

ORGANIZAÇÃO
Cristiane Wosniak
Nirvana Marinho

O AVESSO DO AVESSO DO CORPO educação somática como práxis

**NOVA
LETRA**
GRÁFICA & EDITORA

Joinville/2011

Copyright©2011

Organização
Cristiane Wosniak
Nirvana Marinho

Revisão
Marília Garcia Boldorini

Na revisão, em alguns casos prevaleceu a vontade dos autores.
Assim, alguns artigos seguiram padrão individual ou mesmo mantiveram o acordo ortográfico antigo.

Diagramação e Impressão
Nova Letra Gráfica e Editora Ltda.
47 3325-5789

S471 O avesso do avesso do corpo - educação somática como práxis /

Organizadores: Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho

– Joinville: Nova Letra, 2011.

256 p.

Vários autores

ISBN: 978-85-7682-593-7

1. Dança. I. Wosniak, Cristiane. II. Marinho, Nirvana.

CDD 793.3

CDU 793.3

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	11
Homenagem	19
Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo <i>Sylvie Fortin</i>	25
Um avesso possível do olhar <i>Andréa Bardawil</i>	45
Conexões criativas entre abordagens somáticas e criação autoral em dança: acesso à intimidade de um corpo que se constrói pela pesquisa criativa, reciclagem e poesia <i>Clara F. Trigo</i>	53
Lesões provenientes da dança: uma revisão da literatura científica <i>Ana Cláudia Pedone</i>	61
Análise funcional do corpo no movimento dançado (AFCMD): uma visão francesa – o ponto de vista daquele que dança <i>Claudia Damasio</i>	75
A poética do encontro e suas metamorfoses <i>Suely Machado</i>	87
A influência do trabalho de Madame Béziers no ensino do balé <i>Zélia Monteiro</i>	93
Aprendizagem orgânica: a contribuição do método Feldenkrais à educação da dança e do movimento <i>Silvia Geraldi</i>	97
Eutonia: a flexibilidade do tônus muscular na dança <i>Luciana Gandolfo</i>	111
Método Ehrenfried Ginástica Holística®: um caminho do possível orientado pelas entrelinhas <i>Silvia Soter</i>	127
Modos de ver e vivenciar o mundo: invertendo lentes no ensino da dança <i>Marila Velloso</i>	133
Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea <i>Jussara Miller</i>	147
Saberes sensíveis no trânsito somático-dançante <i>Ana Terra</i>	163

TRABALHOS ACADÊMICOS	185
Percepção física: ação de comportamento para a dança	
<i>Jussara Janning Xavier</i>	189
A escrita que salta e outras experiências de loucura na escrita de Nijinski	
<i>André Sarturi</i>	195
Escolhas que se tecem: a educação somática, o corpo e a dança	
<i>Raquel Messias de Camargo</i>	201
Uma dança às avessas	
<i>Catarina Resende, Ruth Torralba</i>	207
Foz: a fonte criadora do corpo propositor	
<i>Rosemeri Rocha da Silva</i>	213
O círculo mágico: caminhos e reflexões da técnica Klauss Vianna	
<i>Nayara Cristina Zattoni Vicente</i>	219
Cogitatum: um processo de criação à luz da filosofia da percepção	
<i>Mayrla Andrade Ferreira</i>	225
Duas trajetórias e uma pesquisa: corpo como um sistema de linguagem e suas representações	
<i>Leticia Damasceno Barreto, Jardel Augusto Lemos</i>	233
Intervenção fisioterapêutica em musculaturas específicas no aprimoramento técnico	
do passo attitude en l'air devant do balé clássico	
<i>Kaanda Nabilla Souza Gontijo, Tássila Gularte das Neves, Carla Itatiana Bastos de Brito, Fabiana Cristina da Silva</i>	239
Dança imanente: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do espetáculo Avesso	
<i>Ana Flávia de Mello Mendes</i>	245
Neurológicas	
<i>Lela Queiroz</i>	251

Prefácio

Uma das preocupações de quem realiza eventos que se repetem periodicamente é não repeti-los, pois a repetição consiste em um dos passos para definhir, perder a importância e acabar. Quantos festivais, mostras, congressos e demais eventos de dança cresceram e, infelizmente, morreram nos últimos anos, alguns muito importantes. Por isso, a organização do Festival de Dança de Joinville tem buscado criar eventos paralelos que aos poucos vão se consolidando e passam a ter vida própria, como a Mostra Contemporânea de Dança, o Encontro das Ruas, os Palcos Abertos, a Feira da Sapatilha...

Dos eventos paralelos que mais têm merecido a atenção da Diretoria Executiva e do Conselho Artístico, destacam-se os Seminários de Dança, afinal conseguimos aproveitar a imensa concentração de estudantes e bailarinos profissionais, coreógrafos, ensaiadores, diretores de escolas e companhias de dança que ocorrem todos os anos ao festival a fim de abrir espaço para a reflexão e discussão dos vários caminhos da dança contemporânea. Com os seminários, agregamos ao público que tradicionalmente vem ao festival acadêmicos, pesquisadores, mestres e doutores em dança.

Nesta quarta edição a comissão organizadora dos seminários, formada por Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak e Nirvana Marinho, buscou inspiração em Caetano Veloso, o qual na sua complexa e antológica *Sampa* se refere à cidade de São Paulo como o avesso do avesso do avesso do avesso. Com base nisso, propôs-se um movimento de imersão em direção à criação: “Seminários de Dança 4: o avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis”.

De início um tema como tal causa estranheza em quem está de fora do meio acadêmico e pode afastar aqueles que temos mais interesse de inserir no processo de discussão dos seminários: os milhares de bailarinos amadores e profissionais cuja formação teórica, em sua maior parte, não é em dança.

Nós não queremos realizar somente mais um encontro acadêmico voltado para estudiosos da dança, tal qual um gueto de *intelligentsia*, separado da grande maioria dos participantes do festival. É nossa obrigação jogar iscas para atrair os chamados praticantes a esses debates.

Desde a primeira edição insistimos que a prática só evolui com o conhecimento teórico, o que ocorre em todos os campos da ciência. Por outro lado, não adiantam estudos teóricos profundos sem que isso se reflita no aprimoramento da prática.

Assim, o Conselho Artístico está engajado no processo de tornar os assuntos discutidos no evento mais palatáveis e interessantes a todas as tribos que compõem o mosaico multifacetado do Festival de Dança de Joinville.

Ely Diniz

Apresentação

REFAZER-SE: O AVESSO DO AVESSO

A edição 4 dos Seminários de Dança do Festival de Dança de Joinville de 2010 foi desenhada por Airton Tomazonni, Cristiane Wosniak e Nirvana Marinho. Desde primeira edição, em 2007, Roberto Pereira, Sigrid Nora e Sandra Meyer apontaram o norte com o qual os Seminários de Dança seguiram: debater maneiras de dançar, das mais diversas, com convidados vindos de todo país, com formação diferenciada, porque assim, acredita-se, é possível colaborar para a produção de conhecimento em dança. História da dança, técnicas, dança-educação e, em 2010, educação somática, compuseram um jogo de refletir o fora-dentro do corpo, ou seja, como nossa história, as técnicas que habitam nosso corpo, a forma com a qual aprendemos e os mergulhos conscientes que podemos realizar em nós mesmos indicam nossa cultura de dançar.

Para edição de 2010, pensamos em um movimento de imersão, para “dentro” em direção à criação, propondo um avesso do corpo, como diz Caetano Veloso “o avesso do avesso do avesso”. A beleza a que se refere o compositor é também a beleza do corpo; a estranheza que ele vê nas contradições também é do corpo. O intuito foi ainda performar o jogo constante entre o corpo e sua dança, o seminário e o festival, um e outro, constantemente resignificados, mutuamente. Assim, os Seminários de Dança convidam para olhar para “dentro”; refeito, volta a olhar para “fora”, e assim sucede-se.

Nessa poesia constante, os convidados embarcaram no desafio de expor sobre modos de trabalho da chamada Educação Somática, talvez estranha a alguns dos participantes do ambiente do Festival de Dança, mas provavelmente tão necessária nos dias em que o corpo refaz-se todo tempo.

Nossa convidada internacional, Sylvie Fortin, com muita delicadeza, inaugura do diálogo, quando propõe o aspecto social do lado “direito” e o

aspecto subjetivo (do avesso?) do corpo. Chama atenção para a pedagogia da educação somática, afirma que “todo hábito perceptivo é também hábito motor” e propõe pensar um dentro-fora que não seja opressor, e sim emancipador.

Seguida de Fortin, nada mais coerente do que trazer os artigos e ensaios dos artistas convidados a performar um corpo formado por modos de educação somática. É fundamental perceber como tais práticas corporais proporcionam um corpo que cria, que coreografa, que dança. Dessa maneira, dançar os textos é a tarefa que se apresenta.

Andrea Bardawil, especialmente convidada a olhar para as performances apresentadas na programação de 2010, é sensível ao emprestar seu olhar e levantar questões como “Como o deslocamento de nosso olhar pode favorecer a que sejamos capazes de discursos mais críticos sobre o corpo, sobre o mundo e sobre as relações que constituímos?”.

Clara Trigo já esclarece em seu ensaio que as abordagens somáticas não se restringem a modos de trabalhos nominais nem bem delimitados, e sim a uma postura estética e ética ao lidar com o corpo. Ela “a falar a partir da palavra do artista, e “palavra de artista tem que escorrer substantivo escuro dele”, parafraseando Manoel de Barros.” E lembra, como Sylvie, que é preciso ter autonomia para pesquisar movimento.

Didi Pedoni, mergulhada na sua prática criativa, traz-nos sua pesquisa sobre “A prática do ballet clássico, por exemplo, exige muito da articulação do quadril, uma vez que muitos dos seus passos são realizados em rotação externa excessiva desta articulação”. Na forma de artigo, apresenta conceitos biomecânicos e anatômicos e artísticos relativos à dança, no que diz respeito a lesões provenientes da rotação externa excessiva das articulações coxo-femorais, além de expor princípios do The Axis Syllabus – universal motor principles.

Claudia Damásio apresenta a AFCMD - Análise Funcional do Corpo no Movimento Dançado - modo pelo qual “o movimento é sempre considerado

em sua carga expressiva e percebido, sempre, e antes de tudo, como uma experiência no mundo” tendo como foco o respeito à origem e à identidade dos dançarinos, colaborando para a emancipação de seu discurso, fato este cada vez mais predominante nas abordagens desse seminário e tão urgente no mundo em que nos situamos.

Faz-se um pausa, como uma instrução em uma aula de educação somática.

Convidamos Suely Machado para também pousar seu olhar ao seminário de dança envolto da atmosfera da qual ele faz parte, o Festival de Dança de Joinville. Ela faz um traçado histórico e crítico do Seminário no Festival de Dança de Joinville, nos lembrando uma prática política do mesmo, atuando como “avesso do avesso do corpo”. Este ensaio inaugura outro instante neste livro: como podemos aprofundar nosso olhar nos modos de trabalho somático, lembrando-nos em como eles se situam na história de cada um, de cada corpo, de cada contexto.

Zélia Monteiro, na forma de ensaio, apresenta relações entre um trabalho de reestruturação corporal da Mme. Béziers e o balé clássico, relação esta muita cara ao contexto em que nos encontramos. Afirma que o balé “pode ser introduzido respeitando o processo individual e a constituição física de cada um”.

Luciana Gandolfo “apresenta os fundamentos e a prática da Eutonia diretamente relacionados ao aprimoramento da dança e do movimento corporal. Como sabemos, Gerda Alexander (Eutonia), Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander são considerados a primeira geração dos educadores somáticos e é curioso notar como muitos princípios lá apontados ainda merecem ganhar mais espaço em nossa prática diária como dançarinos e professores.

Sílvia Geraldi apresenta Moshe Feldenkrais e como ele desenvolveu seu modo de trabalho corporal. Com a máxima aprender a aprender o Método Feldenkrais volta-se à formação técnica e criativa, à prática coreográfica e

ao refinamento da performance do bailarino, através da Consciência pelo Movimento (ATM – Awareness Through Movement) e/ou da Integração Funcional (FI – Functional Integration).

Sílvia Soter fala-nos da pouco conhecido mas fundamental método de Educação Somática chamado Ginástica Holística, assinado por Lily Ehrenfried, no qual não há modelo ideal a seguir, mas cada aula “encadeia momentos de relaxamento ativo, realinhamento e tonificação”.

Marila Veloso traz um artigo de profunda riqueza acerca do sistema Body-Mind Centering®, criador por Bonnie Bainbridge Cohen sobre o qual há várias possibilidades de despertar a produção de outros sentidos, inclusive no ensino da dança, igualmente conectado ao entendimento que temos do mundo e no modo como nos relacionamos.

Jussara Muller aborda a prática de Klauss Vianna voltada a um trabalho didático e criativo além de se pautar em uma abordagem reflexiva. Contextualiza as questões do corpo cênico a partir do referencial somático.

E, finalmente, a leitura de Ana Terra sobre a educação somática unida ao trabalho de Lygia Clark a fim de construir saberes sensíveis da dança. Recriando o que chamamos de educação somática, não só enquadrado nos métodos pré estabelecidos, a recém doutora apresenta procedimentos que emergem narrativas gestuais e qualidades expressivas de movimento.

ESTUDOS ACADÊMICOS

Aqui, a matriz de ordenação e relação dos artigos se apresenta muito diversificada, não havendo uma linha condutora linear e sim a pluralidade de leituras sobre a educação somática em sua prática de pesquisas no âmbito universitário. Além de graduandos, mestrandos e doutorandos reunidos nesse mesmo espaço, portanto artigos com referenciais distintos, organizamos duas principais matrizes que foram apresentadas nesta edição dos seminários: a matriz teórico-artístico e a matriz teórica.

Jussara Janning Xavier apresenta o artigo “Percepção física: ação de comportamento para dança” no qual analisa o trabalho artístico de Alejandro Ahmed com um viés somático; Ana Flávia de Mello Mendes, com o artigo “O Corpo Visivo na dança imanente: a dissecação artística no espetáculo Averso”, parte da prática artística para elencar modos de treinamento do corpo; André Sarturi em “A escrita que salta e outras experiências de loucura na escrita de Nijinsky” comenta sobre um corpo que cria tendo como realidade os escritos de Nijinsky que permeiam sobre a natureza do corpo criador; Raquel Messias de Camargo concentra a reflexão sobre educação somática como aliada do dançarino, no artigo “A educação somática tecendo as escolhas do dançarino”; Catarina Resende e Ruth Torralba apresentam a reflexão de “Uma Dança às Aversas”; Rosemeri Rocha da Silva, em “Foz: a fonte criadora do corpo propositor”, apresenta as premissas para criação a partir de um conjunto de abordagens somáticas para um corpo propositor; Nayara Cristina Zattoni Vicente também analisa uma criação sobre o viés de treinamento de Klauss Vianna, no artigo “O Círculo Mágico: Caminhos e Reflexões na Técnica Klauss Vianna” e, por fim das matrizes teórico-artísticas, Mayrla Andrade Ferreira no artigo “COGITATUM: Um processo de criação à luz da filosofia da percepção” segue a mesma linha de criação e reflexão sobre o corpo banhado pela educação somática.

Das matrizes teóricas, os artigos “Duas trajetórias e uma pesquisa: corpo como um sistema de linguagem e suas representações”, de Jardel Augusto Lemos e Leticia Damasceno, relaciona ensino e criação; “Intervenção fisioterapêutica em musculaturas específicas...” de Kaanda Nabilla S. Gontijo (et all) fala em termos técnicos aspectos criadores do movimento e, para finalizar a seção de artigos acadêmicos, Lela Queiroz, em “Neurológicas”, contextualiza uma reflexão teóricos pertinente sobre o corpo imerso em práticas somáticas.

Por fim, vale ressaltar a crescente demanda dos artigos acadêmicos nos Seminários de Dança, desde seu início, quando o objetivo era reunir

resumos da produção de iniciação científica e correlatos, portanto, da graduação. Nesses dois últimos anos, foram submetidos artigos de qualidade vindos de doutorado em processo ou concluído. Pesquisadores de todo país vem procurando este espaço de publicação. Isso alterou sua natureza inicial e agregou a ela o convívio saudável entre graduação, mestrado e doutorado, em andamento ou concluídos. Tal desafio foi admitido como forma de habitação da diferença, reforçando a necessidade da troca de experiências entre os pares interessados na produção de conhecimento em dança.

À ROBERTO PEREIRA

A exemplo das edições anteriores, o Seminários de Dança referenciou profissionais da dança nacional. O homenageado nessa quarta edição foi o crítico, pesquisador, professor, curador, doutor em Comunicação, mestre em Filosofia e idealizador, Roberto Pereira (1965-2009). Com sua participação intensa no cenário da dança brasileira, foi o grande incentivador do Seminários de Dança no Festival de Dança de Joinville. Nós, da Comissão Organizadora, não poderíamos deixar de homenagear, nesta publicação, o colega de trabalho, muitas vezes, 'contraditório': briguento e carinhoso, teimoso e conciliador, perfeccionista, atento aos menores detalhes, provocador incansável, proponente, inovador, consistente. Roberto era um apaixonado pela dança. Todas as danças. Reunia as diferentes 'tribos' de uma forma exemplar. Desbravava territórios, muitas vezes inóspitos para a área da dança. Escrevia a dança no Brasil. Preservava a sua memória. E fazia germinar idéias, ações, produção de conhecimento, iniciativa. Conquistava. Foi assim que esse 'furacão' passou por nossas vidas e conquistou o nosso carinho, respeito e admiração.

Organizadoras:

Cristiane Wosniak

Nirvana Marinho

Homenagem



Roberto Pereira

Roberto Pereira (1965-2009). Crítico, pesquisador, professor, curador, doutor em comunicação, mestre em filosofia, idealizador. Esta última vocação talvez seja a que mais defina Roberto Pereira, idealizar e fazer possível. Foi assim que teve uma participação determinante no cenário da dança nacional nos quatro cantos do Brasil, informando, provocando, instigando, produzindo, colaborando, propondo, reunindo, dividindo.

Foi um dos idealizadores do Encontro Internacional de Dança e Filosofia (2005-2006); curador do Festival Panorama de Dança (RJ), de 1998 a 2003; teve presença marcante na Bienal de Dança do Ceará; no Festival Internacional de Dança de Recife; no Festival de Londrina (PR); no Seminário Nacional de Dança e Educação (RS); e, no Festival de Dança de Joinville. Neste último integrou as comissões de júri, o Conselho Artístico (2004 e 2005); idealizou os Seminários de Dança e a Mostra Contemporânea.

Esteve de 2002 a 2009 à frente de um dos mais importantes centros de formação em dança: o Curso Superior de Licenciatura em Dança do Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro - UniverCidade. Lá publicou, ao lado de Silvia Soter, os inestimáveis volumes da coleção Lições de Dança e onde também criou, ao lado de Marise Reis, a Cia de Dança da Cidade, uma companhia de repertório de dança moderna e contemporânea brasileira.

Entre suas inúmeras publicações estão

- Eros Volusia, RJ: Ed. Relume Dumará - Coleção Perfis do Rio, 2004;
- A Formação do balé brasileiro: nacionalismo e estilização, RJ: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2003;
- Giselle, o voo traduzido, RJ: Ed. UniverCidade, 2003;
- Aldo Lotufo - O Eterno Príncipe, RJ: Faperj/Fundação Theatro Municipal, 2002;
- Eleonora Olivosi - Um diamante musical, RJ: Faperj/Fundação Theatro Municipal, 2002;
- Coreografia de uma Década (com Adriana Pavlova), RJ: Casa da Palavra, 2002 ;
- Os passos de Juliana Yanakieva, Niterói Livros, 2002;
- Tatiana Leskova - Nacionalidade: Bailarina, RJ: Funarte/ Fundação Theatro Municipal, 2001;
- Luz na Dança - Contornos e Movimentos, 1998, RJ: Patrocinado pela Eletrobrás.

Roberto ainda organizou a obra Ao lado da crítica, volumes I e II, que reúne 10 anos de críticas de dança publicadas por Roberto no Jornal do Brasil e por Silvia Soter no jornal O Globo, publicado recentemente pela Funarte.

A paixão pela dança que o levou a tantas realizações começou nos seus estudos em dança clássica no início da década de 80, em São José dos Campos, com professoras como Eleonora Oliosi e Damares Antelmo. Na sua formação estiveram ainda nomes como Addy Ador, Jane Blauth, Ismael Guiser e Klauss Vianna. E apesar de tantas atividades e ações em dança, Roberto era acima de tudo era um amador da dança, no sentido mais passional que a palavra pode assumir.

Airton Tomazzoni

**O que seria o avesso
do avesso do corpo?**

**Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista
e suas modalidades de experiência de si e do mundo**

Sylvie Fortin

Sylvie Fortin é professora do departamento de Dança da Universidade de Quebec, em Montreal, onde obteve o diploma de Estudos Superiores em Educação Somática. É autora de vários artigos científicos traduzidos em inglês, espanhol, italiano e português e foi coordenadora em 2008 do livro *Dança e saúde: do corpo íntimo ao corpo social*.

RESUMO

De uma centena de entrevistas referentes às percepções sobre o corpo, a saúde e a estética na dança, emergiu o conceito de discurso artístico dominante, caracterizado pela precedência da obra e pela ultrapassagem dos limites do artista. Isso poderia constituir o lado direito do corpo. A educação somática, visando ao desenvolvimento da capacidade de sentir o que escapa à consciência crítica, situa-se, pelo mesmo tanto, no lado avesso do corpo? O que seria o lado avesso do avesso do corpo? Talvez uma criação, interpretação e apreciação da dança para além da procura de um equilíbrio entre o discurso tradicional em dança e aquele mais marginal da educação somática? Como conceber o corpo dançante oscilando entre a nostalgia de um corpo natural e a decepção em relação a um corpo cultural? No contexto das práticas emergentes, de que meios dispõem os artistas para compartilhar novos modos de experiência de si e dos outros?

O título do seminário, “O lado avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis”, conduz-me inevitavelmente a me perguntar o que é o avesso do corpo, mas também o que é o lado direito do corpo. Na minha apresentação, compartilharei com vocês o que evocam para mim esses conceitos. Proporei a ideia de que a educação somática pode se enxertar tanto no lado direito do corpo quanto no lado avesso do corpo ou no avesso do avesso dele (ao menos o que eu compreendo por esses conceitos). Eu defenderei, sobretudo, que a educação somática, como práxis, ou seja, tal qual prática reflexiva e crítica, visa transcender tais conceitos, pois a acepção de “soma” exprime uma unicidade indivisível e integradora.

Nascida fora do campo da dança, desenvolveu-se a partir dos anos 1930 uma variedade de práticas de consciência do corpo em movimento¹, tais como o método Mosh Feldenkrais; a técnica Mathias Alexander; o *body-mind centering*, de Bonnie Bainbridge Cohen; a ginástica holística, de Lily Ehrenfried; o *continuum*, de Émilie Conrad; a eutonia, de Gerda Alexander; e mais perto do meio da dança, aqui no Brasil, o método de Klauss Vianna.

Na década de 1970 a educação somática penetrou o meio da dança a tal ponto que uma definição apareceu na segunda edição do *Dicionário de dança Larousse* (2007, p. 210): “Campo disciplinar que emerge de um conjunto de métodos que tem por objeto o aprendizado da consciência do corpo em movimento no espaço”. Vários programas universitários e instituições profissionais de dança incluem agora uma formação específica em educação somática, entre os quais estão a Universidade Paris 8, a Universidade de Quebec (Montreal), a Universidade de Central Lancashire, a Coventry University e a Universidade do Rio de Janeiro.

Uma comunidade de pesquisadores formou-se assim, e em 2009 foi publicado o primeiro número da revista internacional *Journal of Dance and Somatic Practices*. Tudo isso denota um caminhar notável desde que o filósofo Thomas Hanna, em 1976, fundou mais formalmente o campo disciplinar, apoiando-se

1 Para uma apresentação das práticas, ver Johnson (1995), mas para uma apresentação ligada à dança, ver Eddy (2009).

sobre o sentido original da palavra grega “soma”, isto é, “the living, self-sensing, internalized perception of oneself (is) radically different from the externalized perception of what we call ‘a body’ in an objectified form” (HANNA, 1988, p. 114).

O soma, o corpo vivo no seu conjunto, não pode ser reduzido à soma de seus componentes corpóreos, cognitivos, sociais, emotivos ou espirituais, o que Maurice Merleau-Ponty tinha bem para consigo. Hanna retomou então ideias merleau-pontiescas e o termo grego “soma” para fazer delas o fundamento de uma abordagem do vivo explicitamente holística e portadora de uma reivindicação contra todos os pensamentos dualistas. O soma resiste mal às diferentes orientações do corpo, ao lado direito, ao lado avesso ou ao lado avesso do avesso, mas prestar-se ao exercício de pensar acerca do assunto permite perceber até que ponto é difícil compartilhar nossas experiências no que diz respeito a base da linguagem.

Gostaria de iniciar esta conferência de abertura convidando vocês a identificarem por algumas palavras o que evocam estes conceitos: O que é o lado direito do corpo? O que é o lado avesso do corpo? E, por fim, o que é o avesso do avesso do corpo?

Todas as nossas representações do corpo vêm dos discursos sociais dominantes ou alternativos (nós poderíamos dizer do direito ou do avesso) aos quais fomos expostos durante a vida. Os discursos sociais constituem um conjunto organizado de valores, conhecimentos e comportamentos que nos oferecem a perspectiva com base nas quais interpretamos os acontecimentos e as situações (e as questões ambíguas, tais como o que é o lado direito, o avesso e o avesso do avesso do corpo). Apropriamo-nos dos discursos sociais por uma série de modos: pelos valores transmitidos no seio de nossas famílias, de nossos referenciais de mídia, das fontes de informação de que dispomos e, no caso da dança, pelos ambientes artísticos que cruzamos ao longo do nosso caminhar.

A adesão, às vezes inconsciente, a certos discursos apenas consisti numa grade a mais de leitura e uma maneira de ser no mundo, pois os discursos se inscrevem nos indivíduos pelos diferentes usos do corpo.

O LADO DIREITO DO CORPO

Meus estudos referentes às representações do corpo em dança demonstram que os usos do corpo dos artistas da dança profissional tendem a reproduzir o discurso dominante da dança teatral ocidental, que promove um ideal de corpo em que prevalecem os critérios estéticos de beleza, esbeltez, virtuosidade, devoção e ascetismo, tendo como efeito uma aceitação silenciosa dos já considerados normais dor e ferimento (LAWS, 2004; SORIGNET, 2004; TURNER; WAINWRIGHT, 2003).

Mais precisamente baseando-me em quase uma centena de entrevistas com coreógrafos, intérpretes e dançarinos pré-profissionais de Montreal (FORTIN, 2008), eu associo o lado direito do corpo ao discurso artístico dominante. Nele predominam a precedência da obra artística e a ultrapassagem dos limites físicos e psicológicos do artista.

A dança contemporânea é percebida pelos dançarinos como “*uma prática de risco*”², e o ato de criar

2 Expressões utilizadas pelos artistas entrevistados.

representa uma “*procura de inovação*” que, apesar dos corpos treinados de forma sólida, estraga o corpo quase que de maneira inevitável. A influência das práticas de circo contribuiu na renovação da estética da profissão, mas também encorajou tomadas de risco físico como nunca antes. Conciliar os “excessos” que podem comportar um procedimento de criação com a necessidade de ter um corpo funcional revela-se uma tarefa complexa. Numerosas estratégias de “preparação e reparação” do corpo são empreendidas, entre as quais a educação somática.

Com frequência as mulheres começam a dançar mais cedo que os homens e incorporaram profundamente uma cultura do silêncio, ou seja, elas calam suas feridas, já que as revelar poderia acarretar pesadas consequências num meio muito competitivo, onde as mulheres estão em número maior.

Durante nossas entrevistas, alguns coreógrafos se mostraram preocupados com o bem-estar de seus dançarinos, como se vê nas declarações que seguem: “*Eu coloco meus dançarinos constantemente em situação de desconforto. Onde está o limite entre fazer um esforço e ir longe demais? Entre se violentar e se machucar?*”. Um modo de tornar mais leve o fardo corporal dos intérpretes é, para um, solicitar sua participação ativa na elaboração da obra: “*Eu trabalho a partir do corpo dos dançarinos: a gestualidade não lhes é imposta de fora*”. Já outra coreógrafa disse: “*Eu lhes digo sempre para que escolham eles mesmos suas torturas*”. Isso equivale a apoiar a saúde e o bem-estar dos dançarinos? Em certos casos, parece verossímil a coconstrução da gestualidade aparecer como uma possibilidade de cuidar do dançarino, porém com frequência existe uma defasagem entre as intenções igualitárias e as ações que deveriam delas decorrer.

O trabalho que visa ao esgotamento e à vulnerabilidade do intérprete para enriquecer a obra com processos inconscientes, tornados assim mais disponíveis, foi também assinalado como problemática. Em geral, os coreógrafos estão mais em sincronia com a visão artística deles do que com as necessidades físicas dos dançarinos.

Não há limites. Eu digo aos dançarinos que eu, como coreógrafo, tenho todos os direitos. Posso pedir a eles para pular pela janela do quarto andar e, se eles forem suficientemente loucos para fazê-lo, o problema é deles. Mas eu vou pedir. O limite [para o dançarino] será o de dizer: “Acho que, agora, está demais”. Aí, podemos começar a negociar. Mas, muitas vezes, eu vou dizer: “Faça-o assim mesmo”. E é frequentemente desta impossibilidade que vai surgir algo muito rico. Estamos diante de um problema insolúvel, e é sempre o intérprete que acha a solução... O papel primeiro deles é o de se oferecer e de oferecer tudo. E o meu papel é o de fazer também assim. Meu papel é de criar. Eu sou Deus quando eu realizo criações. Meu papel é criar um mundo à minha imagem. Simples assim³.

3 As entrevistas podem ser encontradas nos artigos da autora: FORTIN, S. *et al.* Incorporation paradoxale des normes esthétiques et de santé chez les danseurs contemporains. In: _____ (Org.). **Danse et santé**: du corps intime au corps social. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008. p. 9-41; FORTIN, S.; TRUDELLE, S.; MESSING, K. (2008). Entre corps de passion et corps de travail. In: FORTIN, S. (Org.), **Danse et santé**: du corps intime au corps social. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008. p. 45-81; FORTIN, S.; VIEIRA, A.; TREMBLAY, M. Expériences corporelles des discours de la danse et de l'éducation somatique danse. In: FORTIN, S. (Org.). **Danse et santé**: du corps intime au corps social. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2008. p. 115-136.

Se, de maneira ideal, a satisfação da ultrapassagem se compartilha entre o coreógrafo e os dançarinos, permanece o fato de que as consequências físicas do risco são assumidas mais pelos intérpretes, enquanto o reconhecimento da originalidade da obra é atribuída ao coreógrafo. Longe de nós a intenção de polarizar os criadores e os intérpretes, afinal, ao fim de um longo e complexo processo de incorporação do discurso dominante da dança, todos interiorizaram modos de perceber, de pensar e de agir que convergem em direção a uma grande devoção à arte. Nossos estudos relatam numerosos sacrifícios consentidos em nome da arte pelos artistas que os vivenciam numa relação com o corpo, que faz um amálgama entre alienação e júbilo. Eis, em algumas palavras, uma descrição do discurso dominante na dança, ao qual eu associo o conceito de corpo no lado direito.

O LADO AVESSO DO CORPO

Eu posicionei a educação somática como o avesso do corpo, pois ela defende valores em situação instável em relação ao discurso dominante em dança. Mas os métodos de educação somática situam-se de todo modo no avesso do corpo?

A fim de me ajudar a atenuar minha resposta a essa pergunta, gostaria de voltar a um artigo que escrevi em 1996 traduzido para o português três anos mais tarde: *Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança*⁴. Ali eu afirmava que a contribuição da educação somática para a dança era principalmente a de oferecer aos dançarinos, coreógrafos e professores ferramentas para: 1) melhorar a técnica, 2) desenvolver as capacidades expressivas e 3) prevenir e curar as feridas (FORTIN, 1999). Eu vou completar essas proposições com base em meu percurso pessoal, na esperança de que este último encontre um eco e alimente a discussão que prosseguirá nos próximos três dias.

A MELHORA DA TÉCNICA

Eu me interessei primeiramente pela educação somática como professora de dança para crianças. Procurava meios que poderiam me ajudar a fazê-las progredir sem que perdessem, quando chega o tempo de introduzir o vocabulário técnico, a alegria do movimento que traz uma corporeidade não inibida.

O objetivo de vários métodos de educação somática é encontrar, na falta de um modelo de corpo professoral a ser imitado, como é o caso de uma aula típica de dança, novas opções de movimentos baseadas nos seus próprios referenciais sensoriais. A educação somática interessa-se pelo corpo por meio da experiência do “eu”. Ali é valorizada uma subjetividade que se educa e se refina de uma sessão a outra por estratégias pedagógicas precisas. Por enquanto, prefiro evidenciar de que modo os métodos de educação somática, como o *body-mind centering* ou o Feldenkrais, me deram, graças à sua abordagem evolucionista, referenciais em termos de conteúdo de ensino.

Tais metodologias apoiam a tese segundo a qual a ontogênese recapitula a filogênese, isto é, de que o desenvolvimento motor do ser humano está calcado nos estádios de evolução das espécies aquáticas

4 Minhas outras publicações em português, individuais, compreendem 1998, 1999, 2009a e 2009b. Já em parceria são Fortin e Long (2005), Fortin, Vidaria e Trembay (no prelo) e Weber e Fortin (2004).

e animais. Concretamente, isso me guiou na priorização de certos aprendizados. Parecia-me inútil, por exemplo, corrigir a posição dos dedos de uma jovem dançarina, preferindo eu me deter no centro do corpo, pois o movimento se desenvolve do centro em direção à periferia, do alto para baixo, de uma lateralidade não diferenciada a uma contralateralidade. Esse exemplo serve para trazer a questão ainda muito atual das contribuições possíveis da educação somática na formação dos dançarinos.

Alguns adotam uma posição drástica, defendendo que não é necessário passar por uma técnica com um vocabulário de movimentos predeterminados para fazer nascer um artista do corpo que reflita a arte atual. Os próximos dias dar-nos-ão amplamente a ocasião de debater a questão: É possível, por intermédio de certas abordagens somáticas, fazer nascer outro tipo de corpo, outro tipo de artista? Deixando de lado as disciplinas habituais, nasceria um artista “indisciplinado”, um artista do avesso? Lanço esses questionamentos à reflexão dos próximos dias, sabendo muito bem que o mercado da arte, marcado pela globalização e pela cultura *mainstream*, não se preste talvez a corpos do lado avesso.

