lidar com a verticalidade de modo mais sutil, mais macio e suave e não tão rígido e conduzido por musculaturas mais superficiais e maiores. Como o acionamento do psoas menor em relação a movimentos de flexão da perna, ao invés do uso apenas da musculatura do quadríceps. Trata-se de mudanças de suporte e, portanto, de mudanças de entendimento e de pressupostos para estar em pé, sentado, em movimento no seu dia-a-dia. Outra coisa básica que serve para todas as danças é a transferência de peso e uma coisa que eles ficaram encantados com uma das aulas na

barra, foi o fato de não terem o costume de colocar o peso na perna de ação quando esta fecha uma posição como 5a ou 1a. posição. Quando a perna passa da ação e transfere para a outra perna esta função ou apenas descansa com a outra, o seu peso, em determinada posição. E é daí que aparecem muitos dos desequilíbrios musculares e de força, de comprimento e de tônus. Por isso, é uma mudança de entendimento mesmo e é uma mudança para quem está a fim e não para quem está na resistência, eu falo isso porque depende do ambiente também, tem ambientes onde essas informações vão ser acolhidas e outros onde elas não vão fazer o menor sentido. Além desses aspectos, importante me parecem também as espirais que a Béziers usa, os diafragmas para a leveza, para o fluxo, sem dúvida as mudanças de suporte no corpo para o próprio realinhamento e para o equilíbrio. Os padrões neurológicos básicos são fundamentais para a dança clássica ao trabalharem com o aguçar dos seguintes verbos de ação: ceder, empurrar, puxar, alcançar. São os padrões que o bebê desenvolve desde o primeiro ano de vida e vejo que é um princípio fundamental para andar, para saltar, para vários outros aspectos.