As companhias de dança que fazem turnês internacionais ou que são populares na sua cultura local estão à procura de corpos polivalentes, e em geral as instituições que formam os dançarinos utilizam a educação somática como um ingrediente na sua formação, ingrediente que é preciso utilizar com moderação. A inclusão da educação somática nos programas de formação em dança, aliás, levantou no início certas resistências. Um dos coreógrafos entrevistados no âmbito de minha procura sobre as representações do corpo disse:

Em um certo momento eu tinha medo, pois via toda a atenção que se dava aos cursos de anatomia e de somática, e eu me dizia: “Dê mais cursos de técnica aos seus dançarinos (rindo)!” [...] Porque se eles se formam nas escolas, depois eles sabem que tem dor em tal músculo ou que eles não devem mover tal outro músculo... Eu temia que nos depararíamos com dançarinos que estariam preocupados demais com este aspecto. Mais tarde, ao contrário, eu via os jovens dançarinos com quem eu trabalho neste momento e eu acho que eles trabalham tão bem. Eu teria gostado disto, trabalhar de mesmo modo [sic]. Eles escutam, eles são inteligentes, eles compreendem o que você quer, e eles procuram bastante nos seus corpos o caminho para te dar.

A pertinência de incluir a educação somática na formação artística é cada vez mais reconhecida, contudo sua presença no seio das instituições em dança parece-me sempre frágil, instável e ameaçada, porque ela não participa da mesma maneira da edificação do corpo glorioso, invencível e produtivo do discurso dominante. As práticas institucionalizadas do meio profissional e pré-profissional funcionam ainda frequentemente conforme uma pedagogia autoritária, que faz a promoção de corpos dóceis a serviço de uma imagem estética que não serve sempre para o bem-estar dos dançarinos.

Apesar das intenções louváveis de todos e de cada um de fazer evoluir a profissão, as divergências manifestam-se quanto aos meios para ali chegar. Em uma perspectiva somática, para facilitar uma reorganização corpórea global, o dançarino adotará diferentes estratégias de aprendizado às vezes aparentemente contraditórias: o controle pelo abandono, o relaxamento para encontrar a força, a procura de amplitude por um trabalho aquém dos limites, a visualização a fim de melhorar a execução motora, a lentidão para melhor captar um *allegro* etc...

A educação somática marca de forma definitiva o desenvolvimento da dança contemporânea pela pedagogia que ela preconiza. No *International handbook of research in arts education*, publicado em 2007, Green pinta um quadro da procura pedagógica sobre o corpo em dança iniciado com uma seção intitulada “Somatic dance research”. A autora explica que o termo somática não é um rochedo. Várias orientações coexistem sob esse termo guarda-chuva. Alguns privilegiam um método específico, enquanto outros utilizarão mais largamente uma abordagem somática. Mesmo assim todos adotam uma pedagogia que repousa sobre o convite feito aos dançarinos de tomar decisões por meio de uma experiência sensível que reconhece a singularidade de seu corpo (GEBER; WILSON, 2010). É o que Green (2007) chama de autoridade somática ou autoridade interna⁵.

A pedagogia da educação somática desafia, assim, o discurso dominante na dança, ancorado na autoridade exterior do professor, do coreógrafo ou do estilo de dança valorizado.

Para Shusterman (2007), fundador da disciplina filosófica da somaestética, as práticas representacionais (como o corpo objeto se dá à vista) predominam nas sociedades ocidentais e deveriam ser mais bem equilibradas por práticas experienciais (como o corpo sujeito se presta ao sentido).

Embora úteis sob vários aspectos, eu creio que as dicotomias entre corpo de representação/corpo de experiência, corpo dócil/corpo sensual, corpo objeto/corpo sujeito, corpo na terceira pessoa/corpo na primeira pessoa não nos forneçam talvez as melhores bases para pensar o desenvolvimento dos campos da dança e da educação somática. No plano pedagógico, será verdadeiramente um desafio saber em que proporção e modalidade se deve equilibrar o discurso dominante com aquele da educação somática. O corpo no lado direito pelo corpo no lado avesso? Será que existe outro modo de pensar a formação do que por uma distribuição parcimoniosa do tempo de ensino entre as aulas de somática, anatomia, técnica contemporânea, balé, reforço muscular, improvisação etc.? Como pensar de outra maneira a formação em dança em 2010?

Eu não tenho resposta a essa questão, entretanto observo certos programas que enfrentam o risco de procurar novos caminhos. Estes últimos se diferenciam por uma excelente colaboração entre os inúmeros membros da instituição e a comunidade profissional de dançarinos e educadores somáticos. Eles tomam o desafio de um real desejo de compreensão do outro, e não de uma tolerância superficial do outro.

Os artistas que saem dessas escolas podem ser criadores prolíficos, intérpretes performáticos, professores eficazes, mas, sobretudo, são pessoas aptas a entrar em relação com elas mesmas e com os outros, além de agir sobre seu meio. Elas são capazes de continuar seu desenvolvimento profissional de forma autônoma.

O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES EXPRESSIVAS

Enquanto a questão precedente marcou o período durante o qual eu me aprofundava no plano

5 Autores em dança tais como Green (2001) e Long (2002) parecem utilizar de modo intercambiável os termos autoridade interna e autoridade somática. Estes se referem à capacidade de tomar decisões baseadas no conhecimento de si e, mais especificamente, levando em conta experiências do corpo vivido.

da técnica de dança, a próxima questão surgiu, principalmente, de minhas atividades em criação e em acompanhamento de coreógrafos. A pergunta é saber como a somática pode desempenhar um papel no plano criativo.

Para responder a esse questionamento, eu gostaria de voltar à ideia expressa no início desta apresentação de que o corpo, quer se trate de seu lado direito ou de seu lado avesso, é uma construção cultural resultante do aprendizado consciente ou inconsciente de valores e normas sociais. O campo artístico não é diferente dos outros, como sublinhava Bourdieu (1992). O autor refutava a ideia de que a inspiração artística tem algo de divino, como acreditava o coreógrafo do qual foi questão anteriormente. Bourdieu ficava aborrecido com os criadores que mantêm, voluntariamente e com vantagem para si, mitos a respeito da fonte de sua inspiração.

O sociólogo objetava-se a uma visão abstrata demais da arte e dos artistas e colocava, preferencialmente, na frente os processos de socialização que condicionam como percebemos, pensamos e agimos. Assim como sobre todo o mundo, desde a infância são exercidos sobre os artistas os efeitos estruturadores da sociedade. A estes se acrescem os hábitos perceptivos, conscientes ou inconscientes que, às vezes, podem esclerosar o trabalho do artista.

A criação necessita de uma grande capacidade para deslocar sua atenção, a fim de notar novas opções, novas possibilidades, novos detalhes. Isso é um conceito-chave da educação somática, que eu ilustrarei por uma anedota. Há alguns anos eu dava aulas a uma estudante que se recuperava de um ferimento nas costelas. Todas as perguntas que eu lhe fazia a respeito de sua experiência eram respondidas em termos de aumento ou diminuição de dor. Comecei a me impacientar com o seu hábito de limitar todas as suas experiências próprias a essa única parte de seu corpo. Pouco importavam as propostas coreográficas, a menina não podia ter acesso ao mundo sem esse filtro perceptivo. Outra aluna se lançava sempre com grande rapidez, intensidade e força na resolução de diferentes colocações de situações sem também modular sua experiência cinestésica. Acabei colocando em contato ambas as jovens, pois elas apreendiam seu corpo com uma só modalidade, limitando portanto seu imaginário. Sem diminuir suas particularidades estruturais ou expressivas, aos meus olhos, o desafio delas consistia em alargar seu campo perceptivo.

A educação somática é um verdadeiro laboratório de percepção (SUQUE, 2006). As tomadas de consciência desenvolvidas por uma variedade de colocações em situação, às vezes aparentemente sem importância, não resultam somente em uma reorganização dos músculos profundos e superficiais do corpo, mas num novo modo de estar presente no mundo e numa nova perspectiva acerca desse mundo.

Nas inúmeras oficinas das quais participamos nos primeiros três dias, estivemos talvez em contato com hábitos muito ancorados em nós e resistentes à mudança. Faz-se dispensável dizer: todo hábito perceptivo é também hábito motor. Os hábitos, quando protegem de esquemas familiares limitantes, tornam-se infelizmente armaduras que impedem novas experiências de vida. Na educação somática, uma vez que os hábitos sejam reconhecidos, eles serão explorados por múltiplas variações, e, aos poucos, se a pessoa se sentir em segurança para tal, novas percepções, novos comportamentos e novos pensamentos poderão ser integrados ao cotidiano do indivíduo, o que de maneira inevitável alimentará o trabalho de criação do artista.

Merce Cunningham dizia que, após uma dança, o mundo não é nunca mais o mesmo. Nós poderíamos também afirmar que, depois de um processo em educação somática, o mundo não é nunca mais o mesmo e, por isso, os educadores devem ficar extremamente vigilantes para dosar pouco a pouco as colocações em situação pedagógicas que fazem com que os participantes se reorganizem sob o plano perceptivo e motor.

Não se deve subestimar o fato de que novas percepções de si são capazes de desestabilizar nossa identidade. Uma mudança em profundidade da imagem de si, ou seja, de todos os planos da pessoa, requer certa duração. É capital para os educadores somáticos dosar de forma prudente as experiências propostas a fim de não desestruturar a pessoa (a menos, é evidente, que tenha as competências e o contexto de acompanhamento para assumir a situação). As sugestões de mudança devem ser feitas com cuidado para evitar a perda rápida demais dos referenciais habituais.

Ainda aqui uma ilustração se impõe; uma de minhas estudantes doutorais acabara de terminar, como intérprete, o processo de criação de um solo. Durante três semanas de trabalho, a coreógrafa que a dirigiu só utilizou educação somática como estímulo à criação. Em seguida à primeira representação, a aluna não parava de me dizer estas palavras: *“Eu não sei, de jeito nenhum, quem dançou esta noite”*. Ela me assegurava que a experiência habitual dela mesma tinha sido tão abalada que ela não se reconhecia. Eu ouvi a expressão de sua confusão e de seu amargor diante de um processo criador que tinha abalado sua estrutura de identidade pela intensidade do processo de criação, baseado num número grande demais de variações de sua percepção dela mesma.

A seu ver, o trabalho somático deve ser feito antes do trabalho de criação ou então com moderação no período de criação, não desestabilizando demais o dançarino. Alguns poderão ver nisso um jogo ético. Outros talvez usarão a ocasião para pensar na questão subjacente colocada pela referida anedota: O que faz com que nós nos reconheçamos como nós mesmos? Como educador artístico e somático, de que modo respeitar as fronteiras das pessoas mas, ao mesmo tempo, provocar o inabitual no contexto da criação?

A PREVENÇÃO E A CURA DAS FERIDAS

A próxima pergunta que acompanhou meu percurso pessoal e que gostaria de propor para alimentar nossos intercâmbios é típica, mas não exclusiva ao corpo dançante que envelhece: Como a educação somática pode ajudar a curar as feridas ou a prolongar a duração de uma carreira?

Durante entrevistas que minha equipe de pesquisa fez com os dançarinos, estes últimos (sobretudo os mais idosos) diziam que a educação somática era uma *“alimentação para o corpo”* e um momento de *“recuperação essencial para o equilíbrio do corpo”*. A educação somática parecia somar em tais profissionais funções tanto preparatórias como reparadoras, num sentido de bem-estar corporal. Entretanto faz-se preciso agora discriminar diferentes usos possíveis da educação somática.

Uma das minhas investigações, de maneira mais específica uma pesquisa-ação feita com estudantes pré-profissionais, demonstrou claramente que a educação somática podia ser utilizada de forma subversiva servindo o discurso dominante, com consequências algumas vezes para a saúde. Passarei mais tempo sobre essa pesquisa-ação a fim de mostrar como a educação somática pode preencher plenamente sua

dimensão de práxis, quando uma dimensão reflexiva e crítica acompanha o investimento corporal.

Imersos num programa de formação típica em dança, em sincronia com o discurso e seguindo paralelamente durante 15 semanas a experiência do discurso da educação somática, os participantes fizeram a experiência concreta de certas dissonâncias entre os dois discursos.

O trabalho era motivado pelas nossas experiências passadas, que nos levaram a verificar como muitos alunos, embora expostos a cursos de educação somática que os permitissem viver sua autoridade interna, reintegram mais ou menos rápida e conscientemente o discurso do corpo ideal, do qual decorre muitas vezes uma aceitação silenciosa de situações que atingem o corpo. De acordo com a socióloga Markula (2004), novas experiências corporais são necessárias, porém insuficientes, para a instalação de mudanças capazes de resistir às tendências dominantes. Para isso, a presença de um pensamento reflexivo é indispensável.

Assim nós entendemos ser primordial que a pesquisa-ação compreenda, além das oficinas práticas de educação somática, uma reflexão teórica sobre a questão do corpo, da saúde e da estética em dança. Três perfis de estudantes sobressaíram nesse estudo em relação ao corpo ligado aos vários discursos.

Os estudantes do primeiro perfil tomavam posse do discurso dominante em dança considerando que era um imperativo essencial para fazer a carreira. Como dizia um deles, para participar do jogo, é preciso aceitar suas regras: *“Trata-se de viver o desconforto e de determinar as técnicas favoráveis à diminuição desta situação. Então é preciso entender que a dor e o desconforto são características próprias da profissão. Assim, é melhor domesticá-las”*. Ainda quanto aos estudantes do primeiro perfil, as experiências corporais sugeridas nas oficinas práticas de educação somática eram desviadas de seus propósitos para, de preferência, ajudá-los a encaminhá-los para o que era relevante para eles: empurrar os limites de sua *performance* e preocupar-se, de certo modo, com as consequências. Essa procura pode causar grande satisfação, contudo também feridas e sofrimentos, pois as normas profissionais do corpo ideal e da *performance* infalível são dificilmente alcançáveis para a maioria dos estudantes.

Não é então surpreendente que as tomadas de consciência suscitadas pela pesquisa-ação tenham provocado em determinadas alunas certo desconforto, como aparece no seguinte testemunho:

Tratava-se para mim de talvez colocar de novo em jogo meu futuro de dançarina. Sei que não era o propósito, mas frequentemente para mim aconteceu e algumas vezes saí do curso completamente deprimida. Sou muito sensível a essas realidades que não quero enfrentar, porque queria continuar a pensar que tudo vai continuar indo muito bem para mim.

Os estudantes do segundo perfil manifestaram um pensamento reflexivo e crítico verbalizando uma reticência diante de alguns aspectos do discurso dominante. No entanto, de modo surpreendente, não pareciam realizar a experiência corpórea das mudanças de discurso que verbalizavam. As novas maneiras de ser e de fazer estavam compreendidas mentalmente, mas ainda não incorporadas:

No texto de Feldenkrais, La conscience à travers le mouvement, fala-se de certos exercícios pedindo uma curvatura dos rins e uma distensão dos músculos abdominais [...]. Esta intenção contradiz tanto o que se aprende desde o começo de nossa vida que teria dificuldade em executá-la frente aos meus

pares. Assim dar-me o direito de ter uma barriga mole e redonda poderia modificar a percepção de mim mesma e mesmo dos outros em relação a mim mesma. Somos tão condicionados a ter uma barriga achatada e dura que notamos imediatamente as barrigas gordas. Minha visão fica falseada quando chego ao metrô, de noite, e vejo a realidade.

No comentário dessa aluna, podemos ver sua capacidade de fazer uma crítica do discurso dominante, embora ela não se sinta capaz de agir de modo diferente. As pessoas desse perfil mostravam poucas ações concretas perante situações que identificam como problemáticas. Os “*eu devo*” eram numerosos comparativamente aos “*eu faço*” ou “*eu começo a*”.

É nos estudantes do terceiro perfil que se nota o uso da educação somática como práxis, pois demonstramos ao mesmo tempo um pensamento crítico ante ao discurso dominante e uma capacidade de se ligar a suas novas experiências corporais. A educação somática favoreceu neles o desenvolvimento de uma autoridade interna respeitosa das estruturas do corpo, tornando-os menos vulneráveis aos impactos sobre a sua saúde acerca do discurso dominante na dança.

Para ilustrar tal perfil, eis o testemunho de uma estudante após seu trabalho com um coreógrafo convidado a dar um curso de 15 semanas, tendo como objetivo a aquisição de competências de intérprete pela participação em um processo de criação, o que culminou na representação de uma obra original. Chegando à terceira parte do curso, o coreógrafo pediu aos alunos para perderem peso.

Esse mesmo coreógrafo solicitou depois às estudantes para ensaiarem nos períodos normalmente livres das horas das refeições e fins de semana. Esse pedido, julgado excessivo, levou os membros do grupo a formar uma frente comum para delimitar a presença suplementar que podiam dedicar à preparação do espetáculo, levando em conta as diferentes situações familiares e as perdas financeiras ocasionadas pela diminuição do tempo disponível para o trabalho remunerado do fim de semana. A estudante declarou sentir-se dividida entre uma reação de resistência e uma de aceitação, afinal trabalhar com o referido coreógrafo, “*ao mesmo tempo, me permite ter acesso a alguma coisa única na minha interpretação*”.

Demonstrando um pensamento reflexivo, ela põe em contexto as exigências do coreógrafo e usa a experiência para esclarecer suas escolhas de vida e reajustar seu posicionamento no interior do meio:

Ele receia que sua peça não seja boa. Ele receia que falte tempo, mas isso não é meu problema, sua fama em Montreal. Mas, ao mesmo tempo, a gente trabalha junto, e vou fazer meu possível para que a peça seja boa [...]. Isso clareou o que quero fazer na minha vida. Quero dançar, mas não quero só isso. Penso que não tenho a força. Queria fazer projetos com os principiantes, fazer dança-teatro, ter filhos, fazer massoterapia, viajar. A dança fica num mundo de sacrifícios, mas acredito que as mudanças começam pelo nosso próprio mundo interior. Eu gosto da ideia de desenvolver uma autoridade interna.

Nessa dupla postura diante dos abusos do coreógrafo, a aluna demonstrou ser muito clarividente em relação às “regras do jogo” do discurso dominante. Na sua conversa aparece a ideia de que os estudantes cooperam por si próprios (pelo menos em parte) com as situações que atingem seu corpo, talvez por falta de opções possíveis ou ainda porque as vantagens que tiram valem os sofrimentos ou sacrifícios vividos em tais situações.

Para os estudantes do mencionado perfil, a normalidade da dor ou de certas práticas pedagógicas não é mais tão cegamente tolerada ou apenas sob certas condições e por certo tempo. Utiliza-se a dor como fonte de informação, e eles desejam uma carreira artística mais harmonizada com os outros campos da vida.

No conjunto, a combinação da reflexão crítica e das oficinas práticas de educação somática preencheu seu papel de questionar as regras do jogo, apresentando aos dançarinos uma pedagogia inabitual ao serviço de uma prática artística preocupada com os problemas de saúde. Ao reconhecer as possibilidades de prazer e de satisfação que podem decorrer das diferentes maneiras de praticar a dança, a nossa posição nessa pesquisa-ação era a da saúde tomada num sentido amplo, aproximando-a do preceito foucauldiano do cuidado de si (FOUCAULT, 1994).

Como passar de uma egossomática a uma ecossomática?

Como caminhar e ajudar os outros a caminhar de uma egossomática a uma ecossomática, mesmo as classificações aqui sendo ainda muito arbitrárias e limitativas? Muitas vezes escutei a queixa de que a educação somática encorajava demais o individualismo e não tinha abertura para as preocupações sociais. Como Green (2001) e Eddy (2000), que falam de somática social, acredito que uma prática de consciência sobre si pode ajudar numa transformação da dinâmica relacional com o nosso entorno.

O desenvolvimento da sensibilidade é visto então como um trampolim para alcançar o outro. De acordo com Shusterman (2007, p. 20),

toda consciência somática e reflexiva aguda será sempre consciente de mais do que ela mesma. Focalizar-se sobre o fato de sentir seu corpo é pôr este último em primeiro plano sobre o fundo de seu meio ambiente, o qual deve ser, de certa maneira, sentido a fim de poder constituir um plano de fundo já provado.

Entretanto a passagem de uma egossomática a uma ecossomática não se faz espontaneamente.

OS EDUCADORES

Os educadores somáticos devem encorajar a transferência das aprendizagens. Como exemplo, poderíamos pensar em perguntar a jovens artistas como eles sentem sua respiração ou tonicidade muscular quando tomam conhecimento de acontecimentos ruins, tal qual o recente vazamento de petróleo no golfo do Novo México.

Para o educador somático, convém despertar nos jovens artistas tanto o saber-sentir como o saber-agir. O convite para transferir, na vida cotidiana ou na criação artística, as experiências vividas nas sessões de educação somática faz-se normalmente por verbalizações indiretas por parte dos professores.

Conforme os artistas que querem aperfeiçoar seu olhar sobre o mundo, a prática da educação somática não limitaria à exploração de suas paisagens interiores.

A criação é, antes de tudo, um assunto de percepção; antes da obra, toda a esfera perceptiva dos indivíduos pode ser enriquecida pela educação somática com a condição, evidentemente, de o professor evocar as possibilidades de transferência de aprendizado.

Por outro lado, fora das fronteiras da prática artística noto cada vez mais o recurso à educação somática na área de projetos sociais. De minha parte, fora do campo da dança, acabo agora de terminar uma pesquisa-ação utilizando o método Feldenkrais com mulheres que sofriam de distúrbios alimentares. Fiquei surpresa ao constatar que, depois de somente certas semanas, algumas delas tinham de maneira muito profunda percebido o poder da educação somática, como prova esta conversa:

E como uma espécie de metáfora, “faço isso com meu corpo, assim posso fazer isso com meu modo de perceber o mundo. Posso virar meu braço direito para trás e minha cabeça para a direita e posso experimentar coisas novas no meu cotidiano”. É como em inglês, seria chamado um template, como um pattern ou um desenho, uma planta, um esboço. “Vê-se que pode ser totalmente diferente. Uso meu corpo de maneira diferente e posso transferir isso e colocar em uma outra parte da minha vida”. Penso que é uma das coisas mais potentes.

Podemos constatar nessa mulher a capacidade de generalizar seus aprendizados somáticos na sua relação com o mundo em geral. Não é o caso de todas as participantes na pesquisa-ação. A maioria das outras participantes caminhou desde uma etapa de abertura à educação somática para uma etapa de interiorização, isto é, elas procuravam cada vez mais ocasiões para tirar proveito de suas aprendizagens numa variedade de situações. Essa mulher soube, por sua parte, transpor para o plano simbólico sua exploração no plano do movimento.

Não é meu corpo de mulher que é o problema, é o ódio contra as mulheres. Ter atividades ajuda a me desfazer deste ódio que, apesar de mim, adotei. Vivemos todas num mundo de homens. Mesmo se não vivo com um parceiro que me bate, me ameaça, sinto-me ameaçada. De quantas maneiras tento me apagar? Quantas vezes calo-me, engulo, recalco em mim, como, vomito, encerro-me na minha casa e não me atrevo a sair – com medo de ofender?

É pelo desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico acompanhada da habilidade de abstração que a educação somática pode ser concebida como uma prática de consciência de si, podendo sustentar uma resistência ao discurso dominante e contribuir com o bem-estar. Se é verdade, “relações de poder opressivas impõem uma identidade que pesa como um código no nosso próprio corpo, então essas relações de opressão podem ser questionadas por práticas somáticas alternativas” (SHUSTERMAN, 1992, p. 68).

Isso dito, a educação somática não é uma panaceia, e os educadores somáticos devem ser críticos no que concerne à sua prática. Como defende Markula (2004), todas as práticas corporais são capazes de ser potencialmente emancipadoras ou opressivas.

O que está de fato em jogo nas práticas corporais de tipo somático é a colocação em dúvida do que Foucault (1994) descreve como “jogos da verdade”, ou seja, um conjunto de procedimentos validando certas maneiras de fazer (dançar, alimentar-se ou ser uma mulher, só para dar alguns exemplos). Os jogos da verdade são necessários, afirma, mas ele indica que podem ser jogados com o mínimo de dominação, “mostrando as conseqüências, indicando que ele tem opiniões razoáveis, ensinando às pessoas o que elas não sabem a respeito de suas situações, sua condição de trabalho e sua exploração” (FOUCAULT, 1994,

p. 37). Nessa ordem de ideias a educação somática torna-se uma verdadeira práxis a ser incluída nos programas de formação em dança.

O AVESSO DO AVESSO DO CORPO

Esta discussão me leva ao conceito de “avesso do avesso do corpo”. Quando soube do tema do seminário, fiz com bastante rapidez a associação do lado direito do corpo aos discursos dominantes em dança e do lado avesso ao discurso mais marginal da educação somática, sob a condição, é evidente, de que a experiência fenomenológica íntima seja tratada como práxis, ou seja, numa dimensão reflexiva e crítica.

Nessa lógica, o que podia ser o avesso do avesso do corpo? A resposta não veio tão facilmente. O subtítulo do evento foi a minha inspiração: “a educação somática como práxis”.

O saber prático situa-se entre o saber prático e o teórico. Parafraseando Van der Maren (1995), práxis é a conceituação dos gestos da prática cotidiana, a reflexão do saber artesão posta em palavras. Como participamos do seminário, para intercâmbios e desenvolvimento do campo da educação somática, entre outros, não podemos fazer economia da explicitação das práticas que estamos produzindo. Minha proposta é que o avesso do avesso do corpo seja o desafio da colocação em vocábulos de nossas práticas, paradoxalmente preconceitual e pré-vertebral, afirmarão alguns.

Numa aproximação ao estilo de Bourdieu (1992), eu diria que consolidaremos a área da educação somática mostrando que ela existe pelas nossas práticas e também pelo discurso que produzimos.

De acordo com as nossas diversas perspectivas, o campo da educação somática pode ser apresentado por palavras ligadas ao vocabulário da educação, da psicologia, da sociologia, das ciências cognitivas, da filosofia, da anatomia etc. A escolha da terminologia não é indiferente, longe disso. No momento, a variedade terminológica reflete as ricas e diversas ênfases daqueles que a praticam.

Numa outra ordem de ideias, sempre acerca da linguagem, nós todos já passamos por esta situação: as palavras aparecem muitas vezes objetivantes demais, inadequadas ou, pelo menos, insuficientes para abranger a complexidade do nosso mundo fenomenal e, mais ainda, do mundo da arte no qual nos situamos. Como falar dos momentos que parecem transcender nossa corporeidade? Ou de algumas das minhas experiências com o grupo de mulheres que sofriam de problemas alimentares? Do que eu sentia quando ia ajudar fisicamente em um movimento uma mulher com 33 kg ou uma de 90 kg e que, em contato com elas, eu entrava num espaço de relação além das aparências, além de si e do outro?

Eu senti esse sentimento espiritual de conexão de existência durante minhas duas estadias precedentes no Brasil, quando as diferenças culturais se apagavam. Era como se, ao penetrar na matéria corporal, chegássemos um pouco a reconfigurar a nossa relação com o mundo. Nosso corpo constitui a tela de nossa aquisição e expressão do mundo.

Isso me leva a perguntar qual modo de expressão convém para exprimir as múltiplas facetas do trabalho semântico. Os pós-estruturalistas insistiram nisto: a linguagem não reflete somente a realidade social, ela cria tal realidade. Nessa dinâmica, a somática não pode ficar independente de certa crítica social ou política.

O título do seminário, “o avesso do avesso do corpo”, é aliás magnificamente estimulante, pois nos obriga a escapar de forma parcial de uma dominação de representação do mundo que tomaria como fato consolidado que a linguagem é um meio neutro e transparente.

Uma vez admitida a ideia de que a articulação de uma práxis pede um exercício de linguagem importante e difícil, é para nós necessário, individual ou coletivamente, articular esse avesso do avesso do corpo. Ora, nessa dinâmica cabe se perguntar até que ponto um conhecimento, para ser transmissível, precisa ser explícito.

Em que palavra, escrita ou texto podemos pensar? Pessoalmente investigo há alguns anos as metodologias de pesquisa e de escrita aprofundadas pelo pensamento pós-estruturalista (FORTIN; HOUSSA, no prelo; FORTIN, 2005).

De maneira mais específica, desenvolvo o que Richardson (2000) reuniu sob o vocábulo de prática criativa analítica. Em outros termos, apresento algumas vezes os resultados de meus estudos por meio de uma linguagem evocativa e metafônica, pois em muitos casos isso pode chegar aos leitores mais do que como uma linguagem explícita, sobretudo graças à captação holística de uma situação dada.

No entanto, num contexto universitário e científico, se é esse o lugar que a educação somática quer conquistar, a pergunta não é tão simples, porque a difusão, transferência ou mobilização dos saberes acontece de modo discursivo, o qual não tolera bem a polissemia. Se eu dei à minha conferência de abertura o título *Nem no direito, nem no avesso: o artista e suas modalidades de si e do mundo*, é porque acredito que podemos investigar formas que amalgamam o direito e o avesso, o sonho e a razão, o poético e o científico, a fim de alcançar diferentes auditórios.

O seminário, e a publicação que dele decorrer, contribuirá para reunir as nossas tentativas individuais de esclarecimento de nossas práticas. Ele auxiliará, não tenho nenhuma dúvida, no entrelaçamento de uma comunidade de práticos⁶ reflexivos que articularão e dividirão suas práxis com um grande número de artistas e de educadores somáticos dos meios universitário e profissional.

Os artistas e os educadores somáticos que teorizam sua prática têm dela um conhecimento íntimo, profundo e visceral, o que aumenta a necessidade de aproximação crítica. Termino reafirmando minha proposta de que o avesso do avesso do corpo consiste em mergulhar no nosso soma, no nosso corpo, na nossa corporeidade, no nosso ser (escolham a palavra que lhes convém) e de se distanciar ao mesmo tempo para discorrer sobre nossas práxis e compor, portanto, uma compreensão comum, sem entretanto perder nosso posicionamento epistemológico em relação ao “eu”.

6 Pessoas que praticam.

REFERÊNCIAS

AWS, H. Key finding of the 2nd National inquiry into danesters' health and injury. **Daneste UK News**, v. 52, p. 4-6, 2004.

BOURDIEU, P. **Os rëgos de l'arte**. Paris: Seuil, 1992.

EDDY, M. A brief history of somatic practiestes and daneste: historical development of the field of somatic education and its relationships to daneste. **Dianal of daneste and somatic practiestes**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 2009.

_____. Acestess to somatic theory and applications: socio-political conesterns. *In*: CONFERENESTE DANCING IN THE MILONNIUM, Washington, Georges Washington, 2000.

FORTIN, S. Contribuições possíveis da enografia e da auto-enografia para a pesquisa na prática artística. **Estena**, Porto Alegre, p. 77-88, 2009a.

_____. **Dança e santé**: du corpo intime au corpo social. Quebec: Presses de l'Universidade du Québec, 2008.

_____. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do Gipe-CIT Esvocêdos do Corpo**, v. 2, p. 40-55, 1999.

_____. Prise en compte des eneuux estética se de santé en dança contemporânea profissionalo: paroos de coreógrafos, intérpretes e répétiteurs. **Repertório Teatro & Dança**, v. 12, n. 13, p. 55-63, 2009b. Disponível em: <<http://www.revistarepertorioteatroedanca.tea.ufba.br/index.html>>.

_____. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula de técnica de dança. **Proposições**, v. 9, n. 2, p. 79-96, 1998.

FORTIN, S.; CYR, C.; M. TREMBAY. The act of listening to the art of giving voieste: creative alternative practiestes in writing about health in daneste. **Daneste Research Dianal**, v. 37, n. 2, p. 11-24, 2005.

FORTIN, S.; HOUSSA, E. **Défense para uma posvocère méthodologique postmoderne**: uma fiction en quatre actes. (no prelo.)

FORTIN, S.; LONG, W. Percebendo diferença no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 9-30, 2005.

FORTIN, S.; VIDARIA, A.; TREMBAY, M. A experiência de discursos na dança na educação somática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2. (no prelo.)

FOUCAULT, M. **Os técnicos de soi**: dits e écrits. Paris: Gallimard, 1994. v. 1.

GEBER, P.; WELESON, M. Teaching at the interfaeste of Daneste scieneste and somatics. **Dianal of daneste medicine and scieneste**, v. 14, n. 2, p. 50-57, 2010.

GREEN, J. Socially constructed bodies in American dance classrooms. **Research in Dance Education**, v. 2, n. 2, p. 155-173, 2001.

_____. Svobodent bodies: dance pedagogy and the soma. In: BRESOR, L. (Org.). **International handbook of research in arts education**. São Paulo: Springer, 2007. p. 119-132.

HANNA, T. The field of somatics. **Somatics**, v. 1, n. 1, p. 30-34, 1976.

_____. What is somatics. **Somatics**, v. 5, n. 1, p. 4-8, 1988.

JOHNSON, D. H. **Bone, breath and gesture: practices of embodiment**. Berkeley: North Atlantic Books, 1995.

LONG, W. **Sensing difference: student and teacher perceptions on the integration of the Feldenkrais method of somatic education and contemporary dance technique**. Mémoire de maîtrise inédit. Nova Zelândia, 2002.

MARKULA, P. Coming into one's self: Foucault's technologies of the self and mindful fitness. **Sociology of Sport Journal**, v. 21, n. 3, p. 302-321, 2004.

RICHARDSON, L. New writing practices in qualitative research. **Social Sciences Journal**, v. 7, n. 1, p. 5-20, 2000.

SHUSTERMAN, R. **Consciência do corpo**. Paris: L'Écart, 2007.

_____. **L'art à l'état vif**, Paris: Éditions de Minuit, 1992.

SORIGNET, P.-E. Être danseuse contemporaine: une poétique "corps et âme". **Travail, Genre et Société**, v. 12, p. 33-54, 2004.

SUQUE, A. O corpo em arte: um laboratório de aprendizagem. In: CORBIN, A.; CORTINE, J. J.; VIGARELLO, G. (Orgs.), **Histoire du corps, les mutations du regard: le XXe siècle**. Paris: Seuil, 2006. p. 393-415.

VAN DER MAREN, J.-M. **Méthodes de recherche pour l'éducation**. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1995.

TURNER, B. S.; WAINWRIGHT, S. P. Corps de ballet: the case of the injured ballet dancer. **Sociology of Health and Illness**, v. 25, n. 4, p. 269-288, 2003.

WEBER, S.; FORTIN, S. A educação somática. **Estética**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 120-129, 2004.

**Não é tanto o corpo, mas a visão
artística que ele está criando**

Sylvie Fortin

Um avesso possível do olhar

Andréa Bardawil

Andréa Bardawil é Coreógrafa e diretora da Companhia da Arte Andanças (Fortaleza/CE), com a qual montou os trabalhos *O tempo da delicadeza* (2002), *O tempo da paixão ou O desejo é um lago azul* (2004) e *Os tempos* (2008). É uma das fundadoras do Alpendre – Casa de Arte, Pesquisa e Produção. Atualmente é coordenadora pedagógica da Bienal Internacional de Dança do Ceará e conselheira do Festival de Dança de Joinville.

Em Joinville, os Seminários de Dança começaram em 2007, por iniciativa do nosso querido e saudoso Roberto Pereira. Desde sua primeira edição, a tentativa de encontrar um formato que tornassem mais evidentes as conexões entre teoria e prática foi sempre uma preocupação. Quer fosse numa fala mais voltada ao processo criativo ou uma programação de apresentações artísticas intercaladas com palestras, o fato é que a intenção de mostrar prática e teoria como duas faces de um mesmo processo formativo sempre esteve presente. Afinal, exercícios de bons deslocamentos são uma condição propícia ao surgimento de novos pontos de vista.

Nesta quarta edição do Seminários de Dança, a opção pelo foco na educação somática parece solicitar ainda mais o entremeio dessas duas dimensões, e o desafio foi assumido pela coordenação e posto à prova em três dias de intensa programação, com público surpreendente, o que pareceu atestar a importância das investidas feitas até aqui no sentido de garantir ao festival esse espaço de reflexão.

As *performances* ficaram por conta de Clara Trigo, Didi Pedone, Mônica Infante e Laura Miranda. Elas aconteceram seguidas de conversas e, em alguns casos, com luzes da plateia acesas e sem diferenciação espacial entre público e artista.

Ao investir na pesquisa sobre o espaço – *como descascar uma laranja sem perder o fio* – e deixar claro seu interesse pela interface entre as linguagens, Trigo, em *Conexões criativas*, manifesta o desejo de *deslocar o costumeiro para o extraordinário*, proposta que visivelmente pode aproximar-se do que Infante e Miranda demonstram em seu trabalho a céu aberto, inacessível ao público e situado na fronteira entre a dança e as artes visuais. Do mesmo modo, é possível encontrar conexões de ambos os trabalhos com a dança imagética trazida por Pedone, que por sua vez evidencia seu interesse pelas relações humanas.

Todas podem ser vistas como experiências de criação que precisaram constituir maneiras próprias de inventar corpos, com base em experiências pessoais marcadas por um contato estreito com diferentes abordagens somáticas e optando por construções dramáticas um tanto autobiográficas.

Para além da demanda positiva por parte do público, apontamos outro resultado, difícil de ser mensurado, mas também digno de destaque: depoimentos que atestam uma distinta apreensão da experiência, em que se diluem os limites entre palco e plateia, palestra e espetáculo, artista e público, favorecendo a instauração de novas dimensões da experiência estética.

Podemos pensar essa forma de apreensão da realidade estruturada como a noção de *partilha*, alguma coisa que nos ajuda a produzir sentido, e não somente como algo com um significado *a priori*, já dado, caso em que nos caberia apenas uma decodificação.

Logo, convém entendermos cada ação pedagógica do Festival de Dança como oportunos *exercícios de pontos de vista*, cada ação guardando um potencial de complementaridade com outra em vias de abrir novos caminhos/mundos/universos possíveis de pesquisa e criação. Os que já notaram isso sem dúvida levaram do evento mais do que troféus e classificações, concentrando-se em méritos outros; levaram as sementes de novos *modos de vida*, de novas *experiências estéticas*, de novas *estéticas da existência*.

É neste ponto que gostaríamos de nos deter mais um pouco: a desconstrução de nossos referenciais, quando provocados por experiências estéticas que nos atravessam.

A VERTIGEM E O ASSOMBRO

Mesmo quando não nos damos conta, cada um de nós se coloca no mundo mediante certas organizações e estruturas de pensamento complexas, que são determinantes nas imagens que produzimos – *do* mundo e *para* o mundo. Por elas sentimos, percebemos, atribuímos significados, produzimos sentidos e definimos nosso campo de relações.

Na contemporaneidade tudo habita em tudo, e tudo se contagia de tudo. Aceleração e excesso são os signos atuais do cotidiano. Cada vez mais solitários, estamos sempre em trânsito, mas poucas experiências deslocam nossa percepção, nossas ideias e visões de mundo. Distraídos ou exageradamente concentrados, com a percepção em estado constante de anestesia, em virtude da hiperestimulação dos sentidos, corremos de um problema a outro todos os dias.

Na tentativa ininterrupta de lidar com as urgências que nos convocam, nós elegemos nossos *operadores conceituais* naquele campo que nos é mais afim – filosofia, psicologia, sociologia e tantos outros –, fazendo com que esses *operadores* se tornem verdadeiras ferramentas da labuta diária. Eles nos ajudam a *existir* no mundo em que vivemos e a *operá-lo*, além de tantas vezes parecer conferir alguma coerência ao caos a que a vida se reduz.

Já é sabido: um deslocamento de olhar pode reorganizar todo o nosso mapa sensorial, de modo a provocar baldeação em nosso pensamento.

Acostumados que somos a pensar por meio da estruturação de categorias e dicotomias, existem os que temem qualquer mínima desestabilização em seu território conceitual. As dúvidas e inseguranças próprias da vida cotidiana, quando não se tornam crônicas em nosso processo de subjetivação, dificilmente são encaradas como oportunidades preciosas de convívio com outra característica também inerente à vida: a impermanência.

Podemos entender essa desestabilização como uma vertigem, um assombro, uma pressão que se mobiliza na subjetividade, uma crise que se instaura, aqui causada pela dissociação entre *o exercício de nossa força de invenção* e as sensações que o convocam.

A filósofa Suely Rolnik (2004, p. 231), com base em reflexões apontadas por Toni Negri, afirma que por volta dos anos 1970 e 80 nossa “força de invenção se torna a principal fonte de valor do capitalismo, o próprio motor da economia”. Com isso, a autora instiga-nos a pensar que a desestabilização é notada como uma sensação de vazio, já que a configuração de si entra em crise, e esclarece que tal desestabilização nasce de uma experiência de profunda impotência da comunicação.

É quando nossos repertórios não dão mais conta de produzir sentido. Assim, temos de pensar a desestabilização – uma experiência incontornável e constituinte – como o ponto de partida para a criação, entendendo que o maior campo de resistência que podemos experimentar é o poder de sustentar a desestabilização e a reativação da capacidade do sensível. Dessa forma, somos capazes de refletir acerca

de novas políticas de plasticidade, ou seja, novas *maneiras de fazer*¹.

E A DANÇA COM ISSO?

Pois bem, o que tudo isso tem a ver com a dança? Qual a importância de se buscar novos pontos de vista e novas *maneiras de fazer*? Se encontramos formatos que nos pareceram adequados – para tudo: aulas, *performances*, espetáculos e seminários –, para que nos arriscarmos com qualquer mínima desestabilização no esquema instituído?

Se entendemos que cada formato atende a uma determinada ambiência espaçotemporal e que, assim, nossa percepção e sensorialidade são atravessadas por diferentes ordens de acontecimentos, faz sentido compreendermos ainda que a desestabilização nos provoca algo de bom: as *novas estruturas de pensamento*. Portanto, nossas práticas também não serão as mesmas. A continuidade dessas alternâncias revela-se então no próprio cerne do processo criativo. Tal entendimento parece validar a busca inquietante por um novo formato de seminário, ou por novos formatos de exibição e circulação de trabalhos artísticos que supram melhor as necessidades dos distintos universos perceptivos propostos.

Não convém reduzirmos a dança às técnicas codificadas mais conhecidas, mas sim lembrar que, na atualidade, quando trazemos para a dança a noção de *corporeidade*² as abordagens corporais e técnicas se multiplicam ao infinito. Esse fato contribui para que a noção de *coreografia*, tal e qual utilizada tradicionalmente – uma sequência de passos organizada no espaço e no tempo, executada de forma harmoniosa numa música –, não dê mais conta da complexidade de fatores implicados na composição coreográfica.

Novos modos de organizar elementos e informações trazem as mais diferentes construções cênicas, que buscam estratégias outras para atingir nossa percepção e originar deslocamentos perceptivos. Cada *performance* apresentada durante o seminário exemplifica bem a procura pela constituição de novas ambiências para as suas práticas estéticas.

Antes de ser técnica – e até mesmo quando se torna técnica –, a dança é mais do que a busca pelo virtuosismo ao qual muitos profissionais reduzem seu trabalho, sua prática e seus processos formativos. É produção de alegria e subjetividade, invenção de si e do mundo, desterritorialização vertiginosa, reconfiguração de novos territórios existenciais e afetivos.

Tal reconfiguração nos ajuda a pensar *com base em* outros lugares. Em vez de nos questionarmos “Isto é dança?”, podemos contornar as perguntas mais essencialistas, que sempre nos colocam na limitação dos extremos e das oposições, e encontrar demais formulações, mais complexas e menos redutoras: Onde vejo a dança? Como vejo a dança? O que é pertinente e necessário na dança que produzo? Do que não posso abrir mão em meu processo criativo? De que modo uma obra me atravessa?

Todas elas são questões para as quais as respostas não se produzem de uma única vez em nossa

1 Michel de Certeau (1990) define *maneiras de fazer* como procedimentos populares minúsculos e cotidianos, práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. Esses modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem uma rede de indisciplina.

2 Podemos trabalhar o conceito de *corporeidade* como diferentes estados de um corpo em ação no mundo.

trajetória artística. Estas entram em estado de *refazimento* contínuo ao longo da história até que, de tempos em tempos, o que se refaz em nós é a própria forma de produzir as perguntas.

OS DISCURSOS SOBRE O CORPO

Sylvie Fortin em sua fala de abertura no seminário de 2010 lembrou que os discursos a respeito do corpo são sistemas de pensamento compostos de ideias, atitudes, valores e práticas que possibilitam, assim como restringem, aquilo que pode ser dito ou feito em um dado momento ou lugar.

Na atualidade o discurso dominante produz um corpo belo, virtuoso, silencioso, responsável. Os discursos constroem as verdades por entre as quais transitamos, bem como as relações de poder trazidas por elas, e é provável que a negociação entre diferentes discursos seja tensa. Mas atenção: não é suficiente ter práticas corporais para ir ao encontro do discurso dominante. Faz-se importante desenvolver um discurso crítico de maneira simultânea à prática, sobretudo levando-se em conta que qualquer prática tem potencial para ser emancipadora e que a *forma do corpo* é um dos lugares massacrados da vida nos dias de hoje, mais refém dos processos de captura de subjetividade a que estamos avassaladoramente sujeitos.

Eis que nos parece relevante, portanto, refletir acerca de *que modo o ensino formal da dança pode contribuir para a organização de um pensamento mais complexo sobre a prática da dança* e seus processos criativos e o que deles pode resultar, não reduzindo esse ensino à transmissão automática e repetitiva de vocabulários e técnicas específicos.

Trazendo mais uma vez a ideia de *avesso* proposta pelo tema do seminário, pontuada em várias de suas falas, gostaríamos de nos aproximar de uma abordagem da palavra *avesso*: *dobra* contínua – a exemplo de uma fita de Moebius – e não como lado, banda, parte. Assim, contornamos também o significado mais comum da palavra em questão, normalmente vinculado a uma noção de interioridade/profundidade³.

Se entendemos o *avesso do corpo* como a utilização da educação somática enquanto práxis – tal qual sugeriu Fortin –, é possível ver o *avesso do avesso do corpo* como uma nova operação de engendramento entre a práxis e a elaboração da linguagem, ou seja, uma dobra contínua, uma fita de Moebius, prática-teoria-prática-teoria... *ad infinitum*.

Na esteira desse raciocínio e na busca por procedimentos que possam colaborar com o desenvolvimento da *autoridade interna* de que nos fala a educação somática, na qual nossas decisões se situam pautadas na experiência, possibilitando-nos mais *autonomia*⁴, sugerimos a imbricação da *operação do olhar* com a

3 Esse significado da palavra *avesso* aparece normalmente atrelado à noção dicotômica de corpo e alma. Com isso, habituamo-nos a atribuir um juízo de valor prévio às categorias interioridade/profundidade/dentro e exterioridade/superfície/fora. Acabamos por dar a tais categorias também um valor moral subliminar: o que fica em nosso interior indica consistência, enquanto o que nos é exterior parece mais supérfluo. Hoje já é possível identificarmos alguns equívocos do referido entendimento.

4 O educador Paulo Freire (1996), ao defender uma pedagogia da autonomia, diz que só quem pensa certo pode ensinar a pensar certo e, ao referir-se a esse “pensar certo”, aponta-nos algumas de suas características: a disponibilidade ao risco, a prática testemunhal de seu discurso, no qual a decência e pureza andem juntas, e a curiosidade epistemológica, diferente da curiosidade ingênua.

operação do pensamento mediante uma pequena provocação: Como assumir o pensamento tal qual um avesso possível do olhar?

De que maneira o exercício desse olhar pode se dar em nossas práticas cotidianas de forma menos inconsequente, a ponto de nos trazer novas reflexões? Como o deslocamento de nosso olhar pode favorecer nossa capacidade de elaborar discursos mais críticos sobre o corpo, o mundo e as relações que constituímos?

Apresentar a ideia como *um avesso possível* é a despretensão de que ela se torne única ou necessariamente a mais adequada. Aqui, o exercício do olhar surge tal qual o investimento numa habilidade nada corriqueira ou fortuita, a prática de uma minúcia, uma atenção minimalista, a busca por um foco mais fino e preciso, que revira as dimensões entre o dentro e o fora de nosso próprio corpo e nos permite encontrar o que está para além do evidente: o invisível.

Exercitar o deslocamento do olhar é admitir que se revirem em nós as categorias e dicotomias estabelecidas pelo pensamento cartesiano, que se embaralhem as definições e se desconfigurem os significados. Trata-se de um novo processo de produção de imagens e de conexões entre elas, fundado numa autoridade interna, mais implicado na produção de sentido do que na reprodução de informações já veiculadas. Eis o pensamento.

Por conseguinte, abrimos espaço para a construção de novos *discursos sobre o corpo*, em contraponto ao discurso dominante instituído, como nos ensina a educação somática. Consiste em uma prática saudável, em tempos de tanta insensibilidade e intolerância, em tempos de anestesia dos sentidos e da percepção.

Mudar um hábito mental significa modificar a forma de se relacionar com algo. Tudo isso altera o nosso próprio estar no mundo, as nossas *maneiras de fazer* e, por conseguinte, como nos relacionamos com o outro, o irremediavelmente outro, tão distinto de nós mesmos e por isso mesmo tão apavorante.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: 34, 2005.

ROLNIK, Suely. "Fale com ele" ou como tratar o corpo vibrátil em coma. *In*: FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S. (Orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

**Conexões criativas entre abordagens somáticas e
criação autoral em dança: acesso à intimidade de
um corpo que se constrói pela pesquisa criativa,
reciclagem e poesia**

Clara F. Trigo

Clara F. Trigo é graduada em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), trabalha com Pilates desde 1998. É arte-educadora e criadora do equipamento e *workshop* Flymoon. Dirige e produz anualmente o quadro de TV *Sua dança*, exibido pela TVE-BA. Coordenou a Plataforma Internacional de Dança em Salvador, além de ter comandado a Associação Conexões Criativas, que articula arte, cultura, conhecimento e comunicação. Mais informações em: <<http://www.claratrigo.com.br>>.

Tendo a escrita apenas como prática criativa, compartilhada ou não, sem compromissos com o rigor científico, senti-me muito desafiada quando fui solicitada a escrever este artigo numa publicação que se estabelece em moldes acadêmicos. Bem, como esse critério nunca me foi explicitamente requerido e não tenho mesmo como atendê-lo, por estar numa trajetória artística fora da academia, disponho-me agora da autoexigência e ponho-me um pouco mais confortável – mas não menos desafiada – a falar por meio da palavra do artista, e “palavra de artista tem que escorrer substantivo escuro dele”, como me provoca Manoel de Barros (1998).

Procuro um começo que me ajude a dar vazão às reflexões que venho registrando em muitos anos de prática artística e àquelas feitas ao longo dos três dias de vivência durante o evento Seminários de Dança, programação paralela ao Festival de Dança de Joinville de 2010. Peço auxílio à palavra poética: “Desaprender oito horas por dia ensina os princípios” (BARROS, 1994).

É com Barros (1998) que me encorajo a partilhar caminhos de prática/construção/criação de movimento, que se relacionam ao tema de que tratamos nesses três dias: “O avesso do avesso do corpo: educação somática como práxis”.

Gerar acesso à intimidade que me constrói como artista, conectando e revelando escolhas e caminhos, pareceu-me a contribuição mais honesta e fértil para tal ocasião.

Sempre estive interessada por jogos corporais que mexessem com as visões estabilizadas sobre o mundo, que interferissem no nosso olhar e pudessem ressignificar o que parece já consolidado, o que é dado como “certo”, “adequado”, “conveniente”. Na infância, brincava de “andar no teto” ao olhar para um espelho e ter o teto como chão, ouvia *As aventuras do Barão de Münchhausen* e vislumbrava a incrível personagem que escapa da queda puxando-se pelos próprios cabelos, via os desenhos de M.C. Escher, lia Manoel de Barros.

Todas as formas de desafios de equilíbrio, desafios proprioceptivos, desafios de coordenação, de bases instáveis, de mudanças de posição do olhar e de modificações de pontos de apoio – trocando em miúdos: tudo o que seja virar de cabeça para baixo, tirar os pés do chão, subir pelas paredes, pendurar em cordas, balançar, rodar, flutuar, enxergar ou não através de espelhos, apoiar partes do corpo que nunca usamos como base e tantos outros modos de deslocamento dos sentidos – instigam-me criativamente nas diversas atuações que exerço no mundo.

Entretanto por que expor o corpo a determinadas sensações? O que se aprende com elas? O que se aprende vendo os desenhos de Escher? O que se aprende virando de cabeça para baixo? Invertendo a posição do teto? Por que as experiências de movimento podem ensinar acerca da ampliação da inteligência, da sensibilidade, das possibilidades?

Reconheço em todas essas situações oportunidades de reconfiguração da percepção. É causando instabilidade – aquela que nos obriga a reconfigurar a todo o momento nosso lugar no mundo – que temos a chance de transformar. A instabilidade aparece então como estratégia técnico-poética. Cito Pierre Lévy

(1996, p. 32):

Entre o ar e a água, entre a terra e o céu, entre a base e o vértice, o surfista ou aquele que se lança jamais está inteiramente presente. Abandonando o chão e seus pontos de apoio, ele escala os fluxos, desliza nas interfaces, serve-se apenas de linhas de fuga, se vetoriza, se desterritorializa. Cavalgador de ondas, vivendo na intimidade da água, o surfista californiano se metamorfoseia em surfista da net. Os vagalhões do pacífico remetem ao dilúvio informacional e o hiper corpo ao hipercórtex. Submisso à gravidade, mas jogando com o equilíbrio até tornar-se aéreo, o corpo em queda ou em deslizamento perdeu seu peso. Torna-se velocidade, passagem, sobrevôo. Ascensional mesmo quando parece cair ou correr na horizontal, eis o corpo glorioso daquele que se lança ou do surfista, seu corpo virtual. Portanto o corpo sai de si mesmo, adquire novas velocidades, conquista novos espaços. Verte-se no exterior e reverte a exterioridade técnica ou a alteridade biológica em subjetividade concreta. Ao se virtualizar, o corpo se multiplica. Criamos para nós mesmos organismos virtuais que enriquecem nosso universo sensível sem nos impor a dor. Trata-se de uma desencarnação? Verificamos com o exemplo do corpo que a virtualização não pode ser reduzida a um processo de desaparecimento ou de desmaterialização. Correndo o risco de sermos redundantes, lembremos que essa virtualização é analisável essencialmente como mudança de identidade, passagem de uma solução particular a uma problemática geral ou transformação de uma atividade especial e circunscrita em funcionamento não localizado, dessincronizado, coletivizado.

Uma das primeiras estratégias para a reeducação de movimento é viabilizar a experiência de movimento em *ambiente estranho*, que seria, por exemplo, simular uma caminhada fora da posição vertical/bípede. Trata-se de mexer com as estruturas acostumadas, modificar padrões instalados, deparar com modos de desfazer os esquemas viciados. Colocar-se em *ambiente estranho* é uma oportunidade de recriar os pressupostos da ação.

Vejo no pensamento de Lévy (1996) dois princípios que se relacionam diretamente com os processos de criação autoral e as abordagens somáticas e, por isso, me ajudam a encontrar elos entre ambos os campos:

- 1) A geração de maneiras próprias de trabalho corporal, com base em necessidades específicas;
- 2) A transcendência da individualidade, mesmo que se pautem em especificidades.

A respeito da transcendência de individualidades, Mia Couto (2006) diz:

A afirmação da intimidade, do que é mais íntimo – [...] não escancaradamente engajado. Não é panfletário, é um contracorrente panfletário [...] – é uma via revolucionária poderosa pela possibilidade de acessar individualmente intimidades. Provoca menos pelo coletivo, pelo espírito de identificação e mais pelo único, pelo estritamente pessoal, mesmo se tratando da pessoalidade e individualidade do artista que produz o relato, testemunho, confissão. É possível transcender a “individualidade/pessoalidade” pelo caminho da “individualidade/pessoalidade”.

Tanto as sistematizações de técnicas e métodos somáticos quanto os resultados artísticos de criadores contemporâneos revelam caminhos de investigação e descoberta. É curioso que esses caminhos são pessoais e específicos, porém também compartilháveis; geram maneiras próprias e transcendem a individualidade. A possibilidade de visualização da intersecção entre princípios das abordagens somáticas e princípios da criação contemporânea em dança parece-me muito importante na compreensão do potencial de retroalimentação entre essas áreas e instiga-me de forma especial, por eu estar no trânsito constante de produção de conhecimento entre elas. De fato, a minha trajetória como criadora em dança começa inspiradíssima pelo ambiente criativo da técnica de Pilates.

No meu primeiro espetáculo, *Ideias de teto*, de 2002, trago para a cena dois equipamentos do ambiente de Pilates: o disco giratório e a meia-lua. Nos dois casos eles são utilizados a serviço da poética da cena, diferentemente de um exercício técnico de reeducação de movimento, como se dá numa aula de Pilates. Para mim nunca houve separação entre investigações técnicas e poéticas. Sair da estabilidade sempre origina pensamento/sentimento/movimento; busco refletir quanto aos impactos técnicos e poéticos da instabilidade causada.

Pautada na consciência que conquistei acerca de como produzo conhecimento – que gosto de imaginar não ser apenas meu e que em dado momento me obriga a usar essas três palavras juntas (pensamento/sentimento/movimento) por falta de uma única que signifique o mesmo que elas –, passei a reconhecer as conexões entre todas as experiências de criação que venho fazendo e a nomeá-las *conexões criativas*, uma importante estratégia metodológica, filosófica e de criação que venho desenvolvendo e compartilhando.

No caso da meia-lua integrante do espetáculo, ela é colocada em posição invertida, o que provoca *instabilidade poética*, outra importante tática para suscitar movimento. A *instabilidade poética* gerada pela inversão da posição do equipamento transforma completamente suas possibilidades de emprego e função, criando um novo universo de conhecimento. Foi com base nessa cena com a meia-lua, feita para *Ideias de teto*, que desenvolvi um repertório de exercícios com a ferramenta, para compartilhar com um público amplo de profissionais do movimento. Tal universo de conhecimento criado mediante sua nova utilização causou também modificações técnicas no objeto e, em parceria com a fábrica de equipamentos Physio Pilates, elaboramos o novo aparelho, batizado de Flymoon, que hoje começa a ser mais conhecido no ambiente do Pilates no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos.

O ambiente de Pilates e da dança sempre me proporcionou a chance de gerar, acessar e produzir conhecimento por meio do estudo e da investigação do movimento e, talvez o mais relevante, entender que há conhecimento produzido com base nisso. A possibilidade de conectar de maneira criativa esses distintos âmbitos (dança e abordagens somáticas), proposta pelo referido seminário, é muito válida para os profissionais dos dois campos de conhecimento e para a produção de novos elos. Ao contrário do que ouvi uma vez em Salvador de uma indignada profissional da dança – “o Pilates está tirando todos os bailarinos da dança” –, para mim o contato com a técnica de Pilates foi criativo e me ajudou a estar mais na dança, justamente porque os trânsitos oferecem muitas vias de produção de conhecimento.

CONTATO COM A TÉCNICA DE PILATES

Entrar em contato com o ambiente de Pilates relativamente cedo (aos 15 anos) e logo poder aprofundar os estudos acerca da história da técnica e do funcionamento corporal do ponto de vista da fisiologia, cinesiologia e anatomia foi muito transformador pela possibilidade de questionar as regras prontas das práticas corporais acessadas por mim até o momento. Tive a noção de que é preciso possuir autonomia para pesquisar movimento e continuar desenvolvendo conhecimentos que já estão no mundo, além de que é possível criar algo novo por meio da combinação de elementos existentes. Essa consciência revolucionou a minha maneira de lidar com o movimento e a minha compreensão sobre produção/criação de conhecimento.

Do trânsito entre ambientes técnico-criativos e da *instabilidade poética* presente nos ambientes pelos quais transito¹ nascem as minhas criações, que resultam no mundo tanto como obras artísticas quanto como métodos sistematizados.

São também [as poesias] como pontes que nos levam a outras margens, portas que se abrem para outro mundo de significados impossíveis de serem ditos pela mera linguagem. Ser ambivalente, a palavra poética é plenamente o que é – ritmo, cor, significado – e, ainda assim, outra coisa: imagem. A poesia converte a pedra, a cor, a palavra e o som em imagens. E essa segunda característica, o fato de serem imagens, e o estranho poder de suscitar no ouvinte ou no espectador constelações de imagens, transforma em poemas todas as obras de arte (PAZ, 1982).

O trabalho criativo está sempre acontecendo para quem se coloca à disposição da criação e nunca tem começo nem fim, porque é como um segmento de reta. É parte e desenvolvimento, e o infinito está ali, em qualquer segmento de reta. Trata-se do infinito delimitado, do infinito composto por seus infinitos pontos que cabem naquele visível segmento.

“As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis; elas desejam ser olhadas de azul” (BARROS, 1994).

Assim, a pesquisa vai se constituindo sem fôrma ou definições estéticas predeterminadas, sem ser quadrada nem redonda. Por isso é simples desvalorizar tal processo. Torna-se fácil chamá-la de inconsistente, sentir vergonha dessa suposta falta de consistência e esquecer que o resultado “mágico” – *como foi que chegamos tão longe andando tão sem rumo?* – foi gerado não pela “inconsistência” nem pela falta de rumo (que hoje já encaro mais como coragem no trabalho, espaço aberto para o vazio, a intuição, a liberdade de pensamento, o desapego, a liberdade criativa), mas pela incrível usina que somos quando estamos disponíveis para a criação, aprendendo tudo pelas beiradas, pelos arredores, pelos poros abertos, pela garra na investigação durante horas a fio, pelo imenso desejo, pela coragem de encarar o medo de tudo a que não sabemos responder, pelo tempo dedicado, pelos diálogos entre as pessoas que estão envolvidas... É tudo isso que gera um resultado. Muito trabalho.

“Não sei de tudo quase sempre quanto nunca” (BARROS, 1998).

1 Considero todos os ambientes de investigação criativa ambientes técnico-criativos, ainda que possuam finalidades distintas nos diversos ambientes.

Estou falando de chegar ao ensaio sem saber o que fazer, de sentir medo de não ter respostas, porém assumir que não as possuímos e procurá-las com afinco no próprio trabalho. É com base nesse “fundo do poço” que surgem as perguntas-guia, aquelas que merecem respostas e nos colocam no caminho produtivo.

O que tenho nas mãos? De que disponho? O que me faz querer dançar? O que tenho de tão importante a dizer que não me deixa pensar em outra coisa, que me acorda de madrugada exigindo pensamento, cuidado, dedicação, digestão? O que me fez querer juntar essas poesias com tais músicas e materiais? Onde está a intersecção entre esses elementos? Por que estes e não outros? Poderiam ser outros? São escolhas circunstanciais, casuais ou elementos que se atraem, integrantes de um mesmo conjunto que ainda não identifico, apenas intuo? Como relacionar as escolhas racionalmente? O que faz diferença?

O trabalho com a arte, assim como com as abordagens somáticas, provoca reflexões profundas. É tão transformador e envolvente que revoluciona o comportamento em todas as áreas da nossa vida; leva a rupturas e reconstruções.

“Sabedoria se tira das coisas que não existem” (BARROS, 1998).

O pesquisador de movimento/artista-criador tem a chance de praticar muitos aspectos importantes da produção de conhecimento. O exercício mais relevante para mim aqui é o de compartilhar uma versão sobre experiências vividas. Eu agradeço a chance de experimentar este compartilhamento.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Ensaaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **O livro das ignoranças**. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

COUTO, Mia. **Mia Couto**: entrevista [2006]. Entrevistadora: Bia Corrêa do Lago. São Paulo: Canal Futura. 1 DVD. Entrevista concedida ao programa Umas Palavras.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: 34, 1996.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

Lesões provenientes da dança: uma revisão da literatura científica

Ana Claudia Pedone

Ana Claudia Pedone é graduada em Educação Física pela Escola de Educação Física (Esef/UFRGS), especialista em Cinesiologia também pela Esef/UFRGS, bailarina e coreógrafa

INTRODUÇÃO

A dança é reconhecida como uma das mais prazerosas formas de atividade física. Ela proporciona o desenvolvimento das habilidades rítmicas, expressivas e psicomotoras, bem como a percepção corporal, espacial e social. No entanto todo o prazer que essa arte pode propiciar corre o risco de diluir-se se seu veículo de expressão, o corpo, não estiver em harmonia física e intelectual.

Nesse universo, muitas linhas de dança trabalharam em suas práticas e expressões artísticas com padrões de movimentos complexos considerados perigosos para a organização da estrutura corporal do ser humano. Como opção de estilo artístico, o bailarino que deseja mergulhar em tal estudo deve estar ciente das vantagens e desvantagens da referida escolha para a sua carreira. Um exemplo disso é apresentado por Fração *et al.* (1999) quando afirmam que, apesar da graciosidade e leveza em busca da perfeição e precisão de movimentos específicos, 56% das bailarinas clássicas (WIESLER *et al.*, 1996) demonstraram, em algum momento de suas vidas, lesões músculo-esqueléticas.

A prática do balé clássico exige muito da articulação do quadril, uma vez que diversos dos seus passos realizam rotação externa excessiva dessa articulação. Na linguagem da dança clássica, esse movimento da articulação se denomina *en dehors*. Schafle (1996) aponta tal padrão como um dos mais nocivos para os bailarinos. Por isso, seus procedimentos didáticos devem ser minuciosamente elaborados para ser preservada a segurança da estrutura física dos corpos dos seus praticantes. O aprendizado inadequado de tal organização de movimento pode levar o bailarino a forçar o pé a rotar para fora em demasia, utilizando o atrito contra o solo e prejudicando a estrutura dos joelhos, quadris e costas, o que teria como resultado um grupo previsível de lesões, que podem incluir tendinites, irritações das facetas articulares, inflamações crônicas, estresse muscular e até fraturas. A força adequada dos rotadores externos para manter a rotação – *en dehors* – durante o movimento e o entendimento das possibilidades articulares dos quadris são, portanto, de importância primordial na prática dessa qualidade motora.

A biomecânica, ciência que estuda as forças internas e externas que ocorrem no corpo humano, seu equilíbrio e suas consequências, de maneira especial do ponto de vista mecânico, empresta seus conceitos para uma compreensão mais apurada acerca das questões específicas da dança. Investigações mencionam a ideia de que a rotação externa excessiva executada na dança clássica representa perigo para a saúde das articulações dos membros inferiores de bailarinos clássicos. Por meio do emprego de ferramentas científicas como a biomecânica, observa-se a necessidade de alertar os praticantes da dança sobre os perigos que esses padrões de movimentos podem ocasionar para a estrutura física do indivíduo.

O objetivo deste artigo é indicar conceitos biomecânicos, anatômicos e artísticos relativos à dança no que diz respeito a lesões provenientes da rotação externa excessiva das articulações coxofemorais, além de encorajar os leitores a desenvolverem padrões de movimento seguros e eficientes para a mecânica corporal.

* Este artigo foi desenvolvido para a conclusão do curso de especialização em Cinesiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Existem diversas alternativas metodológicas de ensino de habilidades motoras, diferenciadas das tradicionais, que foram criadas ao longo dos últimos anos. Entre elas, gostaria de destacar as qualidades do *The axis syllabus: universal motor principles* (FAUST, 2004), que corresponde a uma compilação de estudos artísticos e científicos quanto à estrutura física, mental e emocional do ser humano. Ela contém uma metodologia para o desenvolvimento de padrões de movimento organizados que valorizam a saúde e a carreira prolongada do bailarino. Logo, imbuído de conhecimentos da própria mecânica corporal e de seu funcionamento, o artista assume o poder de escolha consciente a respeito dos padrões de movimento que deseja aperfeiçoar.

REFERENCIAL TEÓRICO

DANÇA: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

Das artes criadas pelo homem, a dança é uma das únicas que depende exclusivamente do corpo para se expressar. Por isso, pode ser interpretada como uma das mais antigas formas de comunicação. Ao longo dos anos, a dança surgida nas cavernas acompanhou a evolução da humanidade e desenvolveu-se de acordo com as peculiaridades dos diferentes povos e sociedades que se formaram, dando origens a milhares de vertentes culturais e filosóficas, e algumas entre elas desafiaram os limites físicos dos corpos de seus praticantes.

A dança artística, oriunda das cortes europeias, ganhou destaque a ponto de se profissionalizar e elevar os patamares de exigência no treinamento de habilidades específicas do corpo.

Denominou-se balé clássico a primeira manifestação ocidental de dança formatada. Historicamente apareceu na Renascença, no século XVI, na corte de Médicis, em Paris, a princípio refletindo movimentos, gestos e padrões típicos da época (BAMBIRRA, 1993). A partir de então, Malanga (1985) destaca a evolução da técnica clássica, que se norteou pela busca da leveza e agilidade. Lima (1995) ressalta ainda que o balé clássico se caracteriza pelo envolvimento no mundo artístico por meio de uma prática complexa e muito técnica, que visa à estética do movimento corporal acima da eficiência dos padrões de movimento do corpo. De fato, tal modalidade foi o berço da dança estética europeia.

O BAILARINO ATLETA

O rigor imposto ao bailarino é equiparado ao do atleta profissional e, somado ao envolvimento artístico, o trabalho para desenvolver uma formação adequada pode se tornar ainda mais árduo. Independentemente desse fato, ambos utilizam seus corpos como instrumento de trabalho e, para tal fim, mergulham numa rotina de disciplina e dedicação ao treinamento intensivo que, no nível profissional, pode gerar uma série de lesões que prejudicam a qualidade de vida dessas pessoas.

É de conhecimento de médicos e fisioterapeutas que os atletas experimentam e toleram a dor como resultado de *performances* e de sérias lesões que ocorrem ao longo de suas carreiras, e assim a noção de que sem dor não há resultado foi incorporada pela cultura artística e esportiva. Grego *et al.* (1999) afirmam que para o bailarino a arte justifica a dor e, no palco, o *show* sempre deve continuar. Logo, muitos atletas

e dançarinos acreditam que é necessário quebrar as barreiras da dor para atingir o resultado desejado, e isso pode acarretar a superação dos limites estruturais considerados seguros para o corpo.

É possível verificar lesões em bailarinos e esportistas sobretudo em ligamentos e tendões. Segundo McGinnis (2002), ligamentos são feixes de tecido fibroso formados por tecido conjuntivo denso não-modelado, este constituído basicamente por água, elastina e fibras colágenas ordenadas em feixes compactos mais ou menos paralelos (o que lhe constitui grande resistência mecânica). Sua função é estabilizar a articulação. Os tendões são similares aos ligamentos na composição e estrutura. Sua diferença está na disposição das fibras colágenas, que aqui são organizadas de modo paralelo. Seu papel é transmitir força muscular para os ossos. Os tendões possuem mais elastina que os ligamentos, o que lhes proporciona maior capacidade de deformação. Os ligamentos, por sua vez, são menos suscetíveis à deformação causada por forças tensivas, quando comparadas às compressivas ou transversais (atrito).

As lesões decorrentes da dança vêm sendo investigadas em âmbito científico, e um grande enfoque tem sido dado àquelas geradas pelo balé clássico. Isso acontece porque a modalidade se destaca por ser capaz de acarretar diversos prejuízos para a saúde corporal em virtude da busca constante de padrões puramente estéticos de movimento e do abuso da amplitude articular, além dos limites considerados anatômicos.

PADRÕES MOTORES NO BALÉ CLÁSSICO

De acordo com Hamilton *et al.* (1992), Wiesler *et al.* (1996) e Khan *et al.* (1997), o excesso de força muscular e as grandes amplitudes de movimentos nas articulações dos quadris (manutenção da rotação externa de 90°) e do joelho (hiperextensão), além do controle extremo da articulação do tornozelo, são algumas das características que levam os bailarinos a movimentos nada anatômicos. Esses padrões exagerados, associados às especificidades musculares e esqueléticas e aos elementos fisiológicos variados, diferenciam o balé clássico das atividades desportivas, conduzindo assim a bailarina clássica a um grupo muito peculiar de lesões associadas (KLEMP; LEARMONTH, 1984; KADEL; TIETZ; KRONMAL, 1992).

Muitas das lesões exclusivas da dança se devem a erros de treinamento e principalmente ao desenvolvimento de hábitos motores e coordenativos que induzem o alinhamento equivocado da estrutura do esqueleto pelo sistema muscular. Somado a isso, a repetição de ações e movimentos oriundos do balé clássico levam à demasia de sobrecarga nos membros inferiores, causando desequilíbrios entre os grupos musculares, interferindo na biomecânica do sistema músculo-esquelético ligamentar, de maneira a comprometer portanto sua função e aumentar sua predisposição para lesões (FRAÇÃO *et al.*, 1999).

Estudos realizados por Coplan (2002) e Hillier *et al.* (2004) concordam que o grande número de dançarinos com dor e lesões na região lombar e nas extremidades inferiores acontece, em parte, pela posição clássica da dança, na qual os membros inferiores se encontram em rotação externa extrema, e também pelo apoio nas extremidades dos dedos na posição de ponta ou nos equilíbrios com os pés em posição de meia-ponta. Ademais, as repetições no treinamento de padrões inadequados, os desequilíbrios músculo-tendíneos, o mau alinhamento anatômico das extremidades inferiores, o uso de sapatilha de

ponta, a qualidade da superfície do chão e as longas horas dedicadas a ensaios exaustivos podem causar lesões por esforço repetitivo.

O QUADRIL E A ROTAÇÃO EXTERNA

O quadril constitui uma articulação triaxial esferoide (capaz de funcionar em três planos) responsável pela sustentação do peso do tronco. Dessa forma, possui alto grau de estabilidade, que é garantido por uma cápsula articular forte e reforçada pelos ligamentos iliofemoral, pubofemoral e isquiofemoral (KISNER; COLBY, 1992). A parte óssea côncava, o acetábulo, forma-se pela fusão dos ossos ílio, ísquio e púbico e é aprofundada por um anel de fibrocartilagem. A parte óssea convexa consiste na cabeça esférica do fêmur, que fica ligada ao colo do fêmur, projetando-se anterior, medial e inferiormente. Ela se articula com cerca de 70% de sua superfície na cavidade do acetábulo.

Embora muito estável, a articulação do quadril também é muito móvel. Por isso, necessita dos ligamentos para garantir sua integridade. Sua estabilidade se faz, portanto, pela arquitetura óssea, pelo sistema capsuloligamentar e pelo sistema muscular (COHEN; ABDALLA, 2003).

Os ossos suportam diferentes tipos de sobrecarga (MCGINNIS, 2002). Tais tipos podem ser de tração, compressão, torção, cisalhamento e flexão (figura 1). Os quadris têm papel fundamental de sustentação da coluna vertebral e de toda a estrutura superior do corpo humano. Eles ainda atuam transferindo energia cinética do tronco para os membros inferiores e vice-versa. Sendo assim, percebe-se a importância da manutenção da integridade do complexo articular do quadril para aguentar toda a exigência imposta pelas diversas modalidades de dança e também pelos movimentos realizados nas atividades cotidianas.

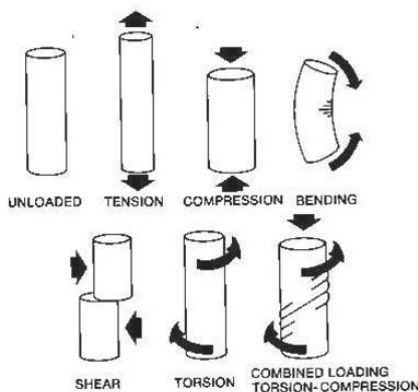


Figura 1 – Demonstração das forças aplicadas nos ossos

Todas as sobrecargas observadas na figura são geradas na estrutura óssea de um bailarino, em movimentos variados. No caso dos quadris, as principais forças que reagem nessa estrutura durante a prática do balé clássico, por exemplo, são compressão, tração e torção.

O balé clássico, neste caso usado como ponto de referência para várias outras modalidades de dança fundamentadas na estética, busca alcançar grandes amplitudes de movimento na articulação dos quadris. Logo, sua técnica se baseou na concepção de que, ao realizar a rotação externa extrema da articulação

coxofemoral, se atingem maior estabilidade e facilidade na movimentação, que representava destacada beleza de linhas (RABELO, 2004). Essa concepção, no vocabulário da dança clássica, é chamada de *en dehors* (para fora). Conforme Calais-Germain (1991) e Calvo (1998), quanto maior o *en dehors*, ou seja, a rotação externa do quadril, maior será a elevação da perna *a la second* (em abdução), porque o choque entre a parte superior do colo do fêmur e o teto do acetábulo se dará em grau maior de abdução da coxa.

Os músculos do *en dehors* são aqueles do grupo dos rotadores externos profundos, chamados de pelvitrocantarianos, e estão localizados embaixo do glúteo máximo (CALAIS-GERMAIN, 1991). São eles: piramidal, gêmeos superior e inferior, obturadores externo e interno e quadrado femoral. Com eles, o glúteo máximo também auxilia nesse movimento. Os demais músculos que executam rotação externa agem de modo sinergista e não são indispensáveis. Sua ação é essencial para a dança, pois são eles que produzem e mantêm o *en dehors* desde a profundidade articular e, assim, facilitam o trabalho dos demais músculos. No entanto é muito importante constatar que os movimentos do corpo humano, em geral, são realizados com a combinação de direções e eixos. O desenvolvimento de uma coordenação motora adequada a esse princípio é, por conseguinte, um fator relevante a ser observado e será retomado ao longo deste artigo.

Anthony e Margherita (1994) afirmam que os bailarinos possuem alta incidência de lesões no joelho, porém a natureza e o tipo dessas lesões diferem-se daquelas sofridas por atletas de outras atividades esportivas. Os autores ainda assumem que, no que se refere ao balé clássico, um dos principais fatores que causam lesões são as forças aplicadas no joelho quando o quadril está em rotação externa extrema.

Schafle (1996) garante que um dos erros mais frequentes feitos na dança clássica é o giro forçado da rotação externa dos quadris. Forçar o pé a rotar para fora no solo, à custa dos joelhos, quadris e costas, resulta num padrão previsível de lesões, inclusive tendinite do flexor do quadril, irritação das facetas articulares, fraturas de estresse das porções interarticulares, inflamação crônica do ligamento colateral medial e síndrome de estresse tibial e medial. A autora complementa também que a força dos rotadores externos para manter a rotação – *en dehors* – durante o movimento é, portanto, primordial. Um desenvolvimento insuficiente dos rotadores externos produzirá inclinação medial do joelho no decorrer do *plié*, que é o movimento de flexão dos joelhos com o objetivo de amortecer a queda ou impulsionar o corpo para saltos. Isso pode causar problemas patelofemorais, subluxação patelar e tendinite por uso excessivo dos adutores do quadril e do tendão patelar.

Wosniak (2001) ressalta que a hipermobilidade do joelho e a solicitação de hiperextensão são capazes de ocasionar *genu recurvatum* e perda da estabilidade do joelho mediante a danificação dos tecidos moles e estabilizadores da estrutura dessa articulação. Logo, o bailarino que não possui os músculos do *en dehors* ou rotação lateral do quadril eficiente pode sofrer desequilíbrio das forças internas e externas que atuam no movimento de torção dos joelhos. É possível que esse padrão se agrave ainda mais se a rotação externa excessiva for desempenhada à custa do atrito dos pés contra o solo. Essa organização equivocada altera a cadeia cinética das forças geradas no joelho, pois aplica maiores tensões ao ligamento colateral medial, causando dores mediais na referida articulação.

Com o propósito de esclarecer dúvidas e questionamentos acerca das lesões desencadeadas no universo da dança artística, alguns pesquisadores apontam o estudo da biomecânica como uma das

ferramentas para elaborar algumas teorias capazes de prevenir lesões e aumentar a vida profissional do bailarino.

A BIOMECÂNICA FUNCIONAL

De acordo com Silva *et al.* (2005), a biomecânica é uma ciência interdisciplinar dedicada à aplicação dos conceitos de mecânica em sistemas biológicos animais e vegetais. Em relação a problemas humanos, ela se preocupa com a descrição, análise e interpretação dos movimentos dos segmentos do corpo humano mediante a aplicação de conceitos oriundos de outras ciências. Hernández (2000) coloca a biomecânica como a ciência que investiga as forças internas e externas que ocorrem no corpo humano, seu equilíbrio e suas consequências.

O estudo do movimento humano é, portanto, o ponto de conexão entre a dança e a biomecânica, que como ferramenta de análise visa contribuir com a estruturação de bases motoras seguras e organizadas com o intuito de prevenir lesões e melhorar a qualidade de vida e o desempenho de atletas. Contudo tentar avaliar a forma de expressão da dança, de natureza subjetiva e qualitativa, com base em parâmetros biomecânicos (basicamente objetivos e quantitativos) tornou-se um grande desafio, mas trouxe vários pontos positivos quanto ao entendimento da estrutura física do corpo humano em movimento.

Algumas pesquisas sobre biomecânica apontam para a ideia de que a rotação externa apresenta perigo para a saúde das articulações dos membros inferiores de bailarinos clássicos. A par desses dados, uma alternativa hábil é a reeducação de movimentos básicos, por intermédio do estudo e da conscientização das articulações, dos ossos e músculos, bem como o entendimento das forças e dos torques nessas estruturas, cujo objetivo é utilizar novas ferramentas para aprimorar a educação corporal e o treinamento de bailarinos. Assim, o presente trabalho propõe sugestões metodológicas com vistas a suprir as necessidades citadas.

PROPOSTA METODOLÓGICA

A biomecânica, por intermédio de suas múltiplas aplicações, apresenta ótimas ferramentas para sugerir intervenções que podem diminuir o risco de lesões em bailarinos, bem como aumentar o rendimento do grupo. No entanto o bailarino não é só um atleta, mas um artista que deve administrar o desempenho físico e emocional de forma equilibrada e concreta, porém também criativa. Por isso, além de um estudo biomecânico mais aprofundado das forças e dos torques gerados nas articulações coxofemorais pela rotação externa excessiva associada aos movimentos de alguns estilos de dança, uma alternativa para evitar lesões em bailarinos consiste na reestruturação do processo de aprendizagem.

A dança está passando por constantes transformações, e nesse ponto torna-se claro que as antigas maneiras de trabalhar suas técnicas têm de igualmente sofrer uma reciclagem metodológica. Consequentemente, a dança é vista como um processo no qual o movimento surge da relação entre o cérebro e o corpo, ou seja, um sistema coevolutivo que sobrevive por meio das conexões sensório-motoras. Faz-se necessário aprender a treinar o corpo físico e a refletir sobre isso, criando uma imagem muscular obtida mediante um padrão mental. Todavia para atingir tal estágio faz-se importante que haja

alguma correlação entre as conexões já existentes e os novos padrões de movimento, possibilitando a assimilação das atividades, pois tudo que é novo desestabiliza e é evitado.

Nesse quadro de renovações, é fundamental desenvolver uma autoimagem que corresponda e seja eficiente em relação à imagem muscular, enfatizando de modo claro a percepção corporal e espacial, a estrutura física do corpo humano e o seu entendimento como veículo individual de comunicação. Daí a contribuição da cinesiologia e da biomecânica, aliada ao trabalho artístico, que se torna efetiva e funcional.

Várias técnicas de dança, inclusive o balé clássico, têm suas aulas fundamentadas na cópia da forma, afinal demonstrar é uma das maneiras mais tradicionais de ensinar e explicar as características de um movimento. No entanto na fase de desenvolvimento a criança deve explorar o maior número de habilidades motoras possíveis e até mesmo criar combinações com base nos movimentos aprendidos.

Segundo Faust (2004), até hoje a mímica, ou seja, a capacidade de imitar, é o único meio para o estudante codificar e decorar a fisicalidade do professor. Porém esse processo depende imensamente da habilidade individual de aprisionar e incorporar detalhes de uma vez só; apenas a diminuição da contração muscular e a soltura nos permitirão mover-nos de determinado jeito. Entretanto em geral essas informações não são cedidas pelo docente se o método for apenas por intermédio da imitação, e por conseguinte a busca de uma identidade estética não achará coerência, visto que a organicidade do movimento só é encontrada no âmbito interno. Sendo assim, o professor de dança deve incentivar o aluno a usar, de modo adequado e consciente, todos os movimentos, respeitando a individualidade de cada um e dando espaço para a busca particular.

Acerca do paradigma da dança como prática corporal de representação, Fortin (2003) afirma que, ainda que se vise na dança à expressão da interioridade ou à relação simbólica e subjetiva, ela encoraja uma ênfase sobre o corpo-objeto, o parecer. Os professores demonstram o movimento oferecendo-se ou oferecendo fotos de ícones como imagem referencial. A gestão do corpo dos alunos repousa sobre critérios de apreciação externa a eles mesmos.

Ao proporcionar às pessoas uma consciência corporal pautada em espaços internos do próprio corpo (emocional, mental, psicológico), a dança preserva e garante uma boa relação de equilíbrio com o espaço exterior, de maneira harmônica, pela manifestação da dinâmica corporal. A experiência do corpo é descobrir o ritmo interno pelo qual se pode mobilizar a via de comunicação que está em seu interior. Para isso, o corpo deve ser motivado e, sobretudo, ter sentido: por que me movo e para quê. Conforme Bertazzo (1998), se nosso corpo se constitui de vários “pedaços”, o movimento funciona como o fator que nos deixa juntá-los e criar unidade. O movimento nada mais é que uma tensão conduzida de um músculo a outro, organizando alavancas ósseas e permitindo a sensação de um braço inteiro, de uma perna inteira e, por fim, de um corpo inteiro. É essa síntese motora quem nos fornece a confortável sensação de unidade, de identidade.

Aliando conhecimentos múltiplos, Faust (2004), importante estudioso das metodologias contemporâneas de estudo do movimento, apresenta em sua bibliografia uma excelente argumentação da relevância da aplicação da cinesiologia e da biomecânica em todas as disciplinas que envolvem o movimento. Para ele, faz-se necessária uma quebra nos métodos históricos do ensino de movimentos

no sentido de evidenciar o trabalho de conhecimento da estruturação corporal e dos aspectos mecânicos do movimento. Dançar é a procura do equilíbrio, e inclui-se nisso o estado de desequilíbrio como um aspecto global da aprendizagem, que impulsiona o questionamento das propostas usadas a fim de absorver os conhecimentos e de aprender a respeito de autoimagem e imagem externa do indivíduo. Com esse pensamento, o autor acrescenta que dançar serve para expandir tais imagens, lidando com os confrontos das limitações e do instinto, com os sentimentos de raiva, medo, inveja e paixão. Por isso, dançar é abandonar e reestruturar velhos aprendizados e regras, mas com especial atenção e disciplina.

THE AXIS SYLLABUS

Faust (2004) desenvolveu uma metodologia de ensino denominada de *axis syllabus: universal motor principles*. Com ela, o autor aspira oferecer dados aplicativos como uma ferramenta de diagnóstico, um sistema de treinamento e um estímulo criativo para aqueles que buscam harmonia para os seus corpos, assim como para quem anseia maiores ambições. Após três décadas de pesquisa e estudos empíricos, ele percebeu que o corpo, na sua construção e função, clama prioridade como ponto de partida para qualquer verdadeiro entendimento sobre como o corpo se move bem e com segurança.

Com esse intuito, Faust unificou informações advindas de ciências como neurologia, biomecânica e anatomia funcional com a aplicação prática dessas informações para o movimento e sua representação pela dança. Acessando conhecimentos coletados ao longo dos anos por intermédio dos resultados de experimentos científicos e empíricos, um aluno do seu método será estimulado a pensar criticamente e evoluir qualquer exercício baseando-se em critérios para a saúde, segurança e eficiência energética dos movimentos corporais. Os primeiros padrões de movimento, tais quais engatinhar, caminhar, correr, saltar, girar e elevar, são as bases do foco do *axis syllabus*. Muitas táticas podem ser usadas no esforço de provocar conscientização no indivíduo, mas mesmo assim os alunos tendem a guiar-se mediante a sensação direta oriunda da relação com os seus corpos.

Parâmetros anatômicos e a física aplicada são assuntos abordados continuamente nas aulas, cujo objetivo é assistir o aluno a encontrar soluções estruturadas e claras sobre peso, massa, momento e energia cinética, a fim de auxiliá-lo a calcular os próprios limites físicos para a sua segurança quando expandirem com habilidade, força e mobilidade. Os propósitos pedagógicos do método são dar ferramentas imparciais para a compreensão de como mover-se bem e ampliar a habilidade de adaptação a diferentes disciplinas e estilos, sempre preservando a sua saúde e a do próximo.

Tratando-se, portanto, da articulação do quadril, todos os parâmetros de segurança serão observados para a manutenção da integridade mecânica de tal estrutura. O reconhecimento e entendimento do funcionamento dessa parte importante do corpo, bem como sua aplicação prática, são pré-requisitos para o estudo do *axis syllabus*.

CONCLUSÃO

Muitos dos estudiosos do movimento tendem a pensar o corpo humano apenas com base em princípios biomecânicos, e somente a observação das formas das estruturas do corpo não será suficiente para alterar

padrões motores já instaurados no indivíduo. A grande maioria dos bailarinos e atletas desconhece os limites físicos considerados seguros. Isso ocorre em parte por falta de informações advindas de seus professores, que muitas vezes têm exclusivamente o desempenho artístico ou atlético como objetivo final.

É imprescindível a prática de hábitos e habilidades saudáveis para tornar a referida prática integrante do cotidiano motor de qualquer pessoa que anseie saúde e organização corporal. O instrutor do *axis syllabus* procura sempre trabalhar respeitando e valorizando as características individuais de cada aluno, sempre alertando para a manutenção de padrões motores tidos como saudáveis para a estrutura do organismo. Dessa forma, a disciplina apresenta-se enquanto uma alternativa válida para treinar bailarinos e atletas e ensiná-los a estrutura do quadril e os perigos da rotação externa excessiva para tal articulação.

Acima de tudo, o *axis syllabus* tem como objetivo principal um aspecto mais grandioso: proporcionar ao estudante a reflexão a respeito de valores sociais, físicos e emocionais, no intuito de transformá-lo em um ser humano mais consciente externa e internamente.

REFERÊNCIAS

- ADRIAN, M.; COOPER, J. **Biomechanics of human movement**. Boston: McGraw-Hill, 1995.
- AMADIO, A. **Fundamentos biomecânicos para a análise do movimento humano**. São Paulo: Edusp, 1996.
- ANTHONY, J.; MARGHERITA, MD. Issues in gymnasts and dancers. *In*: BUSCHBACHER, R. M.; BRADDON, R. I. **Sports medicine and rehabilitation: a sport specific approach**. Filadélfia: Hanley & Belfus, 1994. p. 151-67.
- BAMBIRRA, W. **Dançar e sonhar: a didática do ballet infantil**. Belo Horizonte: Del Rey, 1993.
- BATTISTELLA, L. M. Rehabilitacion en ballet. **Centro Médico**, v. 23, n. 79, p. 231-235, 1984.
- BAUMMAN, W. Métodos de medição e campos de aplicação da biomecânica: estado da arte e perspectivas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOMECÂNICA, 6., Brasília. **Anais...** Brasília, 1995.
- BERTAZZO, I. **Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- BOURCIER, P. **História da dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 339 p.
- CALAIS-GERMAIN, B. **Anatomia para o movimento: introdução à análise das técnicas corporais**. São Paulo: Manole, 1991. v. 1.
- CALVO, J. B. **Apuntes para uma anatomia aplicada a la danza**. Madri: Veriser, 1998.
- COHEN, M.; ABDALLA, R. J. **Lesões nos esportes: diagnóstico, prevenção e tratamento**. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.
- COPLAN, J. A. Ballet dancer's turnout and its relationship to self-reported injury. **Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy**, v. 32, n. 11, p. 579-584, 2002.

DE LUCA, C. **The use of surface electromyography in biomechanics**. Watenweiler memorial lecture. International Society for Biomechanics, 1993.

ENOKA, R. M. **Bases neuromecânicas da cinesiologia**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2000.

FAUST, Frey. **The axis syllabus**: universal motor principles – contemporary method for teaching humans how to dance. Munique: Wey Kommunikationdesign, 2004.

FORTIN, Sylvie. Transformação de práticas de dança. *In*: PEREIRA, R.; SOTER, S. (Orgs.). **Lições de dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

FRAÇÃO, V. B. *et al.* Efeitos do treinamento na aptidão física de bailarinas clássicas. **Movimento**, ano 5, v. 2, n. 11, 1999.

GREGO, L. G. *et al.* Lesões na dança: estudo transversal híbrido em academias da cidade de Bauru (SP). **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 5, n. 2, p. 47-54, 1999.

HAMILTON, G. W. *et al.* A profile of the musculoskeletal characteristics of professional ballet dancers. **Am J Sports Med**, v. 20, n. 3, p. 267-273, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HILLIER, J. C. *et al.* Pictorial review: MRI features of foot and ankle injuries in ballet dancers. **British Journal of Radiology**, v. 918, n. 77, p. 532-7, 2004.

KADEL, N. J.; TIETZ, C. C.; KRONMAL, R. A. Stress fractures in ballet dancers. **Am J Sports**, v. 20, n. 4, p. 445-449, 1992.

KHAN, K. *et al.* Hip and ankle range of motion in elite classical ballet dancers and controls. **Clin J Sport Med**, v. 7, n. 3, p. 174-179, 1997.

KISNER, C.; COLBY, L. A. **Exercícios terapêuticos**: fundamentos e técnicas. 2. ed. São Paulo: Manole, 1992.

KLEMP, P.; LEARMONTH, I. D. Hypermobility and injuries in a professional ballet company. **British Journal of Sports Medicine**, v. 18, n. 3, p. 143-148, 1984.

LEAL, M. **A preparação física na dança**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. 130 p.

LIMA, L. Dança como atividade básica: perspectiva para uma nova era. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 94-96, 1995.

MALANGA, E. B. **Comunicação e balé**. São Paulo: Edima, 1985.

MCGINNIS, P. M. **Biomecânica do esporte e exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTEIRO, H.; GREGO, L. As lesões na dança: conceitos, sintomas, causa situacional e tratamento. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 2, p. 63-71, 2003.

NANNI, D. **Dança educação: princípios, métodos e técnicas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

RABELO, C. A **história da dança**. 2004. Disponível em: <<http://www.corpoedanca.com.br>>. Acesso em: 15 abr. 2004.

SCHAFLE, M. D. A criança dançarina: considerações médicas. **Center for Sports Medicine**, 1996.

SELF, B. P. *et al.* Functional biomechanical analysis of the Pilates based reformer during demi-plie movements. **Journal of Applied Biomechanics**, v. 12, p. 326-337, 1996.

SILVA, F. *et al.* Caracterização do torque de resistência a partir de características musculares do quadríceps. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIOMECÂNICA, 11., Ouro Preto, 2005. **Anais...** Ouro Preto, 2005. v. 1.

TORTORA, G. J. **Corpo humano: fundamentos de anatomia e fisiologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WIESLER, E. R. *et al.* Ankle flexibility and injury patterns in dancers. **Am J Sports Med**, v. 24, n. 6, p. 754-757, 1996.

WOSNIAK, F. **Lesões em praticantes de ballet clássico**. São Paulo, 2001.

**Análise funcional do corpo no movimento dançado
(AFCMD): uma visão francesa – o ponto de vista
daquele que dança**

Claudia Damasio

Claudia Damasio é bailarina contemporânea, professora de dança e fundadora do Jaguadarte Núcleo de Técnicas Corporais no Rio de Janeiro (1992). Em 2003, após seguir a formação com Hubert Godard no Centre National de la Danse, em Paris, diplomou-se em análise funcional do corpo no movimento dançado (AFCMD). É graduada em Dança pela Universidade Paris VIII e especialista em Pedagogia da Dança para crianças, além de professora de ginástica holística – método da Dra. Ehrenfried.

INTRODUÇÃO

A análise funcional do corpo no movimento dançado (AFCMD) define-se como um campo de saber criado na França, no contexto dos anos 1990, e apoia-se nas contribuições trazidas por distintos métodos somáticos, assim como a neurofisiologia e biomecânica. Situada no campo artístico, educativo e preventivo – e não no terapêutico –, é uma importante ferramenta de trabalho complementar à prática do dançarino, do pedagogo ou do coreógrafo. Cria possibilidades para que os bailarinos ampliem seu repertório gestual e agucem a percepção do modo como interagem com a gravidade e o meio ambiente, para poderem, eventualmente, modificar essas relações.

A AFCMD lida com conceitos e experiências para chegar à melhor compreensão dos processos presentes no movimento dançado, colaborando com a sua integração e levando a um enriquecimento das escolhas artísticas, sejam estas do intérprete, do professor ou do coreógrafo.

Este artigo pretende traçar de maneira resumida a história da AFCMD e o período de seu surgimento, além de apresentar alguns dos princípios que distinguem sua linha metodológica.

HISTÓRICO

A AFCMD é uma disciplina relativamente recente. Seu aparecimento está ligado a um contexto histórico bem preciso na França, e ela se tornou oficial quando o ensino da dança passou a ser regido por uma lei e o Ministério da Cultura francês criou um diploma¹ de professor de dança, em 1989. O processo que culminou com a implantação desse diploma foi impulsionado, sobretudo, pela questão da prevenção de lesões ao longo da formação do dançarino e inaugurou uma discussão acerca das práticas tradicionais da aprendizagem em dança, até então pouco problematizadas nos meios institucionais.

A questão colocada foi a de como garantir um ensino de qualidade durante a formação em dança preservando a integridade física e mental dos alunos. Tratou-se de um momento histórico muito fértil, rico de questionamentos e de reflexões sobre qual formação de base seria a “ideal”, capaz de preparar os artistas dançarinos para virem a ser também bons professores de dança.

Nesse programa de formação docente, que começava a ser elaborado, era preciso incluir um campo de estudos específico, intimamente comprometido com a prevenção das lesões. Quem seria responsável por essa disciplina, ainda sem contornos precisos ou nome², mas com um grande potencial de investigação,

1 A regularização do ensino em dança e seu corolário, a oficialização dos conteúdos da formação visando ao *diplôme d'état* de professor de dança – entre eles a AFCMD – foram feitas por meio do Decreto de 1992 que determinou a aplicação da Lei de 10 de julho de 1989. Deixo sem tradução o termo *diplôme d'état*, já que não há diploma equivalente no sistema brasileiro de ensino.

2 Utilizou-se bastante o termo cinesiologia – *kinésiologie* –, sobretudo no início, para designar o trabalho feito na França. Mais tarde, ele foi substituído pelo nome de análise funcional do corpo no movimento dançado, para evitar a conotação terapêutica do termo *kinésiologie*.

que abordaria as relações entre corpo e ambiente, os saberes anatômicos e biomecânicos, a expressividade e os processos internos em jogo no gesto dançado a fim de qualificá-lo, de dizê-lo de um novo jeito? Um médico? Um fisioterapeuta? Um professor de Anatomia e Fisiologia?

Françoise Dupuy³, na época responsável pela dança no Ministério da Cultura, decidiu dar aos dançarinos a tarefa de formar os futuros especialistas na nova disciplina que começava a existir. Sensível aos trabalhos que vinham fazendo Odile Rouquet, bailarina e coreógrafa que acabara de se graduar nos Estados Unidos em Ideokinésis por Irene Dowd, e Hubert Godard, bailarino e especialista em Rolwing, Dupuy propôs aos dois a organização de uma formação centrada nas bases científicas do movimento dançado. Desse modo, mais uma atividade profissional surgia.

É possível dizer assim que a AFCMD é uma especificidade francesa. Ela constitui um campo de saber aplicado à dança profundamente impulsionado pelas experiências, pelos procedimentos e pelas descobertas a respeito do corpo e do movimento trazidos pelos distintos métodos somáticos⁴, podendo ser compreendida como um lugar onde tais experiências são aproveitadas, readaptadas e rearticuladas no ambiente da dança. Se no decorrer da história a AFCMD se situa na continuidade dos trabalhos de grandes pioneiros e teóricos do movimento, como François Delsarte, Rudolf Laban, Emile Jacques Dalcroze, ela se alimenta da mesma maneira das contribuições científicas da biomecânica, da anatomia funcional e das recentes descobertas da neurofisiologia.

Como já foi dito, os especialistas formados em AFCMD na França se situam na continuidade dos trabalhos iniciados por Odile Rouquet e Hubert Godard num contexto político específico, particularmente favorável às reflexões sobre as práticas pedagógicas em dança e que se concretizou com a implantação do diploma para professores de dança no país.

A PREVENÇÃO DE LESÕES

Questão central no momento da criação da AFCMD, a prevenção de lesões na prática da dança deve ser compreendida não apenas em seu significado clínico, mas como um questionamento sobre as exigências na dança, suas ferramentas e seus modos de transmissão. Ela é determinante no desenvolvimento da disciplina, que não se limita a analisar o movimento em seus elementos constitutivos, mas observar sua circulação, as modulações e transformações produzidas no corpo que dança.

Para Godard (1994), a questão da prevenção em dança não se dissocia da do virtuosismo. Ambos estão intimamente ligados, já que trabalhar a economia postural contribui tanto com o crescimento da habilidade técnica, o virtuosismo, quanto à prevenção de lesões. Se entendermos a coordenação motora como a emergência⁵ de uma nova organização, é indispensável que essa nova organização seja capaz

3 Dançarina e coreógrafa contemporânea, é uma das personalidades fundamentais no desenvolvimento da dança contemporânea e na pedagogia da dança na França.

4 Os métodos desenvolvidos por Matthias Alexander, Irmgard Bartenieff, Bonnie Bainbridge Cohen, Gerda Alexander, Moshe Feldenkrais, Elsa Gindler, Lily Ehrenfried, Godelieve Denys-Struyf, Lulu Sweigard, Mabel Todd, Ida Rolf, entre outros.

5 O termo emergência aplica-se aqui à forma como novos padrões motores de coordenação são produzidos,

de adaptar-se, modificando-se em função do contexto. No momento em que dançamos a plasticidade dos músculos tônico-posturais – os chamados músculos gravitacionais⁶, com sua fisiologia própria – confere qualidade ao movimento. A questão da prevenção leva ainda a uma outra: a das formas de transmissão de habilidades e conhecimento utilizadas de modo tradicional na pedagogia da dança.

A imitação do gesto, apoiada no sentido da visão, é o meio privilegiado e em geral empregado no ensino da dança. A pedagogia do modelo é, na área da dança, ainda hoje uma prática bastante recorrente, porém não devemos esquecer que imitar é também interpretar. O que vejo, o que escolho e o que posso, de fato, imitar daquilo que vejo? Quais escolhas eu opero ao tentar imitar um movimento? Quais transformações ocorrem? Além de não ser uma operação simples, a imitação não é suficiente para garantir a integração do movimento dançado em toda a sua expressividade e intenção.

A FALA DAQUELE QUE DANÇA

Além de colocar em pauta a questão da prevenção de lesões, articulando-a às formas tradicionais de transmissão em dança, a AFCMD tem como centro de suas preocupações o respeito à origem e à identidade dos dançarinos, colaborando para a emancipação de seu discurso.

A disciplina nasce e alimenta-se da confrontação permanente entre prática e discurso na dança, cuidando para que o último não venha apenas de campos externos à dança, mas que justamente se origine das questões que surgem para o dançarino por meio de sua experiência do ato de dançar. Trabalhando em ressonância com as experiências daquele que dança, tenta nomear fenômenos, esclarecer sensações, dar “nome aos bois”, ainda que estes sejam a cada vez diferentes e compreendidos com base no contexto em que se encontram.

A AFCMD não só cria um espaço para a palavra do dançarino, legitimando as experiências, intuições e sensações do seu corpo em movimento, como também se modifica e evolui por intermédio da palavra destes. É importante que o bailarino se apoie nas suas intuições e no seu saber. Muitas destas são confirmadas pelas descobertas da neurofisiologia. Por exemplo, hoje sabemos que a sensação de um movimento nos chega, em grande parte, pelos músculos antagonistas ao movimento, ou seja, pela sensação que temos do alongamento deles. Ora, é interessante notar que, no esforço de valorizar um movimento como o *grand battement*, e quase sempre de maneira intuitiva, dançarinos e professores o fazem por uma “mímica” que descreve o trajeto da musculatura posterior da coxa (os músculos isquiotibiais), não se referindo ao trabalho concêntrico da musculatura anterior da coxa (o músculo quadríceps). Esse gesto, bastante comum, demonstra que os dançarinos possuem um conhecimento subjetivo ancorado em sua própria experiência antes mesmo de se pautarem no conhecimento objetivo da anatomia e da fisiologia.

Em dança, sabemos o quanto é relevante valorizar o trabalho do grupo muscular antagonista, que

não pela soma de seus elementos constitutivos, mas pela substituição de um antigo esquema por outro, novo.

6 Godard (1994) não se refere a esses músculos tônicos como *antigravitacionais* e sim como *gravitacionais*, já que para ele os referidos músculos não se opõem à gravidade, mas trabalham em colaboração com ela, ajustando-se com base nessa força.

além de “autorizar” a realização do movimento é o principal responsável pelo retorno sensorial que o bailarino tem do seu movimento.

Ao refletir sobre a fala do dançarino, estimulando o aparecimento de novas falas e, com elas, de novos discursos a respeito da dança e do ato de dançar, a AFCMD colabora com a criação de novos pontos de vista e percepções para a compreensão do movimento dançado. Como diz tão bem o bailarino Jean Christophe Paré (2001):

A AFCMD não resolve todos os problemas, porém é um elemento de construção de uma fala, de um discurso sobre o corpo dançante e mais fundamentalmente do discurso sobre aquilo que somos. Isto é muito importante para mim: ela ajuda a nomear o acontecimento⁷.

ALGUNS CONCEITOS FERRAMENTA EM AFCMD

Muitos são os conceitos utilizados no trabalho desenvolvido em AFCMD. Abordarei particularmente dois deles, que me parecem fundamentais nesse método:

- Postura;
- Pré-movimento.

Em AFCMD, o movimento é sempre considerado em sua carga expressiva e percebido, antes de tudo, como uma experiência no mundo. Tornar essa experiência palpável implica torná-la consciente. Aqui estamos sempre atentos às modificações da nossa organização gravitária⁸, em função de mudanças que ocorrem na percepção de nosso corpo – em equilíbrio estável ou em movimento – e na do espaço que ocupamos. Trata-se de uma análise do corpo que passa pela observação de como o movimento nele circula, procurando relacionar experiência sinestésica e leis que regem o movimento.

De acordo com a disciplina, a questão gravitária constitui o parâmetro essencial para a observação do movimento, já que está presente nas diferentes instâncias de acesso ao corpo.

Do ponto de vista biomecânico, o corpo, e tudo o que há nele, é atravessado pela força da gravidade. Assim, os órgãos, as fâscias, os tendões e ligamentos, as articulações e todas as trações exercidas pelos músculos sobre os ossos são submetidos ao peso. Conforme a neurofisiologia funcional, as coordenações motoras constroem-se com e por essa força. Se pensarmos no corpo enquanto instância perceptiva, veremos que também a percepção, sustentada pelos órgãos sensoriais, é inteiramente perpassada pela questão da gravidade, sendo impossível perceber o mundo fora da questão do peso, da queda. As noções de alto e baixo, de horizonte, de verticalidade e de aceleração só fazem sentido por conta de nossa realidade terrena, gravitária. Do mesmo modo, a instância simbólica, ligada à história de cada um, é profundamente vinculada à função tônica⁹, esta traduzida por um determinado grau de tensão muscular

⁷ Tradução da autora.

⁸ Tradução da autora. Refiro-me à palavra *gravitaire*, que decidi traduzir para gravitária.

⁹ Godard (1994, p. 72) apoia-se na noção de função tônica tal como a definiu Henri Wallon: “Esta função tônica agrupa três aspectos fundadores da qualidade do gesto: ela organiza os processos gravitários regulando o tônus dos músculos posturais, reage ao modo como percebemos o contexto e sua carga afetiva e, enfim,

e sobretudo pela função dos músculos posturais profundos¹⁰, que além de reagirem à força da gravidade são, ao mesmo tempo, influenciados pelo estado afetivo do momento, pois não é possível emocionar-se sem mudança tônica.

POSTURA OU ESTADO POSTURAL

A postura constrói-se por intermédio da percepção de duas forças contrárias: força unidirecional gravitacional e respostas de reação à superfície de apoio. Ela será sempre vista enquanto movimento, coordenação¹¹.

O ato motor é a todo o momento sustentado pelo postural. Percebemos a postura não como algo fixo a ser eventualmente corrigido, mas como uma resposta singular às forças que modelam o corpo, sendo ao mesmo tempo atravessada por hábitos perceptivos, culturais e pela realidade subjetiva da pessoa.

A postura traz em si os traços do longo e complexo processo de aquisição da verticalidade, orientando-se em função da qualidade das trocas feitas com o meio ambiente. Muito relacionada ao gesto, dando suporte a este, a postura dá cor a ele, conferindo-lhe qualidade própria, sendo possível reconhecê-la como uma assinatura pessoal. O movimento poderá então ser visto pela tendência de cada um em função do contexto em que se encontra, na oscilação entre o ato de enraizar-se ou elevar-se, num jogo de alternâncias variadas entre as duas polaridades. Assim, a capacidade de compreendermos uma postura em AFCMD pauta-se menos numa habilidade analítica de observação do posicionamento de suas partes e mais no movimento global que tal postura deixa entrever.

Para exemplificar, a referida disciplina utiliza um modelo teórico que se revela interessante para entender a postura. Verificamos o corpo em pé, de perfil, como uma alternância entre zonas pouco móveis – a cabeça, a caixa torácica e a bacia, que são os três volumes do corpo predominantemente ósseos, organizados em cifoses – e zonas com bastante mobilidade: as regiões cervical e lombar, que unem e mobilizam esses volumes.

Com Françoise Mézières¹², compartilhamos a visão de que, na dinâmica postural, o joelho deve também ser considerado uma “lordose”, afinal obedece às mesmas leis biomecânicas que as lordoses propriamente ditas, conferindo mobilidade a tais volumes. Na observação de uma postura, interessaremos sobretudo pela mobilidade e qualidade tônica de cada lordose. Numa postura estável, as zonas de lordose são visualizadas como zonas de passagem de forças, proporcionando qualidade ao “movimento” da cabeça, da caixa torácica e da bacia.

coordena a ação dos músculos dinâmicos, fásicos, próprios à execução do movimento. O interesse em dança pelo que chamamos de músculos posturais ou ainda de ‘musculatura profunda’ indica bem a abrangência de ação da função tônica como terreno privilegiado de toda expressão” (tradução da autora).

10 Os músculos que chamamos posturais, tônicos, profundos ou ainda gravitários estão no cruzamento dessas várias instâncias do corpo de que já falamos: biomecânica, motora, perceptiva, afetiva, com sua variação tônica, criando “estados de corpo” distintos.

11 Coordenação estável em oposição à coordenação dinâmica, quando deslocamos parcial ou globalmente o corpo.

12 Fisioterapeuta francesa, desenvolveu a noção de cadeias musculares e criou o método Mézières.

O PRÉ-MOVIMENTO

Se voltarmos à questão da transmissão do gesto, veremos que as transformações que se operam de um corpo ao outro escapam muitas vezes tanto do observador como do autor do gesto, já que estamos diante de ajustamentos mínimos feitos no momento da programação do gesto. Ou, ainda que percebidos, são muitas vezes difíceis de serem nomeados em sua natureza expressiva.

Entre as ferramentas usadas em AFCMD para verificar a qualidade de um movimento, encontramos a noção de *pré-movimento*, bastante desenvolvida por Godard (1994). Chamamos de pré-movimento todos os reajustamentos tônico-gravitários que precedem o movimento visível. Ele constitui a atitude particular que possuímos em relação ao peso, à gravidade, isto é, à nossa postura, cuja presença se constata antes mesmo de iniciarmos o movimento, pelo simples fato de estarmos de pé. É ele quem motiva a natureza expressiva do movimento que vamos executar, agindo sobre os músculos tônicos, antecipando-se assim a cada um de nossos gestos. Como já tratado aqui, esses músculos, além de serem encarregados de manter nosso equilíbrio, são igualmente atravessados por experiências afetivas.

Esclarecer os processos em jogo no pré-movimento e atuar de maneira criativa quanto a essa preparação invisível a fim de alcançar uma mudança qualitativa na repartição das tensões ao longo do corpo, em sua tonicidade, são ações bastante privilegiadas em AFCMD. Várias são as estratégias que buscam uma interferência nas condições iniciais que antecedem o gesto. Logo, se o objetivo é enfatizar ou mesmo criar uma nova qualidade gestual, seja esta direcional, sensorial, perceptiva, será comum a utilização de objetos que, alterando a preparação habitual do gesto a ser investido, vão facilitar sua reconfiguração. Podemos também trabalhar por meio da visualização do movimento antes de iniciá-lo e, sobretudo, pelo toque, para esclarecer, por exemplo, a origem precisa de um movimento, valorizando sua propriocepção. Esses são exemplos de caminhos de ação propostos pela AFCMD para uma nova apropriação do gesto por aquele que o faz, favorecendo suas transformações qualitativas.

Ao agir no pré-movimento, a disciplina mencionada atua na interseção entre hábitos perceptivos e hábitos motores para modificá-los, criando estratégias para ampliar a consciência do retorno sensorial originado pelo movimento, de modo que este último possa revelar-se em todo o seu potencial expressivo, em suas possibilidades de transformação. Enfim, para que o gesto possa ser mais econômico, evitando que se cristalice em tensões inúteis que, repetidas, levariam a lesões futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas outras noções se revelaram valiosas ferramentas de leitura do movimento para a AFCMD. Este artigo não pretende abranger toda a riqueza e complexidade da disciplina, mas apresentar alguns pontos centrais que certamente não são os únicos.

É preciso lembrar que a AFCMD está em constante transformação, afinal seu campo de atuação continua a expandir-se. Nesses 20 anos de existência avançou em suas experiências com dançarinos e coreógrafos de distintos horizontes, documentando sua prática. Além disso, começou a atuar em outras áreas, como o teatro, a música, o circo. Cada contexto diferente vai questionar a disciplina, obrigando-a a encontrar novas estratégias, a adaptar-se, a agregar novos saberes para dar conta dos fenômenos do movimento, do seu sentido, da sua dramaturgia, em ambientes tão diversos. Essa é uma de suas forças.

REFERÊNCIAS

AHMADA, Mohamed. La danse en corps. **Balises**, Poitou-Charentes, n. 2, dez. 2004.

GODARD, Hubert. C'est le mouvement qui donne corps au geste. Marsyas, Paris, n. 30, 1994.

_____. Gesto e percepção. In: SOTER, S.; PEREIRA, R. (Orgs.). **Lições de dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. v. 3.

LE MOAL, Philippe (Org.). **Dictionnaire de la danse**. Paris: Larousse, 1999.

PARÉ, Jean Christophe. Entrevista. **Tane ní Zóna**, 2001. Disponível em: <<http://www.smxl.net/tz/>>. Acesso em: 8 dez. 2009.

ROUQUET, Odile. **La tête aux pieds**. Pantin: Recherche en Mouvement, 1991.

WALLON, H. Espace postural, espace environnant. **Enfance**, Paris, n. 1, 1962.

Documentos em DVD

GREENE, Lila. **Somatics approaches to movement**. Pantin: Recherche en mouvement, 2009. 1 DVD.

ROUQUET, Odile; REBOIS, Marie Hélène. **Le geste créateur**. Paris: CNSMDP, 2004.

Sites da AFCMD

Disponível em: <<http://www.afcmd.com>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

Disponível em: <<http://www.rechercheenmouvement.org>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

**Quais são os valores que estamos
criando com a nossa prática?**

Sylvie Fortin

A poética do encontro e suas metamorfoses

Suely Machado

Suely Machado é mineira, graduada em Psicologia (licenciatura e bacharelado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG), com especialização em Coreoterapia e Psicomotricidade e curso de extensão em Pedagogia do Movimento para o Ensino da Dança (Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG). Atua como bailarina, coreógrafa (formada em Dança Moderna) e diretora do Grupo de Dança 1.º Ato e do 1.º Ato Centro de Dança desde 1982. Foi integrante do Conselho Artístico do Festival de Dança de Joinville nos anos de 2009 e 2010. Informações disponíveis em: <<http://www.primeiroato.com.br/>>.

Minha trajetória na dança, que teve início com a prática da profissão, na década de 1980, me proporcionou oportunidades muito especiais de estudar, refletir e transformar meus conceitos, minha filosofia e meu fazer artístico, permeado de dúvidas e realizações. Entre essas dúvidas esteve presente a já tão desgastada discussão sobre a validação dos festivais de dança competitivos no Brasil. Em 20 anos de dedicação dirigindo o 1.º Ato Centro de Dança, um espaço de formação em dança, e um grupo de dança profissional, escolhi por muitos anos não participar de competições.

Em 2005 fui convidada pela organização do Festival de Dança de Joinville, mediante o presidente de sua fundação, Ely Diniz, a integrar a banca de jurados de dança contemporânea, e mais uma vez tal dúvida apareceu. Em seguida, recebi de um amigo querido, Roberto Pereira, um telefonema incentivando minha participação. Ele argumentava destacando a necessidade de encontros, trocas, reflexões e, principalmente, discussões para o crescimento de nossa arte, de modo a ampliar horizontes, além de abrir o olhar e o coração para a realidade desses encontros com a seguinte frase: “Se você tem questões, então venha colocá-las e teremos a oportunidade de discuti-las...”. Que saudade desse homem, que tanto amava a dança e fez para unir diferenças, agregar e buscar o equilíbrio e a harmonia propostos nessa arte.

Assim, com o coração aberto para esse convite, tive meu primeiro contato com o maior festival de dança do mundo, o Festival de Dança de Joinville. Para minha surpresa, entendi que eram muitos festivais em um mesmo festival, com um nível de organização impecável, uma logística quase mágica e um resultado surpreendente.

Na ocasião compreendi o telefonema de Roberto Pereira. Sim, eu tinha questões, e como foi rico vivenciar, refletir, modificar, ampliar, questionar e participar desse grande encontro, bem como poder praticar o que vinha sendo e é o ponto principal de minha filosofia de trabalho: “Arte dividida entre muitos... Ação compartilhada na construção artística”.

O que vivenciei e acompanhei nessa oportunidade foi uma imersão no universo dos estudantes de dança brasileiros, ávidos pelo conhecimento, pelo contato, pela chance de ouvir e de falar de dança e da dança. Ou seja, um desejo empolgado de pertencer, de se saber parte de um Brasil que dança e dança bem.

Nesse mundo particular, pude constatar que os encontros são inúmeros e de várias ordens: o do aluno com sua escolha e o do bailarino consigo mesmo e com o outro, cada um na sua particularidade, conscientizando-se de que o desejo é individual, mas capaz de ser compartilhado. O encontro dá-se na busca de uma unidade dos diversos aspectos do conhecimento, em que teoria e prática se complementam e oferecem uma rede na qual todos se inserem de acordo com suas opções.

No seu primeiro ano, em 2007, *Seminários de dança*, com a curadoria de Roberto Pereira, Sigrid Nora e Sandra Meyer, teve como tema “História em movimento: biografias e registros em dança”. História e movimento, prática e teoria, vivência da dança e seu estudo, que permitem a ampliação de conceitos e manifestações, estavam presentes de forma clara, explícita, competente e ao alcance de todos os interessados na evolução das discussões sobre dança.

Já em 2008, a segunda edição contou com a curadoria de Roberto Pereira, Cristiane Wosniak, Sandra Meyer e Sigrid Nora. Seu tema consistia na pergunta: “O que quer e o que pode ser (ess)a técnica?”. Tivemos aí mais uma oportunidade de encontros necessários e memoráveis, além do aumento significativo de participantes.

Em 2009, mais uma provocação: “Algumas perguntas sobre dança e educação”. Dessa vez, a curadoria contou com Roberto Pereira, Cristiane Wosniak e Nirvana Marinho. A edição trouxe, ao lado das reflexões e riquezas trazidas pelos palestrantes, a falta de Roberto Pereira, que veio a falecer naquele ano, o idealizador do *Seminários*, fazendo-nos refletir novamente acerca do festival e de suas implicações, bem como do importante papel que teve na ampliação do festival e, por conseguinte, no aprimoramento do conhecimento para os alunos que escolheram ali estar.

Chegamos ao ano de 2010, com o *Seminários* passando a ocupar o Teatro Juarez Machado, em função do aumento do número de participantes e da necessidade de maior integração com a ambiência do festival, o mesmo espaço por onde transitam alunos, professores, profissionais da dança, organizadores do festival e público. Agora, a temática trouxe-nos a reflexão quanto ao avesso do avesso do corpo, e a curadoria contou com Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak e Nirvana Marinho.

Como participante das quatro edições dos *Seminários de Dança*, presenciei transformações significativas. Os dançarinos não só vieram em maior quantidade, como se sentiram mais integrados naquele universo, que deixou de ser visto tal qual um evento essencialmente acadêmico para dar lugar a um encontro de estudos e reflexões, com provocações, questionamentos e informações sobre a prática diária da dança que cada um deles vivencia em sua cidade de origem.

O resultado é um enorme respeito e curiosidade acerca das novas possibilidades e conceitos, além de estudantes instigados pelos depoimentos de qualidade e pela crescente busca por um conhecimento que dá base e consistência às suas investigações corporais. O aprendizado e as transformações ocorrem em processo e de maneira dinâmica, na vivência intensa desse universo. O dia edifica-se num constante movimento, no ir e vir, no dentro e fora, na aceitação e repulsa, na crítica e no compartilhamento de opiniões e ideias.

A atividade do ator (ou artística) pressupõe o entendimento da noção de si mesmo, dos aspectos do próprio organismo e de suas interações com outros seres e o ambiente. Reconhecer o corpo, na atualidade, como um sistema processual e dinâmico requer o entendimento de que o cérebro reconstrói o sentido do eu, a cada momento, provocando estados do organismo constantemente reconstruídos e que delineiam a presença do corpo em ação no mundo (MEYER, 2009, p. 235).

Sandra Meyer, com sua sabedoria e delicadeza, descreve-nos no trecho citado de seu mais recente livro, *As metáforas do corpo em cena*, a clareza do que vivenciamos nesses dias de aprendizado e apreensões: a abertura para o encontro, suas transformações, ou seja, a metamorfose.

Um importante e curioso aspecto na trajetória do *Seminários* é que profissionais da dança, pensadores, curadores e estudiosos, que antes resistiam a tal encontro, naquele recorte passaram não só a frequentá-lo, mas, assim como o festival – sim o festival também passou a ter outros olhares –, também ampliaram

seus horizontes artísticos e conceituais e passaram a compreender o alcance, o benefício, a necessidade e as possibilidades de um seminário como esse, num festival cujo caráter é também competitivo.

Assim como um livro, que a cada capítulo nos oferece uma viagem e uma janela aberta para o conhecimento, a continuidade do estudo e as novas formas de pensar e de fazer dança são para os estudantes dessa arte um oásis nesse deserto, que as longas distâncias geográficas do Brasil nos fazem sentir. Apesar da internet, dos *facebooks*, dos *youtubes*, nossa necessidade é ainda de encontros e trocas presenciais, em que a palestra dos profissionais convidados e a demonstração de suas práticas promovem verdadeiros *insights* e fazem “cair as fichas”, modificando e estendendo as perspectivas de cada participante.

O olhar e o toque, tão imprescindíveis para o desenvolvimento da imagem corporal, seguem sendo primordiais na evolução desse corpo que dança, por intermédio de um processo dinâmico no qual pensar é dançar e dançar constitui o pensamento que atua e encena. “A consciência do corpo não envolve somente processos de intencionalidade (ter consciência de, como no projeto fenomenológico), mas ‘impregnação da consciência pelo corpo’, este como instância de recepção de forças do mundo” (GIL, 2004, p. 14). Nesse sentido, o corpo situa-se num espaço aberto em conexão com a intensidade de outros corpos e objetos do mundo (MEYER, 2009).

A força desse encontro e sua capacidade de transformar construíram pontes, abriram possibilidades, criaram perspectivas e proporcionam para os alunos e profissionais da dança do Brasil, envolvidos e interessados em tal universo, a sensação de inclusão, de pertencimento, de chances de alcançar contatos antes improváveis.

Processos compartilhados abrem espaço para uma arte plural, democrática, que abrange, inclui e dá-nos o sentido exato da diversidade brasileira. As possibilidades que um olhar generoso atinge são as que demandam o tempo da metamorfose: lento, em processo, tempo do renascimento constante que a vida nos imprime quando temos o compromisso com a evolução em nossa trajetória.

REFERÊNCIAS

GIL, José. **Movimento total**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

MEYER, Sandra. **As metáforas do corpo em cena**. São Paulo: Annablume/Udesc, 2009.

A influência do trabalho de Madame Béziers no ensino do balé

Zélia Monteiro

Zélia Monteiro estudou dança clássica (escola italiana) com Maria Melô e tornou-se sua assistente. Trabalhou por oito anos com Klauss Vianna, de quem também foi assistente, participando de seu grupo de pesquisa e criação. Dirige o Núcleo de Improvisação e é professora do curso de Comunicação das Artes do Corpo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Convidada a falar e a escrever para o *Seminários de dança 4* sobre a influência do trabalho de Madame Marie-Madeleine Béziers¹ na minha maneira de ensinar balé, começo por dizer que não sou profunda conhecedora de sua técnica, chamada coordenação motora, nem me especializei nela, como outros tantos profissionais de dança no Brasil. Só posso afirmar que a experiência vivida com ela ficou marcada em meu corpo e, portanto, em meu pensamento, além de me ajudar muito ao lidar com o corpo do outro quando ensino uma técnica formal.

Minha relação com Madame Béziers, com quem fiz sessões particulares semanais de fisioterapia em Paris durante dois anos, foi sobretudo de encontro. De encontro porque após oito anos de trabalho com Klauss Vianna² identifiquei muitos dos princípios da pesquisa dele na abordagem do movimento feita por ela, principalmente quanto a direções ósseas e espirais – tanto Klauss quanto Béziers tinham uma abordagem muito parecida – e ainda quando os dois tratavam de espaço articular, ressaltando o uso das oposições musculares. Além disso, ambos lidavam com a reorganização do movimento sem nunca fixar posturas. Conversávamos muito a respeito dessas “coincidências”, e Béziers sempre se interessou em saber detalhes do modo como Klauss pensava a dança.

A prática da coordenação motora ampliou meu entendimento e minha capacidade de criar e ensinar dança, afinal, quanto mais conhecemos a mecânica de um corpo, mais nos capacitamos a ensinar qualquer técnica que seja. Béziers, assim como Vianna, olhava para o corpo e o analisava de forma muito coerente, relacionando a organização do movimento ao sentido da ação; movimento coordenado é movimento expressivo.

Quando se pensa em balé e abordagem somática como práxis, é importante que o professor saiba como promover um trânsito claro entre a técnica do balé propriamente dita e a percepção (sensível) da organização de seus movimentos. É necessário articular conhecimento em anatomia e cinesiologia com o funcionamento do corpo exigido pelo balé. Tal articulação deve acontecer em seu próprio corpo, para depois serem criados exercícios (ou estratégias) para os alunos também experienciarem essas relações.

O balé pode ser assim apresentado ao aluno como uma maneira de sentir, perceber e conhecer seu corpo e seu funcionamento, para que ele possa trabalhá-lo tecnicamente com base nesse conhecimento. Não precisa ser associado, como em geral o é, a um treinamento rígido imposto ao corpo, e sim introduzido respeitando o processo individual e a constituição física de cada um.

Visto por esse enfoque, o balé é capaz de reorganizar padrões posturais desequilibrados, pois trabalha com alinhamento ósseo muscular, alongamento e fortalecimento de musculaturas fracas, adequando postura e coordenação.

A aula começa com um aquecimento direcionado à sensibilização corporal, que pode ser a percepção

1 Fisioterapeuta francesa que, com Suzanne Piret, escreveu o livro *A coordenação motora*, no qual aborda a organização psicomotora do homem.

2 Bailarino, coreógrafo e professor de dança mineiro.

da forma dos ossos e de suas direções, das articulações e alavancas mais usadas para cada um dos movimentos da barra, do peso das partes do corpo ou dos padrões de tensões individuais. Enfim, trata-se de uma série de parâmetros do movimento que necessitam ser sentidos e apropriados pelo aluno para que mais tarde sejam identificados por ele em uma organização prévia, já dada, como a do balé.

O trabalho de consciência aplicado aos exercícios de barra e centro traz para o aluno a noção de que o corpo que dança balé é o mesmo que vive e apreende o mundo e pode ser trabalhado dentro e fora da sala de aula.

Quanto ao meu trabalho como artista e professora, posso dizer que ele se constrói sobre uma dupla base de formação: a escola clássica italiana, que estudei com Maria Melô (método Cecchetti, La Scala de Milão), e as abordagens de reorganização do movimento corporal e da dança, de Klauss Vianna e Madame Béziérs.

REFERÊNCIAS

ACERVO KLAUSS VIANNA. Disponível em: <<http://www.klaussvianna.art.br>>.

BÉZIER, Marie-Madeleine; HUNSINGER, Yva. **O bebê e a coordenação motora**. São Paulo: Summus, 1994.

BÉZIER, Marie-Madeleine; PIET, Suzanne. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**. São Paulo: Summus, 1992.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

**Aprendizagem orgânica:
a contribuição do método Feldenkrais à
educação da dança e do movimento**

Silvia Geraldi

Silvia Geraldi é artista, professora e pesquisadora da dança. Doutora em Artes e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente do curso de graduação em Dança da Universidade Anhembi Morumbi (SP). Qualificada como professora e instrutora do Método Feldenkrais de educação somática pela Associação Feldenkrais do Brasil.

É relativamente recente, na história da dança nacional, a utilização de sistemas pedagógicos alternativos às práticas tradicionais de ensino técnico-artístico da dança que visem a uma aprendizagem mais autônoma, consciente e criativa por parte de seus praticantes e, ao mesmo tempo, deem conta da formação qualitativa do intérprete e do desenvolvimento de uma *performance* de alto nível, necessária à atuação profissional na área.

Entre as correntes que vêm ganhando crescente espaço nas aulas de dança em todo o país, encontram-se as chamadas escolas de educação somática. O Método Feldenkrais, a Eutonia, a Técnica de Alexander e o *Body-Mind Centering* (BMC) formam parte dessas escolas, que compartilham entre si, assim como outros princípios, o fato de considerarem o ser humano de acordo com uma perspectiva integral; corpo e mente constituem um organismo indissociável, formando um conjunto integrado.

Contestando a noção mais difundida que concebe o ato de pensar como uma atividade separada do corpo – visão moldada pelo filósofo francês René Descartes (1596-1650) há quase quatro séculos e que continua a influenciar ciências e humanidades do mundo ocidental –, o campo de estudos da educação somática afirma a proeminência do corpo na existência consciente, resgatando a abordagem orgânica da *mente encarnada* que predominou desde Hipócrates (460-377 a.C.) até o Renascimento (DAMÁSIO, 1996). Nas diversas abordagens somáticas, a experiência do corpo torna-se referência de base para os processos de percepção e consciência e, em última análise, para o desenvolvimento das funções motoras, para a transformação das ações e comportamentos habituais.

Os diversos métodos de educação somática existentes foram criados por pesquisadores pioneiros que desenvolveram sistemas personalizados de aprendizagem prática baseados no conhecimento somático como modo de melhorar, muitas vezes, seu próprio funcionamento sensorio-motor. É curioso que muitos desses pesquisadores chegaram, por meio da auto-observação e da organização do próprio movimento, tanto à cura de suas deficiências quanto à formulação de seus métodos de trabalho.

Esse foi o caso de Moshe Feldenkrais¹ (1904-1984), matemático, engenheiro e físico israelense criador do método que leva seu nome. Por volta do ano de 1942, viu-se às voltas com uma grave lesão nos joelhos em decorrência da prática do futebol. Em vez de submeter-se a uma arriscada cirurgia, da qual não sabia se sairia ileso, decidiu dedicar-se ao estudo da anatomia, da neurologia, da biomecânica, do comportamento e do desenvolvimento do movimento humano. Com base em suas pesquisas e experimentações teórico-práticas acerca das ligações entre cérebro e corpo, conseguiu recuperar por completo sua capacidade de locomoção (ZEMACH-BERSIN; ZEMACH-BERSIN; REESE, 1992).

Paralelamente à carreira científica, Feldenkrais empenhou-se à sistematização de sua metodologia de trabalho, que tem o movimento como fundamento do conhecimento. Por meio da análise da estrutura, da função e dos diversos modos de sua operacionalidade, o movimento será o meio privilegiado para perceber como se processa a aprendizagem e para promover o refinamento gradativo da sensibilidade

1 Nasceu em Slavuta, antiga República Soviética e atual República Ucraniana, emigrando aos 14 anos para Israel e firmando-se desde então como cidadão israelense.

e, por conseguinte, da habilidade motora e da atitude. Feldenkrais descrevia seu método como uma maneira de *aprender a aprender* e fazia referência a um provérbio chinês a fim de ilustrar a experiência do movimento como caminho para a produção de conhecimento: “Ouço e esqueço, vejo e me lembro, faço e compreendo” (ROMANO, 2003, p. 23).

Tendo testado a princípio suas descobertas em amigos e pequenos grupos para certificar-se do alcance e da validade de suas ideias, Feldenkrais passou em seguida a disseminar sua experiência ao público leigo e aos profissionais de diversas áreas. A partir da década de 1960, começou a treinar grupos de professores em Israel e nos Estados Unidos, habilitando-os a transmitirem seu método.

Podemos situar, entre os profissionais que tomaram contato com a abordagem de Feldenkrais, inúmeros bailarinos e professores de dança que, formando-se na metodologia, a difundiram amplamente em ambientes acadêmicos, companhias ou cursos livres de ensino da dança (estúdios, escolas e academias) – sobretudo no exterior, já que no Brasil sua história é bastante recente –, utilizando-a como abordagem conjunta ou complementar a práticas de treinamento tradicionais (FORTIN, 2005).

Do ponto de vista da pedagogia da dança no Brasil, é ainda muito reduzido o número de profissionais e de pesquisas que investigam a integração do Método Feldenkrais de educação somática aos processos de ensino-aprendizagem voltados à formação técnica e criativa, à prática coreográfica e ao refinamento da *performance* do bailarino. Este artigo pretende, portanto, trazer à luz algumas das contribuições do método à preparação artística de profissionais da área.

O ESTADO DE CONSCIÊNCIA

Thomas Hanna (1928-1990), filósofo e *practitioner* do Método Feldenkrais – com base no qual desenvolveu uma orientação própria de trabalho, o *Hanna Somatic Education®* ou *Hanna Somatics* –, definiu em 1976 o termo *somático* como um campo de estudo que trata dos fenômenos de integração corpo-mente e que está relacionado à possibilidade que o ser humano tem de vivenciar o seu próprio interior.

Somático é o estudo do *soma*, conceito que se distingue de *corpo*, segundo Hanna. Enquanto a noção de *soma* está relacionada a um processo subjetivo e *encarnado* de percepção de si mesmo, o *corpo* pode ser definido como a entidade percebida objetivamente pela perspectiva de um terceiro e revestida por modelos estabelecidos e padrões socioculturais (ROMANO, 2003; GREEN, 2002-2003).

O conhecimento somático consiste, portanto, no conhecimento sensível de si baseado na dinâmica corpo-mente, isto é, na intensificação da comunicação entre cérebro e corpo e no uso do sentido cinestésico² como forma de *sentir* o modo tal qual nos organizamos internamente para realizar determinada ação ou movimento. Pautado na acuidade de observação de si mesmo e dos outros, o fator cinestésico leva em conta as sensações e os sentimentos – aspectos em geral pouco valorizados pela cultura e educação ocidentais – como processos importantes para o fenômeno da consciência.

2 A cinestesia é o sentido que fornece informações sobre as sensações internas dos movimentos do próprio corpo, promovendo a consciência do estado corporal. Compreende a sensação de esforço de nosso corpo quanto à ação gravitacional, à nossa orientação no espaço, ao passar do tempo e ao ritmo.

Do ponto de vista do Método Feldenkrais, o princípio básico para que a aprendizagem seja bem-sucedida é mover-se com consciência. Mas o que é mover-se com consciência? Qual a definição de consciência sob a perspectiva da referida abordagem?

De acordo com Feldenkrais (1977), três estados de consciência podem ser distinguidos no ser humano: acordado (ou vigília), dormindo e consciência. O estado de vigília é constituído de quatro componentes inseparáveis que estão envolvidos, em alguma medida, em toda e qualquer ação: sensação, sentimento, pensamento e movimento. Isso quer dizer que, quando se coloca em foco qualquer um desses componentes, os demais são automaticamente influenciados e também o indivíduo como um todo.

Diferentemente da vigília – uma manifestação de ordem externa, ou seja, que se presta à observação de uma terceira pessoa –, a consciência é um fenômeno individual, de primeira pessoa, que ocorre no interior do organismo como parte do processo privado chamado de mente (DAMÁSIO, 2000). No entanto a consciência não é apenas uma faculdade intelectual, visto que cérebro e corpo se encontram integrados de forma indissociável. Ela está relacionada de maneira íntima com o nosso fazer, pois nesse estado, além de se saber desperto, o indivíduo sabe perfeitamente o que está fazendo.

Há ainda uma distinção essencial entre consciência e percepção. Podemos estar despertos e conscientes, mas não estarmos atentos ao que acontece em nós. Para prestarmos atenção ao modo como realizamos uma ação, dispomos do sentido cinestésico, que nos informa a localização espacial, o peso e a atividade muscular do corpo, permitindo-nos perceber o momento da ação (ROMANO, 2003). Conforme definição de Feldenkrais (1977, p. 72), percepção é “a consciência junto com a noção do que está acontecendo na situação ou dentro de nós mesmos, quando estamos conscientes”.

Uma das razões principais para a escolha do movimento como principal meio de aperfeiçoamento da imagem própria que está em nós (auto-imagem)³ é o fato de a atividade muscular ser o elemento de maior concretude em comparação aos demais componentes (sensação, sentimento, pensamento), na medida em que nos permite reconhecer, com maior facilidade, a organização do corpo contra a força da gravidade e as qualidades diferenciadas de movimento. Pelo movimento, somos capazes de ativar diretamente o circuito corpo-mente, estimulando trocas efetivas e simultâneas entre o corpo, de modo a aperfeiçoar sua ação e criar novas habilidades, e a mente, compreendendo como fazemos o que fazemos e refinando o processo como um todo.

Muito embora o meio de pesquisa seja o movimento do corpo no espaço e o relacionamento das partes do corpo entre si, o que está em questão no Método Feldenkrais não é propriamente a mecânica do movimento, mas a da percepção. Para compreender o movimento é preciso senti-lo, notando diferenças sutis entre uma ação e outra: “Se queremos aprender, precisamos afinar nossa capacidade de sentir” (FELDENKRAIS, 1977, p. 82).

Conforme Hanna, ambos os termos, consciência (*consciousness*) e auto-consciência (*awareness*)⁴,

3 Auto-imagem é a figuração de nosso corpo formada em nossa mente. Do ponto de vista do processo de conscientização, Feldenkrais (1977, p. 27) esclarece: “Para mudar nosso modo de ação, devemos mudar a imagem própria que está dentro de nós”.

4 Não há correspondente exato em português para a palavra inglesa *awareness*, que em geral é traduzida pe-

estão intimamente ligados ao conceito de *soma*, bem como ao processo de aprendizagem sensório-motor⁵ (ROMANO, 2003) que, conforme veremos a seguir, é a base da abordagem pedagógica do Método Feldenkrais de educação somática.

APRENDIZAGEM ORGÂNICA

Que tipo de aprendizagem é importante? Na obra *Vida e movimento*, Feldenkrais (1988) contrapõe duas formas de aprendizagem a fim de responder a essa questão.

De um lado está a aprendizagem escolar ou institucionalizada, relacionada com o ser adulto, que enfatiza em boa parte conteúdos reprodutivistas, fixados pela repetição mecânica. Nesse tipo de pedagogia, o professor é encarado como autoridade e modelo principal a ser seguido, desconsiderando as diferenças individuais dos alunos no processo de aquisição de conhecimento. A preocupação fundamental está no produto do trabalho escolar em detrimento da qualidade do processo de aprendizagem.

De outro lado há a aprendizagem orgânica (ALON, 2000), baseada no modelo de aprendizagem do bebê durante os primeiros anos de vida, que se dá de forma natural, por meio de experiências pessoais diretas e do princípio operacional da auto-experimentação pelos erros. O docente orienta a atividade sem intervir demasiadamente, valorizando a iniciativa e autonomia do aluno diante do conhecimento. Este não se vê obrigado a responder a um padrão prévio e exterior a ele. Tal pedagogia, de inspiração experimental, utiliza os mesmos fundamentos do aprendizado autônomo e pode ser retomada de maneira intencional em qualquer etapa da vida adulta para que se dê continuidade ao processo de desenvolvimento.

Feldenkrais (1999) afirma que, em qualquer nível de atividade humana, o amadurecimento não é uma condição definitiva, mas “um processo pelo qual a experiência pessoal passada se fragmenta em partes, formando novos padrões que se ajustam às circunstâncias atuais do ambiente e à atual condição do corpo” (FELDENKRAIS, 1999, p. 1). Assim, mesmo que o processo de desenvolvimento de uma determinada função⁶ tenha sido afetado ou interrompido durante a infância e adolescência – períodos mais suscetíveis do crescimento –, é possível corrigi-lo e recuperá-lo aos poucos, promovendo mudanças significativas em todos os aspectos da nossa

las palavras consciência, conscientização, auto-consciência ou ainda “dar-se conta”, como no caso da autora citada por Romano (2003).

5 A aprendizagem sensório-motora é aquela que ocorre por meio de um processo de retroalimentação da informação entre nossos sentidos, nossos músculos e nosso cérebro enquanto o corpo se movimenta até que se forme um padrão neuromuscular coordenado e bem-sucedido (ZEMACH-BERSIN; ZEMACH-BERSIN; REESE, 1992).

6 Função é, nesse caso, qualquer ação que se executa, como deitar, sentar, ficar em pé, andar, falar, comer, pensar, julgar, decidir, sentir, evocar uma memória e todo um repertório de ações humanas, sejam elas instrumentais ou expressivas, cotidianas ou extracotidianas, reais ou imaginadas.

auto-organização e alcançando um funcionamento físico e emocional mais harmonioso.

Tal “sistema de reabilitação” não constitui, no entanto, uma abordagem estática, pois parte da premissa de que a melhora é mais eficaz quando baseada na qualidade do processo e não em seu resultado. O enfoque está no aprimoramento sistemático da auto-imagem, abordagem mais rápida e eficaz que a correção de ações particulares.

O aperfeiçoamento da realização de uma função motora será consequência do fenômeno de nos percebermos em ação e compreendermos como esta se processa em nosso interior, podendo tomar consciência de suas limitações e revertê-las ativamente por intermédio da exploração de novos padrões neuromusculares. Feldenkrais esclarece-nos:

Este aperfeiçoamento pode ser comparado à execução de um instrumento que não esteja suficientemente afinado. Melhorar a dinâmica geral da imagem torna-se o equivalente de afinar o piano, porque é muito mais fácil tocar corretamente um instrumento que está afinado (1977, p. 41-42).

O método torna-se, portanto, uma estratégia para nos darmos conta de como usamos pouco a capacidade potencial de nosso sistema nervoso, restringindo nossos recursos de aprendizagem e empobrecendo nosso repertório de movimentos.

Na aprendizagem orgânica, o importante não é *o que se faz*, mas *como se faz*. Baseada na metodologia de ensaio e erro, a aprendizagem *importante*, seguindo a perspectiva de Feldenkrais, é aquela que nos habilita a fazer aquilo que *já sabemos* de uma maneira nova ou de, pelo menos, três maneiras diferentes. “O objetivo não é produzir movimentos, mas aprender o que é possível descobrir com eles” (ALON, 2000, p. 52). O indivíduo conduz uma pesquisa própria de seus movimentos mediante instruções dirigidas, explorando variações em como uma ação é acionada por um determinado tema de movimentação e escolhendo, entre as inúmeras alternativas, um modo pessoal de realização. Essa estratégia está relacionada com o poder da livre escolha: quanto maior o número de opções para realizar determinada ação, maior será a liberdade para agir de forma inédita, ampliando as possibilidades de solução e de tomada de decisão.

Na prática de Feldenkrais, a capacidade de livre escolha está diretamente associada ao refinamento da capacidade de discernirmos pequenas diferenças em nossas ações. Todavia o aumento da sensibilidade não pode ser conseguido sem redução do esforço muscular desnecessário:

Os sentidos humanos estão ligados aos estímulos que os despertam de tal maneira que a discriminação é a mais fina quando o estímulo é o mais leve. Se eu levanto uma barra de ferro, não sentirei a diferença se uma mosca pousar nela. De outra parte, se estou segurando uma pena, sentirei distintamente a diferença se uma mosca assentar nela. O mesmo se aplica a todos os sentidos: audição, visão, olfato, gosto, calor e frio (FELDENKRAIS, 1977, p. 83).

Isso significa que, ao empregarmos demasiado esforço muscular, o cérebro terá dificuldade em realizar as distinções sensoriais essenciais para o aperfeiçoamento de nossa organização neuromuscular. A intensificação da comunicação entre cérebro e corpo dar-se-á, por conseguinte, por meio do emprego de uma qualidade motora específica pautada em movimentos lentos, suaves e de pequena amplitude,

fornecendo ao córtex motor – parte do cérebro responsável pela organização da ação – a condição adequada para a captação e consequente mudança de nossos padrões de movimentação.

A facilidade e o prazer de mover-se são aspectos fortemente valorizados no processo de aprendizagem do método, o que contrasta com o ensino compulsivo baseado apenas no treino da força de vontade como forma socialmente reconhecida para alcance de sucesso. A lei fundamental de aprendizado da *Consciência pelo Movimento*⁷ contraria o mito de *no pain, no gain* – expressão que pode ser livremente traduzida para a nossa língua como sem sofrimento, sem ganho –, muito difundido no universo das práticas corporais, incluindo as de dança, e passível de ser estendido aos diferentes âmbitos da vida humana.

Além disso, a compreensão adequada da aprendizagem orgânica requer a consideração da unidade funcional formada por ambiente-mente-corpo, isto é, um organismo *em relação*. De acordo com o neurocientista Damásio (1996), os fenômenos mentais só podem ser entendidos por completo no contexto de um organismo em interação com o ambiente que o rodeia. A interação acontece como um conjunto; não é exclusiva nem do corpo nem do cérebro. Essa visão destaca a proeminência do corpo ao recolocar o indivíduo como “ser-situado-corporalmente-no-mundo” (LE BOULCH, 1987, p. 20), aderindo às correntes filosóficas existencialistas, cujo modelo de corpo está centrado no homem, em seu presente histórico, nas suas experiências e na vida diária.

Uma estratégia central da aprendizagem do Método Feldenkrais consiste na mudança de contexto, fornecendo ao praticante um ambiente diferenciado da sua realidade rotineira. Feldenkrais sabia que “o sucesso na aprendizagem de algo importante e novo depende da natureza da experiência que induzia tal aprendizagem” (GINSBURG, 1988, p. 20).

O rompimento com a postura vertical é um dos elementos-chave para o afrouxamento de padrões motores e estados mentais habituais e, por isso mesmo, grandemente empregado durante os exercícios. Alon (2000) explica que a posição passiva de deitar-se no chão libera o cérebro do trabalho permanente de manutenção de equilíbrio no campo gravitacional, induzindo à criação de um ambiente mais favorável à interiorização e ao aguçamento da sensibilidade.

Elucidaremos, a seguir, as modalidades de trabalho do profissional do Método Feldenkrais, buscando introduzir algumas das possibilidades de sua aplicação nas aulas de dança com base na experiência docente da autora.

MODALIDADES DE TRABALHO DO MÉTODO FELDENKRAIS

Há dois procedimentos básicos desenvolvidos por Feldenkrais para a aplicação do seu método. O primeiro é conhecido como *Consciência pelo Movimento* (ATM – *Awareness Through Movement*), e o segundo, *Integração Funcional* (FI – *Functional Integration*).

Nas aulas de *Consciência pelo Movimento*, o profissional conduz lições para grupos de pessoas por meio de instruções verbais. A condução deve fornecer tempo suficiente para que os alunos executem os

⁷ *Consciência pelo Movimento* – ou *Awareness through Movement* (ATM) – é uma das modalidades de trabalho do Método Feldenkrais, como veremos a seguir.

movimentos num ritmo individual e sejam capazes de explorar, com conforto e segurança, novas soluções com as antigas rotinas mediante a auto-investigação. Toda a estratégia de ensino-aprendizagem deriva do reconhecimento dos princípios de funcionamento do sistema nervoso. A chance de inibir uma ação, prolongando o período entre intenção e execução, impede que a realizemos de maneira automática e sem consciência (FELDENKRAIS, 1977).

Feldenkrais deixou como legado uma diversidade incrível de lições – em torno de mil – e propôs em cada uma delas um desafio inédito. Esta é uma das diretrizes básicas de seu sistema de aprendizagem: cada lição apresenta um tema diferente, estruturado em uma série de passos que leva o aluno a confrontar-se com situações desafiadoras ainda não experimentadas (ALON, 2000).

As aulas abrangem uma vasta gama do movimento humano, variando de organizações básicas relacionadas ao desenvolvimento infantil – flexão, extensão, rotação – até as habilidades de alto nível de desempenho, geradas das múltiplas possibilidades de combinação das funções mais simples. *Grosso modo*, a cada lição as diversas funções motoras são dissociadas em seus elementos básicos, voltando a se integrar de novo no fim da aula. Outra característica a ser destacada é que as lições se desenvolvem em níveis de complexidade progressivos, transitando dos movimentos mais simples aos mais sofisticados.

Muito embora a aula seja orientada para um grupo de pessoas, o professor tem de estar atento, desde o início da aula, para como cada indivíduo soluciona as tarefas propostas:

Sua intervenção estará orientada a colaborar com que cada aluno possa atingir, ao final da aula, a reconstrução unificada do movimento analisado. A capacidade para realizar esta reunificação está em cada um; o coordenador simplesmente facilita sua descoberta⁸ (ROMANO, 2003, p. 41).

Um aspecto relevante do processo de aprendizagem é que, durante uma aula de *Consciência pelo Movimento* e, sobretudo, ao término da lição, se instiga o aluno a suspender sua ação para observar-se, podendo experimentar sensações, discriminar e perceber mudanças ocorridas em sua organização corporal. De acordo com a dançarina e professora Sylvie Fortin (2005), ele não deve se prender a uma nova sensação como um fim em si mesma, mas na sua integração a uma função. Toda e qualquer informação significativa que tenha se produzido ao longo da experiência somente fará sentido quando revelada no contexto da função, seja ela caminhar, dançar ou correr.

Uma segunda modalidade de trabalho com o método é a *Integração Funcional*. Nela aplicam-se os mesmos princípios da *Consciência pelo Movimento*, com a vantagem de que aqui o trabalho é individualizado, executado pelo profissional por meio de toques não invasivos, sensíveis e precisos.

Comunicando-se com o aluno por intermédio de suas mãos, o profissional investiga sua disponibilidade para o movimento, a fluidez de suas funções e o que for necessário para a sua aprendizagem. O papel do orientador não é corrigir, impor movimentos ou contrariar a maneira como a pessoa organiza sua ação e seu corpo. Ele apenas delicadamente sugere ou potencializa conexões ignoradas, mostrando ao aluno os

8 Tradução do original: “Su intervención estará orientada a colaborar con que cada alumno pueda lograr, al final de la clase, la reconstrucción unificada del movimiento analizado. La capacidad para realizar esta reunificación está en cada uno; el coordinador simplemente facilita su descubrimiento” (ROMANO, 2003, p. 41).

recursos com os quais ele conta, facilitando o desenvolvimento de novos padrões motores. “Ao sentir-se apoiado o aluno ‘abre mão’ de suas resistências e encontra-se pronto para absorver novas informações e sensações” (GINSBURG, 1988, p. 22). A ideia é levar o indivíduo a aprender um uso mais eficiente de si próprio na vida cotidiana.

CONTRIBUIÇÕES PARA A DANÇA

Feldenkrais realizou diferentes incursões pelas práticas artísticas, trabalhando sobretudo com músicos e atores renomados (Heinrich Jacoby, Yehudi Menuhin, Narciso Yepes e Peter Brook são os mais conhecidos). Seu método é uma ferramenta poderosa para a potencialização da criatividade, o desenvolvimento das capacidades expressivas, a minimização do esforço corporal e a descoberta das desorganizações motoras, entre outras contribuições às áreas da música, da dança e do teatro.

Na impossibilidade de enumerarmos todos os benefícios resultantes da integração do Método Feldenkrais de educação somática com a dança contemporânea, destacaremos alguns dos fundamentos que consideramos mais importantes à compreensão da abrangência de sua ação. Acreditamos, porém, ser preciso primeiro introduzir certos dados históricos que elucidem as aproximações entre os campos de conhecimento da dança e da educação somática.

Como tendência comum aos artistas da dança da atualidade, observamos a busca por solidarizar os trajetos entre interior e exterior do corpo de modo a conhecer as vias de corporificação de emoções, sensações, ideias, sentimentos, compreendendo aspectos marcantes que incidem sobre a expressividade do movimento. Esse caminho ajuda o intérprete a amplificar o seu potencial comunicativo e, por conseguinte, a sua capacidade de responder criativa e expressivamente por intermédio do movimento.

A busca pelo entendimento das relações entre interioridade e exterioridade do corpo não é uma preocupação recente no campo da dança. Os modernistas da dança, desde o início do século XX, tinham como base de suas pesquisas o interesse pelas correspondências entre movimento-expressão, gesto-impulso interior. Movidos pela crença de que existia solidariedade entre as experiências do corpo, da emoção e da mente, desenvolveram teorias e métodos peculiares que influenciaram sucessivas gerações de artistas até os nossos dias. As técnicas corporais em emergência no período tinham como tarefa construir ferramentas eficazes para alcançar a interioridade do bailarino e dotá-lo de uma expressividade capaz de expulsá-la em significações (GERALDI, 2009).

A partir da década de 1960, o projeto político encampado por diferentes campos da arte procurou no corpo consciente um instrumento de conexão cósmica e social. Mediante a expansão da consciência e da intensificação dos processos de percepção ansiou-se não necessariamente transcender a vida material, mas enraizar-se ainda mais nela por meio do corpo físico. Este passou a ser visto como inteligência canalizada na própria fisicalidade. A época assistiu também ao grande florescimento de inúmeras práticas holísticas – o ioga, as técnicas de respiração, os métodos somáticos, a expressão corporal, as terapias orientais, entre outras – como caminho potencial à abertura dos canais sensoriais e à integração dos processos perceptivos e de autoconsciência.

Uma exigência que caracterizou os criadores tanto da nova dança americana quanto da centro-

européia após os anos 1980 foi a formação multidisciplinar de seus intérpretes. A respeito dessa questão, Fortin (1998) argumenta que diversos coreógrafos contemporâneos de vanguarda têm trabalhado sob o enfoque de maior democracia estilística, sem vincular suas companhias a uma escola de dança particular – situação comum no passado –, procurando dançarinos com formação técnica mais *neutra* em detrimento daqueles treinados exaustivamente em estilos de dança característicos (GERALDI, 2007).

Reconhecemos, portanto, a grande contribuição que os estudos somáticos trouxeram à melhoria dos processos de aprendizagem e ao desenvolvimento de novas habilidades técnico-criativas e de *performance* na dança.

Do ponto de vista do treinamento técnico da dança, o Método Feldenkrais responde à preocupação atual de permitir, por um trabalho consciente de movimento, que o dançarino vá ao encontro da técnica de uma maneira individualizada, mais prazerosa e orgânica para si, conscientizando-se de sua potencialidade física como estratégia para atingir uma poesia corporal particular.

As estratégias de ensino-aprendizagem que se apoiam na metodologia desenvolvida por Feldenkrais colocam no foco das atenções a experiência do corpo e a organicidade cinética próprias de cada indivíduo em contraponto a um padrão externo fixo a ser seguido, característico do ensino de técnicas tradicionais de dança. Ao concentrar os princípios de uma técnica na experiência corporal sensível, a pesquisa do professor e do dançarino contemporâneo pode inclinar-se sobre propósitos cênico-expressivos do trabalho com o corpo, transcendendo critérios de mero desempenho físico.

Outro importante princípio do método se refere ao ajustamento da respiração à postura do corpo na relação com a gravidade. Para Feldenkrais (1977, p. 58), respiração é movimento. Segundo ele, ao reorganizarmos de forma adequada nossa respiração, inevitavelmente aperfeiçoamos a organização dos nossos músculos, melhorando nossa movimentação e postura.

A respiração também assume relevante papel no deslocamento do peso do corpo no trabalho com a dança. A união entre inspiração e expiração promove a soltura do movimento, o que faz o bailarino chegar a um bom resultado sem esforço. “Quanto à respiração, é ela que ‘comanda silenciosamente as funções musculares e articulares’” (WIGMAN *apud* SUQUET, 2008, p. 513), incidindo na amplitude e velocidade do movimento:

O alternar-se da inspiração e da expiração fornece aos bailarinos a matriz dos princípios de tensão/relaxamento, com a promessa de múltiplas interpretações e evoluções ao longo de todo o século XX. Abre igualmente o caminho para a tomada de consciência de um espaço intracorporal plástico, simultaneamente volumétrico e direcional: pela respiração, o corpo se dilata e se contrai, se estira e se recolhe. Deste modo se produz a relação encadeada e contínua entre o espaço interior e o espaço exterior (SUQUET, 2008, p. 513).

O ajuste da respiração torna consciente o escoamento ininterrupto das intenções interiores do gesto em direção à superfície corporal, auxiliando na expressão de uma personalidade própria do intérprete. A percepção dos ritmos orgânicos ajuda-o a tomar consciência do fluxo contínuo do movimento, com implicações diretas nas gradações de energia e em seu emprego eficiente.

Do ponto de vista metodológico, tanto os procedimentos baseados na *Consciência pelo Movimento* quanto na *Integração Funcional* podem ser aplicados numa aula de dança, em suas várias etapas de desenvolvimento e conforme os objetivos técnicos, criativos e/ou expressivos que se queira alcançar com o trabalho. O contexto de ensino, os conteúdos de dança, a dinâmica da turma, o seu conhecimento prévio, os interesses e as necessidades formativos são outros aspectos que devem ser levados em conta ao se propor a integração de tal abordagem somática aos conhecimentos artísticos.

As lições de *Consciência pelo Movimento* são uma ferramenta poderosa para a reformulação dos padrões de movimentação pessoais do dançarino – dos mais usuais aos mais complexos –, tornando-o capaz de esclarecer detalhes da dinâmica interna responsáveis por sua forma de se mover. A identificação do uso limitado de uma articulação ou do condicionamento das relações que envolvem as diversas partes do corpo, fazendo-as atuar em bloco, são algumas das situações comumente vivenciadas pelos dançarinos e que lhes dificulta a apropriação de determinadas técnicas de dança, sobretudo as mais codificadas.

Muito embora a aplicação da *Integração Funcional* numa aula de dança seja menos óbvia que a da *Consciência pelo Movimento* – pelo fato de a primeira necessitar de um profissional experiente no método a fim de realizar o trabalho de manipulação com a qualidade requerida –, o professor pode lançar mão de diferentes princípios e táticas que despertem no aluno a sensibilidade tátil, facilitem o estabelecimento de uma conexão sensorial mais fina entre os participantes pela linguagem do toque (ou do contato corporal) e criem um espaço privilegiado de integração entre os conhecimentos somáticos e de dança. Feldenkrais denominava o tipo de comunicação que se estabelece por intermédio da FI de “dançando juntos”.

Durante todo o tempo que ensinou, Feldenkrais estimulou nos futuros docentes que formava uma atitude de autonomia e criatividade, instigando-os a escrever a metodologia segundo uma caligrafia própria: “Todo professor cria recorrendo à sua própria experiência pessoal e às suas áreas de interesse” (ALON, 2000, p. 64). Portanto, não cabe aqui propormos fórmulas ou modelos fechados para a articulação entre o Método Feldenkrais e as aulas de dança, mas estimularmos investigações que orientem as práticas de ensino de vários profissionais de acordo com o mesmo princípio de experimentação por ensaio e erro que permeia toda a filosofia de trabalho de Feldenkrais.

Para fins didáticos, não se faz necessária uma divisão rígida entre as etapas somáticas e as de dança a serem abordadas no interior de uma aula. Esta não precisa ser composta de um número de sessões distintas, isoladas entre si, nem seguir uma estrutura fechada e sempre idêntica. As experiências podem variar muito entre diferentes aulas, desde que o professor tenha clareza acerca da orientação epistemológica que apoia suas pesquisas pedagógicas.

Podemos afirmar que um dos desafios do professor da dança ao integrar uma abordagem somática às suas práticas de ensino é a compreensão da função que esse novo campo de conhecimento cumpre na formação do artista da dança. Pela perspectiva técnica e de *performance*, Fortin (2005) questiona se a valorização excessiva das práticas somáticas não conduz a uma postura extremamente introspectiva ou se, do ponto de vista estético, não pode se transformar “em um modelo ideal de ‘como mover-se’, resultando em uma estilização e, talvez, uma nova padronização de movimento dançado” (FORTIN, 2005, p. 22).

Destacamos, assim, a grande responsabilidade que têm os profissionais que atuam nesse campo

interdisciplinar de situarem-se de forma consciente diante das exigências da formação artística e de produção de conhecimento, buscando uma prática reflexiva e bem fundamentada de suas escolhas estéticas e pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALON, Ruthy. **Espontaneidade consciente**: desenvolvendo o Método Feldenkrais. São Paulo: Summus, 2000.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.

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

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1977.

_____. **O poder da autotransformação**: a dinâmica do corpo e da mente. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Vida e movimento**. São Paulo: Summus, 1988.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente de formação prática em dança. Tradução de Márcia Strazzacappa. **Cadernos do Gipe-CIT**, Salvador, n. 1, p. 40-55, nov. 1998.

_____. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 9-29, maio/ago. 2005.

GERALDI, Silvia Maria. **Raízes da teatralidade na dança cênica**: recortes de uma tendência paulistana. 2009. Tese (Doutorado em Artes)–Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

_____. Representações sobre técnicas para dançar. In: NORA, Sigrid (Org.). **Húmus**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2007. v. 2. p. 75-87.

GREEN, Jill. Foucault and the training of docile bodies in dance education. **Arts and Learning Research Journal**, v. 19, n. 1, 2002-2003.

GINSBURG, Carl. Introdução. In: FELDENKRAIS, Moshe. **Vida e movimento**. São Paulo: Summus, 1988. p. 19-26.

LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma ciência do movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ROMANO, Diana. **Introducción al Método Feldenkrais**: el arte de crear consciencia através del movimiento. Buenos Aires: Lumen, 2003.

SUQUET, Annie. Cenas, O corpo dançante: um laboratório de percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques (Org.). **História do corpo**: as mutações do olhar. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 3, p. 513.

ZEMACH-BERSIN, David; ZEMACH-BERSIN, Kaethe; REESE, Mark. **Solte-se**: método de relaxamento para saúde e a boa forma. São Paulo: Summus, 1992.

Eutonia: a flexibilidade do tônus muscular na dança

Luciana Gandolfo

Luciana Gandolfo faz parte da equipe de coordenação do Instituto Gerda Alexander de Formação em Eutonia e do curso de Eutonia do Instituto Sedes Sapientiae. É formada em eutonia em 1994 pela primeira turma no Brasil e especialista em Winnicott pelo Centro Winnicott. Faz parte do grupo Anthropos de estudos mente-corpo da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e iniciou a atuação na área corporal por meio da dança como bailarina coreógrafa e professora em 1978. Nos últimos anos ministra *workshops* de dança e eutonia em Luxemburgo e em Berlim (Alemanha).

Este artigo tem como objetivo apresentar os fundamentos e a prática da eutonia diretamente relacionados ao aprimoramento da dança e do movimento corporal. Veremos as ressonâncias do pensamento de Gerda Alexander (1908-1994), criadora do método, e de outros pesquisadores contemporâneos. O tema e as suas reverberações são vivos e complexos, o que torna o assunto distante de ser esgotado. Várias áreas de estudo vêm abordando as questões do corpo e do movimento, e aqui exponho somente um dos pontos de vista da rede de complexidade envolvida.

A palavra eutonia vem do grego *eu* (equilíbrio) e *tonia* (tensão). Portanto, significa equilíbrio do tônus muscular. Para a eutonia, o tônus muscular é a expressão física na qual as forças integrantes do ser humano se unem. Isso ocorre nas dimensões física e psíquica e, conforme Alexander (1985), também na espiritual. Percebem-se com a observação do tônus do indivíduo suas tensões, emoções, seus hábitos e pensamentos.

O conceito de flexibilidade do tônus muscular engloba vários outros aspectos, como, por exemplo, a consciência e o “estado de presença” do indivíduo. Este, por sua vez, se associa à atenção, percepção e intenção.

Os vários estados do tônus também envolvem temas universais, tais quais tempo, espaço, energias psíquicas, energia do sistema nervoso e do músculo. Esses estados tônicos, a meu ver, estão na base da prática da dança. Tratam da saúde física e mental, aprimoram a expressão artística, além de oferecerem uma pedagogia corporal que estimula a criatividade.

O QUE É EUTONIA?

*Temos um só corpo,
Singular, solitário.
A alma teve que baste
Ali dentro fechada,
Caixa com olhos e orelhas
Do tamanho de um botão
E pele-costura após costura
Cobrindo a estrutura óssea
(TARKOVSKII, 1987).*

A eutonia foi criada pela alemã Gerda Alexander, que após emigrar para a Dinamarca durante a Segunda Guerra Mundial fundou a primeira escola de formação profissional na área. São contemporâneos de sua eutonia os métodos de Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander. Os três, juntos, podem ser considerados a base prática e teórica das metodologias que se seguiram.

Todos esses métodos, os quais ao longo do tempo foram chamados de terapia corporal, terapia de

integração mente e corpo e consciência corporal, evoluíram para uma definição específica tendo como nome educação somática. Esta se propõe a refletir sobre as questões do ser humano por intermédio da conscientização dos sentidos do corpo. Para isso, integra conhecimentos das áreas da pedagogia (cognição, como se aprende), psicologia (afetividade e formas de relação), filosofia (linhas filosóficas que pensam o ser humano como integrante da mente, do corpo e do ambiente) e motricidade (estudos do movimento funcional integral).

Para o método de Gerda Alexander, todos os aspectos citados (afetividade, sentimentos, emoções, cognição, pensamentos) estão relacionados com o tônus muscular. O equilíbrio deste no organismo pode se comparar a uma orquestra, ou a um corpo de baile, em que todos os sistemas se afinam, se autorregulam e se regulam entre si, mantendo a harmonia.

O tônus equilibrado é um estado corporal e mental que gera prontidão e disponibilidade motora para a ação. Alexander comparou esse estado com o dos felinos antes de dar um bote.

O tônus age em todos os tecidos do corpo. Não existe um tônus modelo, um estado ideal a ser alcançado. Busca-se a flexibilidade para cada momento. É possível classificar o tônus como alto, médio e baixo. Na saúde, o ser humano dispõe da possibilidade de transitar entre todos os estados do tônus, dependendo da solicitação da atividade. Por exemplo, um tônus baixo faz-se necessário para dormir; um alto, para dançar; e um muito alto, para saltar. Se o tônus estiver fixado como baixo, o indivíduo pode estar deprimido; e ao contrário, no tônus alto, ansioso.

O MOVIMENTO SOMÁTICO

O movimento, segundo meu entendimento prático, é uma das ferramentas de integração dos aspectos físico, psíquico e expressivo.

Essa ideia não é exatamente nova. Em 1959 Alexander apresentou pela primeira vez o seu método com o nome de eutonia, no Congresso Internacional de Relaxamento e Movimento Funcional, que contou com o apoio do Ministério da Educação da Dinamarca. Participaram desse evento 500 especialistas vindos de 22 países. Entre os participantes, estavam Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander. Naquela época, a gestaltterapia definia o movimento da seguinte maneira:

O movimento consciente é uma resposta de todo o organismo, concebido como uma totalidade, aos estímulos internos e externos. Qualquer movimento ou mudança que ocorra nele, ou em uma de suas partes, influi no funcionamento e na expressão de todo o corpo (VISHINIVETZ, 1995).

Nos dias atuais alguns métodos de educação somática denominam de movimento somático aquele realizado com atenção nos sentidos. Alexander nomeou o movimento que contém tais características de movimento eutônico. Ou seja, o movimento que equilibra o tônus muscular, pelos princípios da eutonia, é o mesmo que movimento somático.

Gerda Alexander, Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander são considerados a primeira geração dos educadores somáticos. Os criadores desses métodos semearam a ideia de que o movimento poderia ser terapêutico. Hoje essas práticas encontram comprovação científica em pesquisas de ponta em neurociência, psicologia, pedagogia e filosofia.

Gerda Alexander é uma das grandes colaboradoras para os estudos do movimento. Ela intuiu e experimentou o que nos dias contemporâneos se confirma, por exemplo a abrangência do movimento consciente e a importância do movimento antecipado (ou intenção do movimento, para a eutonia). Atualmente o movimento é considerado importante para a saúde e expressão em várias áreas científicas.

Aqui serão apontadas as relações diretas da eutonia com a arte da dança. Para a historiadora da dança Suquet (2008, p. 515),

o movimento corporal é uma experiência muscular, e essa experiência é apreciada por um sexto sentido – o sentido muscular. Dele decorre a possibilidade de perceber as variações de intensidade do tônus muscular, constituindo estas, de certo modo, a paleta de um dançarino.

DE ONDE VEM O MOVIMENTO?

Aqui vale uma experiência. Feche os olhos. Observe o movimento da onda de ar que percorre todo o seu corpo. Apoie as mãos sobre a barriga. Note os vários movimentos que estão ocorrendo na região nesse momento. Percorra com o seu olhar o espaço à sua volta. Veja o que está em movimento. Você percebe o movimento do globo ocular deslizando no fundo da cavidade ocular? Olhe para o céu, visualize o movimento das nuvens. De onde vem o primeiro movimento? De fora ou de dentro do corpo?

O que instiga o sistema nervoso a acionar um músculo para contrair e provocar uma ação? Um desejo, uma inquietação, um desconforto? De onde vêm o desejo, a inquietação, o desconforto de um impulso interno? Trata-se de uma necessidade orgânica ou de uma reação a um estímulo externo? É possível cessar todos esses movimentos? O que incentiva uma pessoa a preencher grande parte de seu tempo no aprimoramento dos movimentos como dançarino?

Desde o repouso, na mais profunda quietude, tudo se move sutilmente, dentro e fora do corpo. O próprio corpo exige ação, movimento para manter suas necessidades básicas como comer e respirar. São os movimentos involuntários. Ao mesmo tempo, os sentidos do corpo (tato, visão, paladar, audição e olfato) captam os sinais do mundo externo, incitando desejos e desencadeando uma série de reações, bem como inquietações, que geram ações voluntárias.

Um sexto sentido marca de forma específica o movimento corporal: a cinestesia, ou propriocepção, definida como o conjunto dos receptores que percebem os movimentos do corpo. Esse sentido nos permite notar o estiramento dos músculos, a velocidade do gesto, além de também antecipar as consequências do movimento.

Na dança, no mais tênue e delicado movimento, os sentidos estão em estado de alerta. As sensações ocasionadas pelo que os sentidos captam se transformam em percepções que estimulam movimentos e sentidos – isto é, a propriocepção –, gerando uma nova percepção e dando início a um novo movimento. A raiz do movimento dançado, podemos concluir, está nos movimentos acionados desde os sentidos, pela sensibilidade.

Está aí um dos grandes pontos em comum entre eutonia e dança. A primeira alimenta a essência do movimento dançado, pois almeja a aproximação da consciência pela mesma via, propondo o exercício da atenção nos sentidos corporais. Os sentidos revelam sensações. À medida que as sensações passam para a categoria de percepções, trazem à luz subjetividade, a essência criativa que o gesto contém.

EXPRESSÃO E SUBJETIVIDADE

As experiências sensoriais e motoras vividas pelo ser humano, desde o início da vida, são diretamente associadas com a subjetividade e a construção da personalidade. Por exemplo, enquanto os movimentos da mandíbula se organizam para mamar, uma série de eventos subjetivos presentes na relação da mãe com o seu bebê influenciam a ação do sugar.

Sendo assim, considera-se a motricidade uma espécie de registro de identidade. Mais tarde, essas impressões motoras também estarão na base da movimentação do dançarino.

Na experiência psicossomática da existência não podemos separar, nem distinguir, o movimento e as ações musculares daquilo que estamos sentindo ou pensando. Sabemos que é um conjunto. Todas as experiências são tanto físicas como não físicas (WINNICOTT, 2000, p. 289).

Um bom exemplo da subjetividade transmitida pelo movimento é o caso do bailarino Vaslav Nijinsky. O que mais encantava os seus admiradores? A beleza dos gestos virtuosos e as acrobacias asseguravam seu desempenho, porém a expressão da subjetividade contida no movimento mostrava certa fragilidade no bailarino, que se opunha aos movimentos vigorosos. O público percebia algo estranho, diferente. A combinação dessas oposições causava encantamento. Porém, como se sabe, Nijinsky revelou sua insanidade mental ao longo da vida.

A mecânica corporal do bailarino está a favor de um modo de ser, dos seus desejos mais secretos. Gil (2001, p. 24) afirma:

Surpreendemo-nos para começar com esse pequeno deslocamento da atitude comum que o bailarino opera. Sai deliberadamente da postura do homem comum para se deslocar desde o início na dificuldade; desequilibra-se, procura as situações instáveis que reproduzem esse movimento da evolução da criança entre o engatinhar e o estar em pé. Repete a situação infantil, mas agora, a partir do equilíbrio aprendido; e é isso que muda tudo.

O dançarino mergulha na pesquisa incessante de desconstrução dos movimentos usuais, constrói novos caminhos, investiga novos apoios e experimenta outras formas de equilíbrio e desequilíbrio. Isso é um modo de ser.

Quando Gerda Alexander aponta a flexibilidade do tônus (psicofísico), base do equilíbrio dinâmico das forças em movimento, trata exatamente de um modo de vida. Ou seja, um modo de ser aberto para o movimento no qual as tensões paralisantes se diluem, não para relaxar, mas sim para libertar as agitações interiores que produzem movimento, de maneira que o movimento físico satisfaça um movimento vital de um modo de ser. Eutonia e dança, nesse ponto, encontram-se no mesmo objetivo.

A CRIATIVIDADE DO GESTO NO SISTEMA NERVOSO

Por intermédio das neurociências, atualmente está comprovada a relação entre percepção e movimento no mapeamento do sistema neuromotor. Os elementos que dão forma ao movimento estão presentes logo no começo da ação. O esforço inicial, concebido como uma intenção, é o responsável pela evolução do movimento que será desenvolvido.

Na dança, o modo de combinação das frases motoras é visível. Ele está na expressão de uma simples maneira de olhar, na intensidade dos impulsos, nas formas de lidar com o peso do corpo, na angulação da cabeça ou do cotovelo.

Antes mesmo das comprovações da neurociência, Gerda Alexander viu que todos esses detalhes estão na qualidade do tônus que antecede o movimento. Há um tônus específico que precede cada ação no momento em que já se tem a intenção de movimentar-se, mas ainda não foi começado o movimento.

A eutonista alemã conta em seu livro *Eutony: the holistic discovery of the total person* (ALEXANDER, 1985) que já experimentara a importância do pré-movimento na infância, durante as aulas de dança com Otto Blensdorf. O professor de rítmica pedia para as crianças se deitarem sobre o chão e imaginar que o movimento estava chegando aos braços.

Por volta de 1930, Alexander denominou o pré-movimento de movimento antecipatório. Em sua luta contra as dores no corpo resultantes de doenças adquiridas ao longo da guerra, ela imaginava o percurso dos movimentos sem executá-los. Nesse instante, notava que o corpo reagia, embora não realizasse o movimento. Constatava mudanças fisiológicas de temperatura, peso e volume, além de um fluxo intenso de líquidos visíveis na vontade de urinar, na coriza e na salivação. Também percebia transformações em seu estado de ânimo; às vezes o corpo mais leve, e outras, mais pesado. Posteriormente concluiu que todas essas reações faziam parte das mudanças de tônus, que incluem todos os sistemas corporais (respiratório, muscular, límbico, circulatório...).

Alguns anos depois, em 1945, Granit e Koda, em Estocolmo, anunciaram a descoberta do sistema fusomotor, ou seja, a explicação neurofisiológica daquilo que ocorre no momento da intenção do movimento, o que, nas palavras de Alexander, consiste no movimento antecipatório. Essas reflexões ecoam nos dias de hoje nas pesquisas do bailarino e rolfista Hubert Godard, professor da Universidade Paris 8. Para Godard (2001, p. 20), “é o estado tônico do momento que vai dar a qualidade do movimento [...]. É o pré-movimento, invisível, imperceptível, que acionará, simultaneamente, os níveis mecânicos e afetivos de sua organização”.

Na área da neurofisiologia encontramos fundamentos atuais na afirmação de Berthoz (2005, p. 394): “É a intenção do movimento que modifica as propriedades dos primeiros relés sensoriais. As bases neurais da intencionalidade são acessíveis à fisiologia do movimento”.

Está comprovado que, antes de o movimento acontecer no espaço, ocorre um planejamento motor responsável por milhares de sinapses. Diversas áreas do córtex cerebral se conectam em rede e são acionadas das mais diferentes maneiras, tanto mecânica como sensivelmente. Essa é a prova da complexidade individual que existe na base do próprio sistema nervoso, em que há infinitas variedades de combinações para cada movimento original.

Desde o nascimento, repetimos milhares de vezes movimentos que são armazenados na memória e compõem a base dos gestos cotidianos. Na dança, o indivíduo dispõe do mesmo aparelho motor.

Quando um corpo aprende a dançar, promove uma das mais extraordinárias assembléias entre as suas aptidões evolutivas, uma vez que dançar implica a montagem de uma teia sofisticadíssima [...].

A dança que se vê no bailarino existe antes no mapa de seu cérebro. Ela começa lá, como sinapse. A dança surge neste contínuo entre o mental, o neuronal e o carnal (KATZ, 1999, p. 15).

A arte do movimento não se restringe, é evidente, a um apanhado de combinações neurológicas. Associado aos processos do sistema nervoso e motor existe o que já mencionei como subjetividade: um algo a mais, indizível, alguma coisa de que a linguagem verbal não dá conta e, por isso, se encontra na categoria de arte do movimento.

Observa-se que os treinos do movimento mecânico, que esculpem a forma do corpo e a qualidade do movimento, tendem a esconder a marca pessoal do bailarino. A eutonia, portanto, ajuda o dançarino a prestar atenção em seus padrões e compreender as bases nas quais o movimento se dá, bem como orienta-o a experimentar padrões distintos. Na prática, ele trabalha para reconhecer a simplicidade dos movimentos primários, o que o leva ao entendimento do funcionamento do próprio aparelho motor. A ênfase está no sentido do movimento, isto é, no que o bailarino percebe e sente enquanto se movimenta. Para falar disso, em 1906 o neurofisiologista inglês Charles Scott Sherrington nomeou o sentido do movimento de propriocepção ou cinestesia, como já mencionado.

No gesto artístico há um conteúdo de comunicação que extrapola a vida pessoal do bailarino. O corpo deste é um condutor de informações subjetivas de ordem também coletiva. Para tornar esse corpo sensível à abertura para o coletivo, faz-se necessário o aprimoramento da sensibilidade direcionada para isso. O gesto artístico só terá significado se o corpo do dançarino estiver imerso nesse tipo de comunicação. Para isso, a eutonia dispõe do contato consciente.

CONTATO CONSCIENTE

Para Alexander, contato é um equilíbrio do campo eletromagnético do corpo, uma vitalidade que pode se liberar, aumentar, diminuir e se equilibrar. O conjunto das práticas de eutonia leva o indivíduo a tornar essas reações conscientes e, por isso, passíveis de regulação. Pelo contato o ser humano aproxima-se da fonte ou da origem do próprio pulso criativo. O contato sempre acontece em duas direções. Quanto maior ele for com o interior do corpo, maior será com o ambiente, que pode incluir outras pessoas ou o espectador. A qualidade do contato acompanha variações de tons.

O contato com o corpo em movimento modifica a percepção do próprio movimento e do tônus muscular. Ambos, juntos, semeiam novos circuitos de ações originais. O contato depende de vários fatores, e um deles é o estado de presença.

ESTADO DE PRESENÇA

O estado de presença é visível em qualquer atividade. Nas artes, trata-se da alma, daquilo que está ali iluminando a cena. Sem presença, não há nada. O dançarino Butô Kazuo Ohno, por exemplo, hipnotizava o público com o seu estado de presença. Os monges, quando meditam, entram nesse estado. Dalai Lama, entidade sagrada do Tibete, fascina-nos com o seu estado de presença durante os seus discursos. Também é presente a mãe que amamenta mostrando todo o seu carinho e amor, sustentando o contato com o bebê no olhar.

Enfim, presença é algo que acontece internamente, um estado de ser e de habitar o corpo com densidade. Quando ganha expressão, verifica-se isso tal qual alguma coisa diferenciada, iluminada, com muita vida. Simples, porém sofisticada. Envolve todo o corpo físico e mais as capacidades de atenção, percepção e intenção. É como se cada ser escondesse algo muito particular, um mistério revelado nos momentos de presença.

Para Alexander, o tônus só se equilibra com a ajuda da atenção, intenção e percepção. Tais elementos, juntos, constroem o estado de presença. Enfim, o tão almejado equilíbrio do tônus muscular apenas é possível enquanto o indivíduo está em estado de presença. Na eutonia, aprende-se a notar quando se está presente ou não.

No caso do bailarino, as aulas, os ensaios e o palco podem se transformar em um exercício constante de presença, tornando a atividade e o produto artístico mais atraentes. A presença, em seu grau mais alto, constitui a consciência.

A CONSCIÊNCIA PELO MOVIMENTO

Tanto se fala e pesquisa, mas tão pouco se sabe sobre consciência. Para mim, consciência é pura experiência. Vamos tentar?

Onde está apoiada a sua língua? No céu da boca? Ela toca os dentes? Deslize-a lentamente por todo o interior da sua boca. Qual o tamanho dela? Qual o tamanho da sua boca? Como a sua língua se molda às várias formas da boca? Como você sente as texturas da língua em contato com as da boca? E a temperatura? Você percebe alguns tecidos moles e outros duros? Faça uma massagem no interior da boca com a língua. Verifique o percurso do movimento. O que você sente nesse momento? Quais imagens e pensamentos acompanham essa ação? Dê uma pausa. Observe as reações que continuam ocorrendo durante essa pausa.

No momento em que acrescentamos um clarão de consciência ao gesto maquinal, no momento em que fazemos fenomenologia esfregando um velho móvel, sentimos nascer, sob o termo de hábito doméstico, impressões novas. A consciência rejuvenesce tudo. Dá aos atos mais familiares um valor de começo. Ela domina a memória (BACHELARD, 2008, p. 80).

Um bailarino equilibra-se, gira ou salta não somente por intermédio da distribuição e da organização das forças físicas que atravessam o corpo. O que o mantém é a sutileza da atenção na organização de todas as partes do corpo, na percepção, na intenção de equilíbrio, juntos no campo da consciência. Tais elementos produzem a experiência da dança. Da consciência aparece o frescor do movimento novo para a repetição diária dos *pliés* clássicos, dos rolamentos da dança contemporânea ou do espreguiçar no aquecimento para uma improvisação. A consciência transforma o hábito em algo mecânico, além de introduzir novos elementos à memória do movimento. A consciência liberta-nos para a autoria.

Todos os temas abordados anteriormente – atenção, intenção, percepção, estado de presença – são ingredientes da consciência. O movimento da consciência gera o movimento consciente, que por sua vez realimenta a consciência.

O MOVIMENTO EUTÔNICO

O movimento eutônico acontece quando todas as resistências ao movimento se diluem, permitindo que o corpo desfrute do fluxo do movimento. Livre dos excessos de esforço, ele ocorre como uma corrente delicada e contínua, sem fim. É caracterizado pela leveza, precisão, fluidez e densidade. Comunica a expressão própria da pessoa que o executa e objetiva sentir a realidade do movimento.

O movimento eutônico resulta de todos os princípios do método no movimento. Estão incluídos nele a consciência das sensações na pele, a consciência dos ossos e do volume dos espaços internos do corpo, o repulse (empurrar a superfície de apoio), os prolongamentos, os deslizamentos de ossos, os micromovimentos, os microestiramentos, as projeções no espaço, o transporte (consciência do reflexo antigravitacional), o estado de presença, o desenvolvimento da auto-observação, o tônus em equilíbrio e o contato consigo e com o ambiente.

O importante não é a forma do movimento, mas seu percurso, seu processo de construção. Não importa o resultado, mas como se faz o movimento e o que se sente no trajeto da execução.

Orienta-se o indivíduo a descobrir, por si só, a multiplicidade de possibilidades de movimento, sem nenhum tipo de demonstração por parte do professor. Desprovido de modelos, o aluno encontra seu estilo próprio.

O movimento eutônico tem como base o repulse e o transporte. Ambos são nomes próprios da eutonia para designar componentes das leis naturais do movimento. Repulse é empurrar, primeira lei mecânica do movimento. Todo movimento se dá apenas quando empurramos uma superfície dura, como simplesmente empurrar os pés contra o chão, como na marcha cotidiana, ou empurrar outros segmentos, tais quais as costas, o cotovelo, a cabeça; essas são propostas que ajudam a ampliar o vocabulário próprio do movimento do indivíduo. A transmissão da força da gravidade, transformada em força antigravitacional depois de um repulse, é chamada de transporte. Somente pelo transporte o corpo se desloca no espaço. Tais elementos, o repulse e o transporte, tornam o corpo leve.

No caso dos bailarinos, o repulse em alto grau consiste no impulso que o lança para o espaço. Esse efeito do corpo leve que salta, que mantém a suspensão no ar e levita decorre de um extremo contato com a terra. A leveza é a expressão da liberdade de lidar com o próprio peso do corpo e do constante diálogo com a terra à qual estamos ligados de modo intrínseco.

MOVIMENTOS ATIVOS E PASSIVOS

Movimentos ativos são voluntários e acontecem por meio da ativação de áreas motoras específicas para aquele gesto. Os movimentos passivos, ao contrário, são involuntários; não há nenhuma ativação motora voluntária. O indivíduo solta um segmento do corpo no espaço, e a ação da força da gravidade realiza o movimento. Por exemplo, levantar o braço é um movimento ativo. Soltá-lo deixando que ele se desloque em direção ao chão é um movimento passivo.

Os movimentos ativos em eutonia classificam-se em:

- Estiramentos vitais: são os movimentos de espreguiçar. Consiste em um movimento natural e vital

do mundo animal que o ser humano aculturado vem perdendo. Considera-se o espreguiçar, acompanhado de bocejos e suspiros, um movimento total do corpo. Os estiramentos acontecem espontaneamente, ajustando músculos faciais, tendões e articulações. Estão vinculados aos sistemas involuntários, tais quais a respiração, a circulação e o sistema límbico. Por isso, são de grande eficiência no início das práticas como um aquecimento global. No fim dão-se como um grande alongamento, um ajuste involuntário nascido da inteligência intrínseca daquele corpo. Na prática da eutonia, há vários procedimentos para estimular a vontade de espreguiçar;

- *Gliding bones* ou deslizamentos ósseos: movimentos imperceptíveis se observados de fora do corpo, mas perceptíveis para quem os realiza. São chamados de deslizamentos ósseos, pois a sensação é de que os ossos deslizam sob os tecidos musculares;

- Micromovimentos: movimentos muito pequenos feitos com base na atenção a um ou mais ossos. Podem acontecer voluntariamente em todo o corpo, e seus efeitos fisiológicos alteram o estado geral de toda a pessoa;

- Microestiramentos: movimentos mínimos que ocorrem entre dois ossos. Resultam na sensação de abertura da articulação. Por exemplo, fixa-se a escápula no solo, e depois desliza-se o úmero em direção ao rádio e à ulna. Estes, por sua vez, seguem e deslizam em direção aos ossos da mão. Os microestiramentos são muito eficientes para a manutenção da saúde das articulações.

Continuando a pesquisa de Alexander, ofereço minha colaboração: os microestiramentos em torção e oposição. Nessa prática, o indivíduo localiza dois ossos vizinhos, por exemplo o fêmur e a tíbia. Posteriormente, desliza os ossos em direções opostas com a intenção de realizar uma pequena torção, também em oposição. O movimento que se inicia entre dois ossos se expande para todo o corpo e prepara o corpo para os rolamentos ou um estiramento vital (espreguiçar) torcido e espiralado;

- Rolamentos: proporcionam o estiramento total do corpo. Em uma superfície dura, com o corpo deitado no chão de barriga para cima, prolonga-se um segmento no espaço. Vamos imaginar a mão direita projetando-se na diagonal e levando todo o corpo até um ponto máximo de torção. No ápice desta, a projeção de uma parte do corpo promove a espiralação de todas as estruturas corporais. Na continuidade do movimento, o corpo muda de posição, virando-se de barriga para baixo. Os rolamentos remetem aos primeiros movimentos do bebê no berço e podem acontecer primeiro pelos pés, joelhos, pelo quadril ou pelas mãos;

- Posições de controle: sequência de posições que, quando interligadas, geram movimento. As posições de controle têm como objetivos avaliar o estado das articulações e ampliar a flexibilidade da musculatura, de tendões e ligamentos. A sequência começa com um nível de exigência muito baixo e aumenta aos poucos a dificuldade e complexidade. Por exemplo, a primeira posição exige o trabalho dos dedos dos pés, tornozelos e joelhos; e a última engloba todas as articulações do corpo;

- Movimentos cotidianos: o estudo desses movimentos propõe trazer à consciência os padrões de movimentos cotidianos individuais. Após incorporar esse aprendizado, o aluno tem instrumentos para se corrigir ou criar adaptações na sua forma de andar, sentar, pegar um objeto, melhorando a saúde individual pelo uso consciente dos movimentos cotidianos;

– Movimentos livres: intuem aumentar o vocabulário de movimentos do indivíduo, dando vazão à expressão. São utilizados vários estímulos próprios da eutonia para oferecer à pessoa instrumentos de investigação de movimentos livres.

– Estudos do movimento: o aluno cria sequências de movimentos próprios pautado nos princípios do método da eutonia.

A TRANSFERÊNCIA DO MOVIMENTO EUTÔNICO PARA A DANÇA

O gesto eutônico constrói-se por meio de uma ação interna consciente. Pode ser utilizado no cotidiano funcional, desde que agregue funções da consciência. Para Laban (2001, p. 3), “o movimento é dançado quando a ação é subordinada a um sentimento interior”. Concluímos então que há uma convergência, nesse aspecto, entre os dois tipos de movimento.

Tanto o movimento eutônico como a dança geram novos movimentos, afinal suas origens não são de ordem mecânica. Por isso, quando um movimento está sendo finalizado, outro está nascendo, de modo que a energia do movimento não se esgota; ela está sempre se transformando. O corpo dançante, com o equilíbrio do tônus proposto pela eutonia, abre-se para o fluxo do movimento na sua dimensão mais ampla. Trata-se de um movimento que não cessa, porque a fonte não é mecanicista. Na preparação para a dança o movimento eutônico organiza a ação da sensibilidade fundamental ao movimento artístico.

Entre a dança e o movimento eutônico há uma diferença de objetivo. No segundo não há necessidade de um sentido estético, artístico. A realidade é o próprio movimento, a abertura infinita para os movimentos dos espaços intercelulares. Na dança acontece uma projeção, em sentido contrário, para o espaço universal. A intenção é nos dois sentidos, para dentro e para fora do corpo, provocando mudança na potência da atmosfera do espaço em volta do corpo e de suas formas. Ele emociona e abre espaço de reflexão.

O movimento eutônico e o movimento dançado ocorrem em dois momentos, dois estados corporais e dois estados de consciência. Naquele, a atenção é interna, cinestésica. Neste a intenção é transferir e projetar em direção ao espaço externo. Consiste em outro estado corporal, de relação com o ambiente, de ocupação espacial, temporal, rítmica e de intenção simbólica e artística.

O benefício de tal percurso é a qualidade final da precisão e da expressão da sensibilidade, compreendendo precisão como a exatidão dos impulsos e das projeções dos movimentos no espaço, como saber localizar o osso que empurra o chão em um *plié*, o percurso da força antigravitacional num giro e a projeção dos ossos da perna em um *développé*, ou todos esses elementos em uma improvisação.

UMA PEDAGOGIA PARA O CORPO

*“O verdadeiro pedagogo deve ser ao mesmo tempo um filósofo,
um psicólogo e um artista”*

(DALCROZE *apud* VIOLETA, 1997, p. 40).

Para Gerda Alexander, a verdadeira experiência da consciência mediante o corpo também necessitava de uma pedagogia adequada às leis biológicas dele. Certamente ela deve ter sido influenciada pelas ideias de pensadores europeus de sua época, como Jean Piaget e Lev Vygotsky. Ambos, conterrâneos

da alemã, revolucionaram a pedagogia no início do século passado. Na área do movimento, Alexander sofreu influências diretas do professor de rítmica, Jacques Dalcroze, que também reformulava um modo de educar o movimento.

A proposta pedagógica da eutonia tem como principais objetivos construir a individualidade e a autonomia corporal, despertar a curiosidade, estimular a autoconfiança, acolher as reações individuais e cultivar a independência e a investigação da originalidade. Por isso, Alexander optou por chamar de alunos, e não de pacientes, as pessoas que solicitavam seus tratamentos. Ela acreditava que o autoconhecimento do corpo é um aprendizado.

Assim, sugeriu a relação aluno e professor baseada na colaboração e confiança. Este não interfere no processo daquele, mas apoia suas descobertas. Elimina qualquer nuance de hierarquia ou autoritarismo que impeça a expressão própria do corpo do discente. O professor pauta-se na boa observação e ao mesmo tempo despe-se de qualquer forma de julgamento, bem como ensina o aluno a prestar atenção nos limites do próprio corpo, trabalhando conforme as suas possibilidades corporais. Está a todo o momento atento para incentivar as possíveis transformações de cada indivíduo.

Todas essas atitudes se opõem à pedagogia de muitos métodos de dança, nos quais as relações são predominantemente autoritárias e hierárquicas, se estimula a competitividade, desrespeitando os limites físicos e psíquicos de cada ser humano, além de o bom aluno ser aquele que se molda nos movimentos de acordo com o corpo do docente.

O professor de eutonia não segue modelos ou receitas de aulas. Cria seus próprios instrumentos, seu próprio roteiro de aula. Ou seja, sua criatividade também continua ativa, em uma atitude de alerta, em estado de presença. A qualquer momento deve estar aberto às mudanças de planos. Tudo depende das reações individuais de cada aluno. Para atendê-las, ele mantém a construção constante do roteiro da aula ou sessão.

A disciplina do aluno garante-se pelos níveis de consciência alcançados em relação às leis básicas do corpo e do meio ambiente. Isso afasta o excesso de autoexigência, que atrapalha o seu desenvolvimento integral. Por exemplo, o indivíduo deve aprender a lidar com os limites do cansaço, usando as pausas para não chegar à exaustão, neutralizando personalidades perfeccionistas ou obsessivas.

SAÚDE FÍSICA E MENTAL DO BAILARINO

Fisicamente, os benefícios da eutonia são reconhecidos na saúde dos músculos, de tendões e articulações, bem como no tratamento e na prevenção de lesões. Treinos incessantes estressam os tecidos e lesionam-nos. A eutonia, a fim de prevenir e tratar lesões, orienta o estudo da anatomia, fisiologia e mecânica do movimento, sensibilizando o indivíduo aos seus próprios limites. Estimula também a procura de novos caminhos para os mesmos movimentos, aliviando agressões às estruturas corporais.

Quanto à saúde mental, a eutonia colabora no cuidado com a integração entre a imagem psíquica (chamada de imagem corporal) e a imagem estética, tão almejada na arte da dança. Os distúrbios de imagens são grandes causadores de desordens psicossomáticas, como anorexia nervosa, bulimia, esterilidade, distúrbios hormonais, entre outros, que distanciam o indivíduo da realidade.

Diferentemente das artes plásticas ou da música, em que o objeto artístico é o quadro ou a composição sonora que nasce do instrumento, na dança o corpo do bailarino constitui a própria obra de arte. Para tratar do corpo como um produtor de imagens artísticas, o bailarino sai do território de estabilidade e faz contato com zonas de caos, de onde colhe matéria-prima para a sua expressão.

Ampliar as potencialidades expressivas e tornar o corpo um objeto estético é tarefa complexa. A expressão estética do corpo envolve percepção, sentimentos e pensamentos, características especialmente humanas. Ou seja, o corpo estético do bailarino não é só uma máquina que realiza movimentos coordenados de forma harmoniosa. Os aspectos humanos, que não podem ser desvinculados da pessoa do dançarino, estão sempre ali, com a expressão do corpo.

Integrar a dupla experiência, o corpo cotidiano do indivíduo e o corpo obra de arte, envolve muitos fatores. A experiência estética da imagem pode se sobrepor à imagem que o indivíduo tem de si próprio. A imaginação e a fantasia do artista sobrepõem-se à realidade cotidiana, desintegrando a unidade mente e corpo, base da saúde integral.

Como organizar a imagem que sentimos de nós próprios com a imagem estética? De que maneira prosseguir saudável na habitação do corpo, mesmo quando ele se torna um objeto estético? É aí que a prática da eutonia pode estimular a reflexão, com base na experiência daquilo que se sente no corpo, influenciando para que haja uma atualização sempre saudável entre a imagem psíquica do indivíduo e a imagem estética, a do bailarino. Logo, a eutonia utiliza recursos como o toque, o trabalho de consciência da pele e dos ossos como estrutura e do volume. Esses procedimentos atualizam a imagem corporal, fazendo o indivíduo sentir o corpo como ele é. Essa imagem é uma construção permanente, se inicia ao nascermos, perdura por toda a vida e deve ser constantemente atualizada.

A integração das estruturas e dos sistemas que compõem a mente e o corpo dá alicerce para o dançarino se lançar em novas experiências psíquicas cada vez mais maduras. Qualquer pessoa transporta para o gesto sua subjetividade, sempre original e visível no espaço que o corpo constrói à sua volta. O gesto revela a subjetividade saudável ou doentia.

A arte da dança pode ser gestada na soma dos cuidados pessoais por meio do conhecimento sensível do corpo, possibilitando a abertura para o bailarino aventurar-se nos caminhos tortuosos da criação. Devemos nos manter alertas aos limites saudáveis dos treinos e do contorno dado à fantasia criativa sem perder as oportunidades de abrir novos espaços no corpo e na mente, que ampliam o potencial da criação e são visíveis no movimento.

EUTONIA E CIÊNCIA

Gerda Alexander verificou o funcionamento do tônus muscular com base na observação e em seus sentidos afiados. O objetivo principal era pessoal: curar suas próprias dores. Esse tipo de atitude criadora estava de acordo com a sua época. Os alunos formados por ela na Dinamarca passam seus conhecimentos via experiência, por meio das aulas de grupo e de sessões individuais, assim como todos os outros métodos de educação somática. A argentina Berta Vishnivet, assistente de Alexander, há 15 anos formou a primeira

turma de eutonistas brasileiros, da qual faço parte. Eu também, ao pé da letra, contribuo transmitindo esse conhecimento manualmente.

Emoldurar a eutonia conforme qualquer método mecanicista ou cartesiano é descaracterizar sua essência. O conceito de tônus muscular nos moldes de Alexander difere em alguns pontos do conceito da medicina tradicional. A eutonia é transdisciplinar por natureza e abrange inúmeras áreas do conhecimento, como a educação e as artes, além da saúde. Leva em conta diversos pontos de vista, sobretudo a observação sensível dos fenômenos e suas variáveis, já que lidamos com o corpo vivo pelo viés da saúde.

O desenvolvimento da educação somática pode ser dividido em três grandes períodos: do início do século XX até os anos 1930, quando os pioneiros desenvolveram seus métodos, em geral pautados em uma questão de autocura, como no caso de Gerda Alexander; de 1930 a 1970, período em que ocorreu a disseminação dos métodos graças aos estudantes formados por esses pioneiros; e da década de 1970 até hoje, em que me incluo, imersa nas diferentes aplicações que integram as práticas e os estudos terapêuticos, psicológicos, educativos e artísticos.

Nos dias atuais os profissionais procuram os fundamentos da educação somática nas ciências tradicionais, como a psicologia, pedagogia, neurologia e fenomenologia, mas também nas novas ciências, como a neurociência. As bases científicas têm nos proporcionado aberturas para novas experiências. Elas instalam um movimento criativo e ascendente a cada etapa da história do corpo, do movimento e de suas reverberações na educação, na saúde e nas artes corporais.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Gerda. **Eutony**: the holistic discovery of the total person. Nova York: Felix Morrow, 1985.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BERTHOZ, Alain (Org.). **Lições sobre o corpo, o cérebro e a mente**: as raízes das ciências do conhecimento no Collège de France. Bauru: Edusc, 2005.

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

GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. Tradução de Sílvia Soter. **Lições de Dança**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 11-35, 2001.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. **Lições de Dança**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-24, 1999.

LABAN, Rudolf. The mastery of movement. In: GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

MC HOSE, Caryn. **Phenomenological space**: interview with Hubert Godard, 2005. Disponível em: <www.resoursesinmovement>. Acesso em: 20 mar. 2010.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. *In*: CORBIN, Alain; COUTRINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo, mutações do olhar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARKOVSKII, Arseni. **Oito ícones**. Versão de Paulo da Costa Domingos sobre a tradução inglesa de Kitty Hunter Blair. 255. ed. Lisboa: Cooperativa, 1987.

VIOLETA, Hemsy de Gaynza. **Conversas com Gerda Alexander, vida e pensamento da criadora da eutonia**. São Paulo: Summus, 1997.

VISHINIVETZ, Berta. **Eutonia, educação do corpo para o ser**. São Paulo: Summus, 1995.

WINNICOTT, Donald W. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

**Método Ehrenfried Ginástica Holística®:
um caminho do possível orientado pelas
entrelinhas**

Silvia Soter

Silvia Soter é graduada em Dança pela Universidade de Paris 8 e professora de Ginástica Holística (Método Dr. Ehrenfried), formada por Marie-Josèphe Guichard, na França, em 1996. É autora do livro *Cidadãos dançantes: a experiência de Ivaldo Bertazzo com o corpo de dança da Maré* (UniverCidade, 2007) e do DVD *Corpo aceso: experiências em educação somática para bailarinos e não bailarinos*. Atua no campo da educação somática desde 1984.

A Ginástica Holística é um método de educação somática e não apenas uma técnica, se considerarmos técnica um conjunto de procedimentos a serem aplicados para um fim específico.

Lily Ehrenfried (1896-1994), a médica alemã que criou e estruturou a Ginástica Holística ao longo da segunda metade do século XX, não deu esse nome ao método por acaso. Ela, como depois Marie-Josèphe Guichard, sua seguidora, acreditava que os fins não justificavam os meios e que o conjunto formado por centenas de experiências propostas pelo método deveria ser entendido como os passos de um caminho que cada aluno/praticante teria de traçar da forma mais autônoma possível, respeitando os seus limites físicos e psíquicos e, sobretudo, o tempo que lhe fosse próprio. Essa convicção emerge não somente da precisão com que as experiências são sugeridas, mas também da atitude do professor/orientador, que não impõe nada ao aluno, convidando-o simplesmente a experimentar cada proposta. A pessoa “deve descobrir suas dificuldades através de seus *próprios* meios” (EHRENFRIED, 1991, p. 19) e é ela quem poderá ainda apropriar-se de seus recursos para vencer as dificuldades e ampliar o seu leque do possível.

Em minha experiência, como aluna e, desde 1996, como professora do Método Ehrenfried, os princípios que norteiam essa prática puderam ser percebidos nas entrelinhas das aulas, na fala de Marie-Jo Guichard e no modo como fazia a condução desse passeio às nossas possibilidades motoras e perceptivas, a nossos limites e potências.

As aulas, conduzidas oralmente, são na maioria das vezes coletivas, mas podem ser individuais. O professor não demonstra os movimentos. Assim, não há modelo ideal a seguir. Cada aula se estrutura com base em um roteiro invisível que encadeia momentos de relaxamento ativo, realinhamento e tonificação.

Mediante o convite, sempre oral, à experimentação, a prática do método é um meio de ajudar o aluno/praticante a encontrar um gesto mais harmônico, uma postura “viva” que dê conta das transformações que não cessam de ser necessárias, afinal a vida não tem cura.

Este texto pretende apresentar alguns dos aspectos centrais do Método Ehrenfried, entremeados de lembranças de momentos em que alguns dos seus princípios pedagógicos se revelaram nas intervenções da minha professora.

O MÉTODO EHRENFRIED GINÁSTICA HOLÍSTICA®

Ehrenfried formou-se em Medicina na Alemanha, onde também foi aluna de Elsa Gindler¹. Em 1933 chegou à França, pressionada pelo estreitamento da vida em seu país natal, que via o crescimento dos ideais nazistas. Então, graduou-se em Fisioterapia e, articulando seus sólidos conhecimentos médicos com a prática do movimento iniciado com Gindler, deu nascimento a um modo próprio de organizar um trabalho corporal que amadureceu durante décadas.

1 Para informações históricas sobre as origens do Método Ehrenfried Ginástica Holística®, ler: MENDONÇA, Maria Emília. **Ginástica Holística**: história e desenvolvimento de um método de cuidados corporais. São Paulo, Summus, 2000.

O Método Ehrenfried estrutura-se por meio de três eixos fundamentais: equilíbrio, respiração e tonicidade.

EQUILÍBRIO

Assim como outros pioneiros do campo da educação somática, tais quais Matthias Alexander, por exemplo, Ehrenfried preocupou-se com a organização vertical do homem e com o alinhamento harmonioso e dinâmico dos vários volumes do corpo.

O sistema de regulação e de compensação do equilíbrio físico é de extrema sutileza e funciona ao menor alerta. Se persistir durante um tempo suficientemente longo, um leve distúrbio pode fazer aparecer, com o tempo, uma doença crônica, que o médico dificilmente conseguirá curar (EHRENFRIED, 1991, p. 28).

Para que o jogo do equilíbrio aconteça como um processo de ajuste contínuo, é preciso que a coluna vertebral possa se reinserir no equilíbrio geral do corpo e que as vértebras encontrem um bom empilhamento, o qual dê conta de garantir tanto mobilidade quanto estabilidade.

A busca por um apoio bem distribuído nos pés, mantendo e estimulando a sustentação e a elasticidade dos três arcos plantares, faz-se fundamental, a fim de garantir uma base sólida e confortável para a construção do “edifício” corporal. Além disso, organizar os pés é condição essencial para que os joelhos se “destranquem” e, com isso, seja possível achar uma posição confortável para a bacia, bem como promover e assegurar a coordenação eficaz dos músculos do soalho pélvico e do transversal abdominal, para conter as vísceras sem tensão excessiva. Por intermédio do acionamento dos “cabos” vertebrais, a coluna vertebral encontra sua vertical, respeitando as curvas fisiológicas e dando apoio para que a cintura escapular seja sustentada na caixa torácica e que a cabeça se organize sem esforço.

RESPIRAÇÃO

Se pensarmos a postura como sinônimo de atitude, podemos entender que o modo como a organização vertical estática se dá revela um comportamento mais geral. A postura não se restringe aos seus aspectos biomecânicos; ela está intimamente ligada à maneira como cada indivíduo se coloca na vida e se organiza em relação à aceleração da gravidade e às solicitações do mundo. Ehrenfried (1991, p. 19) afirma: “O comportamento de um ser se manifesta em todos os detalhes de seu aspecto motor: o ponto de partida de nossa ação terá, portanto, apenas uma importância secundária”. As características desse comportamento emergirão tanto de um gesto de membros superiores como de um salto ou da marcha. Além disso, a forma como a respiração de cada um se organiza é também sempre reveladora dessa atitude geral.

Para o Método Ehrenfried, faz-se importante ajudar o indivíduo a descobrir que sua respiração pode ocorrer em três tempos: inspiração, expiração e pausa. No entanto não é o caso de ensiná-lo a respirar por intermédio de exercícios respiratórios, e sim de auxiliar o aluno a encontrar o ajuste delicado entre respiração e movimento, levando-o a escutar sua “música” respiratória, a reencontrar o ritmo que lhe é próprio. Vale lembrar:

O momento da inspiração nunca deve ser fixado consciente e voluntariamente. [...] Não se trata de forçar uma inspiração profunda, ou mesmo uma inspiração audível. Deve-se esperar que o corpo manifeste uma necessidade de ar; o ar entrará então espontaneamente, sem provocar ruído e na quantidade necessária. Tal inspiração faz nascer uma sensação de leveza, de alívio, de liberação (EHRENFRIED, 1991, p. 20).

TONICIDADE

É muito comum que o esforço muscular empregado em algumas de nossas ações ultrapasse, e muito, a necessidade para realizá-las. Tendemos a não modular de forma eficiente e econômica o nosso tônus, fazendo com que certos músculos estejam sempre com mais tônus do que de fato é preciso e outros tenham tônus excessivamente baixo. Essa distonia permanente é responsável por sensações de cansaço, desgaste energético, apatia e até angústia. Se os músculos passam o dia inteiro crispados, não há como responderem a novos estímulos de modo saudável, uma vez que já estão em estado de tensão exagerada. Conseguir equilibrar melhor nossa atividade tônica é de suma importância para que o jogo muscular se harmonize de maneira que o corpo encontre um estado de relaxamento ativo e, ao mesmo tempo, de prontidão para a ação.

ENTRELINHAS

Em junho de 2007, numa noite de grande vento, caminhando numa calçada no Rio de Janeiro, fui atingida por trás, na cabeça, por um objeto pesado, que só pude identificar posteriormente, já que não o vi chegar. Por conta da ventania, um fruto de 2,5 kg (pesados depois na emergência do hospital) desceu de uma árvore e atingiu em cheio meu parietal direito. Não houve maior estrago, pois reagi ao impacto com prontidão e algum relaxamento. Sem tempo para refletir, é evidente, amorteci a pancada em todas as minhas articulações, flexionando membros inferiores e acomodando ao longo da coluna vertebral e de todo o eixo vertical o impacto. “Dancei” com o fruto, amortecendo-o em todo o meu corpo, que cedeu como uma sanfona e não se enrijeceu nem foi ao chão.

A tomografia revelou apenas um hematoma no local do impacto, e as aulas do Método Ehrenfried que fiz nos meses seguintes me ajudaram a reorganizar meu corpo, que de forma global estava marcado pelo encontro com esse objeto voador, mais tarde identificado.

Uma vez, no meio de uma aula no estúdio de Marie-Jo, na Rue de Paris, em Joinville-Le-Pont, estava deitada numa das posições “de base” do Método Ehrenfried: em decúbito dorsal, pés paralelos apoiados no chão, guardando entre eles a distância da largura de um pé. A professora caminhava pela sala e lembrava-nos de “colocar os pés paralelos”. Ao ouvi-la pela primeira vez nada fiz, pois tinha a convicção de que meus pés já se encontravam em tal situação. Segui na posição. De novo ouvi a sua voz dirigida ao grupo, não a mim especialmente, sugerindo que colocasse os pés paralelos. Mexi-os, no intuito de alinhá-los, caso não o estivessem. Na terceira vez que ouvi a mesma sugestão, ainda para o grupo, Marie-Jo estava em pé ao meu lado e observava-me com tranquilidade. Novamente ajeitei meus pés e perguntei a ela, que me olhava de cima, se eles agora estariam paralelos. Ela, serena e segura, me respondeu, sem deixar de me olhar:

“Quem sou eu para saber?”.

O Método Ehrenfried considera que as correções feitas de fora pouco servem. De que adiantaria se Marie-Jo me dissesse que meus pés não estavam paralelos, o que com certeza era o caso, se eu havia tentado várias vezes alinhá-los e, para mim, eles estavam na posição solicitada? Na professora eu acreditaria; alinharia meus pés com base na informação visual que ela recebia e me transmitia. Logo, muito provavelmente sentiria meus pés mal alinhados. Esses “pés, agora paralelos”, seriam estrangeiros à minha possibilidade daquele momento. A Marie-Jo restava enfatizar o convite para que eu os organizasse e nada mais. A crença na ampliação da propriocepção e na capacidade de, a cada vez mais, se perceber melhor e com mais precisão por meio da prática regular do trabalho faria com que no momento próprio meus pés achassem um novo lugar de conforto.

Nos anos em que frequentei toda semana as aulas de Marie-Jo ouvi a seguinte frase: “O ótimo é inimigo do bom”. Cheguei aos métodos somáticos depois de décadas de dança. Embora felizmente a pedagogia da dança tenha evoluído em muitos ambientes na direção de um respeito maior ao corpo do bailarino, a seus limites e a seu ritmo, cheguei marcada pela ideia de que é preciso sempre fazer mais e melhor, de que fazer mais seria sempre o melhor. Assim, durante anos, estiquei meus joelhos o máximo que conseguia, forcei minhas articulações coxofemorais para que tivessem um grau de abdução e rotação externa que deixassem meus professores satisfeitos e ouvia que se não estivesse quase doendo (ou doendo de fato) eu não estava fazendo nada.

Muitos anos e lesões depois, entendi – e esse saber foi se incorporando – que o ótimo, na maior parte das vezes, é inimigo do bom. Aprendi também que não é necessário fazer o melhor movimento, levar qualquer articulação ao seu limite máximo ou contrair um grupo muscular (ou alongá-lo) até experimentar o desconforto. Há um imenso leque de possibilidades para o movimento nesse terreno do meio. Faz-se essencial atualizar as nossas capacidades a cada dia, descobrindo-as, escutando-as e respeitando-as. Experimentar o movimento possível hoje, aqui e agora, já é muito. Para que tentar ir mais longe? Até porque, como escreveu o poeta Paulo Leminski (1987), “isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além!”.

REFERÊNCIAS

CASINI, Catherine. Ehrenfried et Kinésithérapie. **Cahiers**, Paris, n. 9, 2000.

EHRENFRIED, Lily. **Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito**. São Paulo: Summus, 1991.

LEMINSKY, Paulo. **Distraído venceremos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MENDONÇA, Maria Emília. **Ginástica Holística: história e desenvolvimento de um método de cuidados corporais**. São Paulo: Summus, 2000.

Modos de ver e vivenciar o mundo: invertendo lentes no ensino da dança

Marila Velloso

Marila Velloso é bailarina, coreógrafa e produtora de dança. Educadora somática do movimento e *practitioner* pela School for Body-Mind Centering® (EUA/Alemanha). Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bacharel e licenciada em Dança pela PUC do Paraná (PUC-PR). Especialista em Consciência Corporal-Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), professora do curso de Dança da FAP e membro do Colegiado de Dança do Conselho Nacional de Política Cultural representando a Região Macro-Sul (biênio 2010-2011).

Este artigo reflete sobre procedimentos da modernidade no âmbito da experiência sensorial e relaciona a proposta do sujeito encarnado da autora Denise Najmanovich com um possível procedimento para a mudança de nossas respostas motoras, isto é, o olhar atento ao ciclo perceptual sugerido por Bonnie Bainbridge Cohen, criadora do sistema *body-mind centering*®. O texto conduz a um questionamento a respeito das possibilidades de despertar a produção de outros sentidos para as escolhas que fazemos em distintos meios, até mesmo no ensino da dança, além de visar a uma aproximação com debates ora em curso que assumem a importância de nossos hábitos perceptuais no entendimento que temos do mundo e no modo como nos relacionamos com ele.

INTRODUÇÃO

Quando Denise Najmanovich¹ (2001) aponta em seu livro *O sujeito encarnado* a permanência ainda hoje de metáforas constitutivas da concepção da modernidade² e do corpo na modernidade, ela nos alerta sobre uma crise. Uma crise não de algo específico, senão de nosso modo de entender e experimentar o mundo e, portanto, de se relacionar com ele, crise outorgada pelas alternativas da contemporaneidade que romperam com os paradigmas da modernidade.

Central à concepção da modernidade está o determinismo, que segundo Ilya Prigogine³ (1996) tem raízes antigas no pensamento humano, porque possibilitou “o acesso a uma visão que escape à dor da mudança” (PRIGOGINE, 1996, p. 158). O receio da crise provocada por qualquer mudança, condição primária da transitoriedade dos acontecimentos da vida, contribuiu para a criação de mecanismos que aliviassem a condição hoje entendida como inerente aos processos dos sistemas vivos.

O conhecimento matemático divulgado por Galileu Galilei⁴ que fundamentou a física clássica, além de abranger a queda dos corpos e o movimento de rotação da Terra, se forjou como absoluto e eterno, sendo a lei de movimento de Isaac Newton⁵ um exemplo de lei com caráter determinista: “Uma vez conhecidas as

1 Epistemóloga e professora doutora na Universidad Caece (Argentina). Autora do livro *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no-do cotidiano* (2001).

2 A Idade Moderna compreende o período aproximado entre a tomada de Constantinopla, em 1453, e a Revolução Francesa, em 1789. A modernidade está relacionada ao projeto de mundo moderno empreendido ao longo da história desse período, sendo utilizado no texto de Najmanovich como século XV. Mais informações em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Idade_Moderna>. Acesso em: 1.º abr. 2011.

3 Prigogine (1917-2003) ganhou o Prêmio Nobel de Química em 1977 e dedicou-se a estudos a respeito de termodinâmica de processos irreversíveis com a formulação de teoria das estruturas dissipativas. Mais informações em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ilya_Prigogine>. Acesso em: 1.º abr. 2011.

4 Galilei (1564-1642) foi físico, matemático e astrônomo. Desenvolveu os primeiros estudos sistemáticos do movimento uniformemente acelerado e do movimento do pêndulo. Descobriu a lei dos corpos e enunciou o princípio da inércia e o conceito de referencial inercial, ideias precursoras da mecânica newtoniana. Mais informações em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Galileu_Galilei>. Acesso em: 4 abr. 2011.

5 Newton (1643-1727) foi físico e matemático. A lei mencionada é a lei de movimento: $f = ma$ (força é igual à massa multiplicada pela aceleração). O poder unificador e profético de suas leis era centrado na revolução

condições iniciais, podemos prever qualquer posição passada ou futura de uma trajetória” (PRIGOGINE, 1996, p. 25).

No conceito de reversibilidade do tempo definido pela física newtoniana e exemplificado na ideia de trajetória, na qual se pode avançar e retroceder, e na busca pela certeza a fim de aplacar qualquer possibilidade de dúvida, encontra-se um sistema referido de conhecimento e poder com a aplicação de certos princípios para controle e uma relação com a natureza, esta subordinada aos propósitos do homem (GIDDENS, 2002).

No diálogo entre ciência e natureza, organizam-se consensualmente modos de ver o mundo que acabam naturalizando modelos para vivenciar as experiências. Nosso entendimento do mundo está vinculado a como o experienciamos, e isso estabelece parâmetros de como o compreendemos. Nesse sentido, refletir acerca de alguns parâmetros que instituíram comportamentos sensório-motores é examinar o campo de possibilidades e a circunstância onde a experiência se deu.

Noções de espaço e tempo definiram padrões de movimento e restringiram ou possibilitaram o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras pelo modo como as experiências podem ser vivenciadas. Vivenciar uma experiência é, em certa medida, direcionar o olhar para como as relações acontecem em determinado momento, permitindo que elas se estabeleçam ou não, “tateando-as” e refinando o conhecimento sensório-motor.

O movimento aparece sempre atrelado nessa história entre um estímulo e uma motorização. O mundo torna-se disponível para nós quando nos movemos em relação a algo, na interação com o outro, por meio da ação, no fazer um movimento em direção a. A aparência de algo modifica-se aos nossos olhos conforme nos movemos quanto a isso ou dependendo de como isso se move em relação a nós. A noção desenvolvida pelo filósofo Alva Noé (2004), pesquisador da percepção e das ciências cognitivas, implica a articulação entre como vemos/entendemos alguma coisa com o movimento que somos capazes de explorar no entorno de algo com o qual nos pomos em relação. Relação demanda movimento, e movimento estabelece um tipo de relação. Não movimento, também.

O que se move gera mudanças e cria habilidades, uma espécie de domínio. O conhecimento constitui um complexo de habilidades sensório-motoras que desempenham papel fundamental e envolvem capacidades cognitivas.

A imbricação entre como experimentamos o mundo pelos sentidos e pelas percepções e a forma como o entendemos, falamos e agimos nesse mesmo mundo configura um espaço vivenciado pelo corpo durante determinada experiência e não se reduz à ideia de que possuímos apenas hábitos sensórios, motores, recorrentes e fixos. No tempo existente entre um estímulo e uma resposta motora, seja ela falada, escrita ou em formato de movimento, há um espaço a ser explorado por nosso foco ativo que pode levar a uma escolha diferente dos padrões habituais quando nos propomos a solucionar problemas na ação

científica, no avanço do heliocentrismo e na difundida noção de que a investigação racional pode revelar o funcionamento mais intrínseco da natureza. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Isaac_Newton>. Acesso em: 4 abr. 2011.

presente, ou em movimento.

Da exploração do aparelho sensório-motor no ambiente e da maneira como o ambiente propicia as condições para dadas experiências serem vivenciadas ou não depende o modo como a própria experiência vai se configurar e a possibilidade de estabelecer relações com o outro. Explorar chances de estabelecer relações envolve, ainda, como nos aproximamos ou nos afastamos dos estímulos, organizamos respostas ou articulamos as condições proporcionadas por determinada situação.

O corpo é o ambiente onde se tece a percepção dos sentidos da visão, da audição, do olfato, do paladar, do tato e da ação motora decorrente dos estímulos. As teorias desenvolvidas na modernidade delinearam determinadas condições para a experimentação dos sentidos pelo jeito como o espaço foi recortado; o tempo, aprisionado; e o movimento, restrito. O corpo corporalizou⁶ os parâmetros disponíveis e configurou formatos e estruturas de entendimento e ação por intermédio deles. Todavia parece que a busca pelas certezas definitivas não solucionou as dúvidas nem manteve os corpos e o mundo afastados dos riscos. Assim, o “enjaulamento” do espaço, do movimento e do tempo na modernidade não foi suficiente para garantir-nos a segurança.

Muitas concepções da modernidade são imprescindíveis, afinal como construiríamos uma casa sem a física newtoniana? A proposta aqui é uma observação quanto aos rastros que determinados conceitos propagaram no modo como exploramos a nossa volta e a nós mesmos, que se estenderam aos dias de hoje e que possivelmente continuam a ajustar nossas lentes pelos parâmetros da modernidade e, ainda, reconhecer a intrinsicabilidade entre experiência, movimento e entendimento que temos de nós e do outro.

A ideia de reversibilidade na trajetória foi extrapolada por outros modelos de pensamento da contemporaneidade, que permitiram pensar uma multiplicidade de espaços e outra relação com a nossa experiência, também entendida como biológica.

A EXPERIÊNCIA SOB PARÂMETROS DA VISÃO DA MODERNIDADE

A ideia de restrição na experiência corporalizada está vinculada ao nascimento da modernidade, que se pauta nas leis da natureza com uma conotação legalista, termo utilizado por Prigogine (1996), algo que se força sobre a natureza tendo de seguir certas leis.

O controle da experiência estabeleceu-se por essa busca de certeza e pelo domínio ao se interrogar a natureza, quando foram empregados como recursos a contenção do tempo nos relógios, a captura do espaço enquadrado num ponto fixo em uma pintura e o aprisionamento do movimento por leis ditas naturais, necessárias e eternas. O universo como um grande mecanismo regido por leis rigorosas fazia parte de um desejo de dominar a natureza.

Para Najmanovich (2001), no mundo mecânico de corpos mensuráveis a única visão de espaço possível aos sentidos foi fruto, como o conhecimento, de um longo processo de geometrização. A

⁶ Ver mais sobre o termo *corporalização* em QUEIROZ, 2004.

perspectiva geometrizada espacialmente, as coordenadas fixas, a padronização e a reificação de sistemas de representação matemático, como a geometria analítica e o cálculo infinitesimal, a imposição de padrões e instrumentos de medição, determinaram o conhecimento tal qual uma imagem virtual do que está fora do sujeito, como as ações e os discursos estariam também, e independente dele. O conhecimento objetivo baseado na abstração e construído com base nesses modos de fundar experiências levou a este paradigma importante, considerado na visão clássica verdade inquestionável: a separação radical sujeito-objeto que pontua o distanciamento e a independência do sujeito daquilo que vê e entre quem observa e o que é observado.

Invocado pela sistematização espacial e pela medição das coisas e do corpo, o observador pretendia-se afastado da emoção e da experiência humana num processo de negação da sensorialidade do corpo e da noção de que o experimentador fazia parte. Um exemplo de recorte sensorial que pode ter restringido um olhar amplo é imaginar o olhar conduzido constantemente para um mesmo padrão de visão que centralizava o foco, em uma pintura, reduzindo o movimento em outras direcionalidades durante a experiência de apreciação.

As particularidades das relações entre espaço, tempo e movimento concebidas pela óptica do século XV estão implicadas na geometrização, no controle do tempo cronológico perseguido na contagem minuto a minuto e na restrição do movimento. Deve-se considerar aquela premissa já citada, que o mundo se faz disponível a quem o percebe por meio do movimento corporal gerado no instante da interação com um objeto, uma pessoa ou situação. Na experiência perceptual adquirimos habilidades corporais, e isso acontece conforme nos predispomos a nos mover em relação ao objeto. O modo como notamos ou como a experiência é experimentada (a exemplo da indução a uma única direcionalidade para o olhar) é fixado pelo que fazemos ou somos capazes de fazer, no momento em que a experiência se dá. Se nos acostumamos a uma forma apenas de resposta motora em detrimento de um mesmo estímulo que se repete, obtemos ou não certas habilidades ou qualidades de ação, o que decorre do que nossas experiências anteriores nos possibilitaram adquirir. De qualquer maneira, somos nós os atores de nossas experiências perceptuais (NÖE, 2004).

Ao se mover em relação a mudam-se as sensações e ampliam-se as chances da experiência perceptual pelo movimento. Sempre restringir o movimento limitaria a experiência? Reduziria a experiência espacial? Esta consiste na experiência do movimento e do corpo em contato com o ambiente, que é implícita a como o estímulo se dá e a como lidamos com ele:

Por meio de escalas fixas, e da aceitação da sociedade, as noções de tempo e espaço se naturalizaram e se tornaram objetivas para todos que não conheciam sua origem. O conhecimento objetivo nada mais é que seu processo histórico de standardização perceptual e cognitiva (NAJMANOVICH, 2001, p. 79).

O processo de naturalização é central, porque se considera consensual aquilo que se estabelece como modelo em determinada sociedade ou período, modelo que se naturaliza e deixa de provocar reflexão sobre si mesmo, passando muitas vezes a ser aceito como se fosse uma realidade única e universal.

Pensando para que pudéssemos existir, ficou restrito na concepção da modernidade o campo de possibilidades da percepção e sensorialidade, o que formatou uma visão de mundo e, por conseguinte, um modo de experienciar e de constituir um corpo, mediante olhos cobertos por uns óculos que embaçaram, e talvez ainda embacem, a potencialidade da experiência sensorial.

O corpo na modernidade, dominado por um único direcionamento do olhar, deu-se no lugar das certezas absolutas, de onde não se tem o perigo de correr riscos por serem fundamentadas nas leis “naturais”, rigorosas e imutáveis, que permitem ao ser humano não despencar no abismo das incertezas e do caos. Caos visto por Prigogine (1996) como o conceito que modificou a formulação dessas leis da natureza, que corresponde a sequências temporais irregulares, indeterminação no comportamento temporal e dispersão das trajetórias. A perturbação no paradigma da modernidade baseia-se na descoberta da divergência na espacialidade das trajetórias, das situações afastadas de equilíbrio, do encontro de coerência na oscilação.

Tendo resvalado nas noções de tempo e espaço, o consenso da modernidade teve de lidar com a condição instável e móvel de tudo o que é ser vivo e sistema aberto.

ESPAÇO E TEMPORALIDADE DISTINTOS PARA OS SENTIDOS

Através da história o afastamento da metáfora de corpo como recipiente de substâncias, ou corpo máquina, desenvolvida por Descartes⁷, apresentou-se como possibilidade mediante um longo percurso histórico de descobertas científicas que delinearão uma concepção distinta da até então aplicada na modernidade. O corpo que vivencia e é em si mesmo a experiência do próprio sujeito pôde deixar de ser tratado como objeto abstrato e independente de seu entorno, passando a ser visto sob a luz de outras teorias que o focaram com a chance de transformação.

Najmanovich (2001) aponta as geometrias euclidianas e, mais tarde, a teoria especial da relatividade (1905) como responsáveis pela demolição do universo das certezas. Ainda com base em modelos matemáticos não lineares, houve o princípio da indeterminação, de Heisenberg; a termodinâmica não linear de processos irreversíveis; os modelos de auto-organização e a complexidade. A dificuldade demonstrada pela autora para darmos lugar a novas metáforas ocupando outros espaços cognitivos que não aquele entendido como descrever e prever se dá em função do modelo tridimensional da lógica clássica.

O desafio está em apreender um espaço múltiplo tendo como ponto de partida a afirmação da corporalidade do sujeito, que exige uma mudança em como se vê o conhecimento e que envolve a ideia de coevolução e codependência e o lugar de onde se enuncia um discurso.

A teórica propõe a ideia de um sujeito encarnado com um imaginário complexo e um corpo

⁷ A revolução cartesiana e o corpo maquínico baseiam-se nas propostas do filósofo René Descartes (1596-1650). O organismo representava justamente uma configuração articulada, a exemplo dos relógios; uma organização autônoma pela qual o corpo era nomeado como corpo máquina e corpo mecânico, coerente com a questão fundamental que permeava parte da discussão da época e que se referia a como o corpo funcionava. Tratava-se do corpo como instrumento, recipiente, receptor de substâncias postas de fora para dentro: substância extensa (partículas que ocupam o espaço), substância pensante (alma) e substância divina (NAJMANOVICH, 2001).

multidimensional e vivencial, que abandona a suposição de um mundo anterior e independente à experiência.

Pautando-se na física dos sistemas abertos⁸, que prevê transformações no corpo e nos processos da vida que se relacionam com a organização deles e com as redes de relações que geram mudanças na identidade das coisas, a nova concepção presume a auto-organização dos sistemas vivos, o que só ocorre no estabelecimento de relações, gerador de complexidade. A auto-organização em sistemas abertos, de não equilíbrio, aqueles que trocam energia, matéria ou informação com o seu ambiente, permite a formação espontânea (auto-organizada) de padrões emergentes, pela instabilidade (KELSO; HAKEN, 1995, p. 164): “Nos sistemas auto-organizantes não existem deus *ex machina*, não há nenhum fantasma na máquina que ordena as partes”. Segundo os autores, o cérebro é um bom exemplo de sistema auto-organizador sujeito a leis dinâmicas não lineares; vivem próximos a limites entre o comportamento linear e não linear sobrevivendo melhor à base da instabilidade. Na regularidade, encontra-se a enfermidade.

A visão dos processos cognitivos tais quais perceptuais é posta em discussão a partir de outros pressupostos e passa a interessar o modo como percebemos e elaboramos conceitos. Os estudos de George Lakoff e Mark Johnson (1999) a respeito de metáfora emergem do entendimento da mente como corporificada e assumem o corpo como local do conhecimento. Os autores consideram, portanto, que o modo como se conceitua não se descola do corpo:

Nosso sentido do que é real inicia com e depende, crucialmente, de nossos corpos, especialmente de nosso aparato sensório-motor, que nos habilita a procurar, mover e manipular, e as detalhadas estruturas de nossos cérebros, que foram moldados por ambos, evolução e experiência (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 17).

O corpo é alçado a uma importância que equivale à da mente no determinismo, passando a razão a ser redimensionada pelas peculiaridades dos corpos e das experiências vivenciadas por estes. Os sentidos, portanto, e não só o campo visual, são redimensionados aos olhos dos cientistas, o que permite a ideia de uma inversão de imagens do mundo de não tão fácil visualização, porque estão afastados pela concepção da modernidade do campo de possibilidades sensório-motoras (NAJMANOVICH, 2006).

É tão enredado o tapete formulado com base no que vemos que o que dizemos do que vimos depende de nossa capacidade de perceber e nomear a coisa em si. Cada um vê de um dado ponto de vista, e este está contaminado pelas experiências prévias vividas, as quais interferem no como vai ver (notar) numa próxima vez.

Pré-expectativas fazem parte desse jogo de acertos nas lentes e algumas vezes impedem que as experiências sensoriais venham acompanhadas de outras angulações nas respostas motoras e de

8 Os sistemas abertos não eram levados em conta pela química física. A definição de que o organismo está em equilíbrio só funciona na primeira aproximação se o analisamos por curtos períodos de tempo para investigar o metabolismo. Para formulações quantitativas serve. Então a química física ficou restrita a sistemas fechados (que não trocam matéria). Sistemas abertos são de grande importância para a biologia, pois os sistemas químicos abertos são entendidos na natureza na forma de organismos vivos, que se mantêm em contínua troca de seus componentes (BERTALLANFY, 2006). A teoria geral de sistemas foi inicialmente desenvolvida por Ludwig Von Bertalanffy, com a primeira edição do livro de mesmo nome, em 1969.

consequentes mudanças no entendimento de mundo. A concepção de visão de mundo ou de qualquer coisa está atrelada à lógica de pensamento, ou seja, a como a experiência se formata como estrutura de pensamento.

O inusitado e outros fatores que surpreendem nossos hábitos perceptuais no cotidiano enriquecem a complexidade e as habilidades de nosso aparato sensório-motor e podem ser provocados também por nosso planejamento e nossa motivação em testar possibilidades.

CICLO PERCEPTUAL EM MOVIMENTO

O sistema nervoso, constituído por bilhões de células nervosas microscópicas em constante processo químico e elétrico, produz um número infinito de conexões. É um sistema de comunicação e transformação do corpo humano.

Qualquer mudança que ocorra, seja num nível celular ou na repadronização do movimento nos ossos, músculos, ou órgãos, é mediada através e registrada pelos nervos do cérebro. O registro no sistema nervoso de novas sensações de movimento significa que a atividade que cria aquela experiência se torna disponível para o indivíduo como uma nova forma de ação, um significado de expressão (HARTLEY, 1995, p. 238).

A percepção, o movimento e a organização das funções do corpo são coordenados pela sofisticação do sistema nervoso, que registra todas as novas sensações e direciona as respostas baseado na “memória” e na percepção das experiências passadas. Isso leva a uma conexão particular com o aparato sensório-motor e à possibilidade de ser revisto o nosso mapa sensorial a cada vivência corporal.

Os sentidos e as percepções, filtros de nossas experiências, têm dinâmicas próprias no que diz respeito à maneira como percebemos nossas experiências e lidamos com elas. Nestes tempos em que até mesmo a razão foi desmascarada de uma suposta autonomia do aparato sensório-motor, refletir sobre o ciclo de respostas perceptuais é apropriado para os que trabalham com o corpo e a dança.

O *body-mind centering*®, sistema corporal desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen há mais de 30 anos, propõe um ciclo de respostas perceptuais pautado no entendimento de que normalmente uma situação já é vista por meio de expectativas preconcebidas que deságuam num foco motor pré-sensorial e numa interpretação perceptual. Essa interpretação nos guia para um plano motor e uma consequente resposta motora que nos devolvem um *feedback* sensório, além de nos permitir uma interpretação perceptual que estabelece parâmetros para as futuras expectativas.

Como proposto por Cohen, perceber é um ciclo que pode se tornar vicioso ou admitir uma reavaliação constante das respostas e do modo de perceber e atuar em relação às situações. Atualizar a interpretação e resposta é estar disponível para ver e, portanto, perceber de forma diferente uma nova situação, o que pode levar à transformação de hábitos perceptuais como possibilidade.

Ser capaz de reconhecer e perceber os aspectos relacionais dos sentidos em si mesmo e nos outros, e quando estabelecemos relações (o que ocorre o tempo todo), como padrões de se mover em direção a ou de se defender e afastar de é um dos exercícios. Outro procedimento é poder voluntariamente se predispor a outras experiências que ponham em risco os padrões no corpo já conhecidos e de conforto, que são

funcionais e que quando mudam fundam um estado de confusão-crise. Este permite que se experiencie diferentemente e que se criem novos caminhos, até mesmo mais funcionais que os anteriores. Na dança, podem estar associados à promoção de outros espaços para o movimento corporal ou o movimento corporal em outros espaços, o que pode ser uma inclinação da cabeça para os que tateiam apenas a verticalidade ou a visita a outras cartografias e territórios.

Segundo Ramachandran e Blakeslee (2004), existe muita interação entre diferentes centros cerebrais, sobretudo os do toque e da visão, que realimentam as vias motoras e táteis. Estímulos visuais são suficientes para induzir o cérebro a experimentar outras ações motoras mesmo em membros não existentes, amputados.

As atividades corporais têm a função de desenhar os circuitos neurais que constroem os padrões neurais. Conforme Damásio (2004), isso ocorre em uma interface constante e dinâmica com as atividades do corpo. Deve-se pensar, por conseguinte, que não só no primeiro ano de vida do bebê ou ao longo do processo de desenvolvimento da ontogênese nossas atividades corporais delineiam esses circuitos neurais, mas durante toda a vida. O entendimento da plasticidade do cérebro é relevante para quem trabalha com o corpo humano, o movimento e a dança, por todos estarem vinculados à possibilidade de alteração na imagem corporal de uma pessoa.

A estratégia utilizada por Ramachandran e Blakeslee (2004) expõe um exemplo de plasticidade ao propor o uso de um espelho para eliminar os fantasmas do cérebro de seus pacientes. Por meio de um jogo de espelhos imagem desencadeia-se no paciente (que sente o membro amputado, porém cotidianamente não o vê) um *feedback* visual que admite desbloquear os circuitos nervosos por uma negação do cérebro, ao receber sinais conflitantes, ou seja, “um *feedback* visual dizendo-lhe que seu braço está se movendo de novo, enquanto seus músculos estão lhe dizendo que o braço não existe” (RAMACHANDRAN; BLAKESLEE, 2004, p. 81).

Para Machado, a imagem é entendida como “informações compartilhadas entre o que se reconhece e o que se modifica” (2007, p. 50). Reconhecer, do latim *recognoscere*, implica conhecer de novo. Logo, outra oportunidade para olhar para o mesmo, que ao ser visto em outro tempo, sob outro ponto de vista espaçotemporal, se modifica. Reconhecer e modificar são qualidades intrínsecas ao ciclo perceptual e à chance de rever e reconduzir a ação motora.

Há uma mudança em potencial no contato visual ou em qualquer outro sentido ao se pôr em relação e se manter em contato com uma informação se relacionando com ela. Na manutenção do contato poderá emergir o que modifica: o estranhamento, a surpresa, a outra possibilidade.

CONSIDERAÇÕES NA DANÇA

Quando Machado (2007) sugere que as alterações que se dão no corpo são detonadas pelo reconhecimento da existência do próprio corpo, permite-nos considerar que refinar o conhecimento de nosso ciclo perceptual e de como estabelecemos relações com o mundo consiste na possibilidade de acionarmos transformações. O sistema corporal composto por inúmeros subsistemas em permanente dissipação, dinâmico e sensível a pequenas perturbações do ambiente, é protagonista nas flutuações em

que as mudanças podem ocorrer.

Esboça-se aqui a proposta de que a experiência possa ser voluntariamente provocada e sacudida das malhas finas do que nos é familiar e seguro na vivência de nossas práticas do movimento e nos processos de criação em dança. A própria ideia da dança desenvolvida apenas dentro dos estúdios de dança ou dos teatros pode ser posta em discussão.

As salas de aula de dança, por usufruir condições condizentes com as necessidades básicas estipuladas num senso comum para a dança, como um chão apropriado, podem ser utilizadas como laboratório onde se simulam outros estímulos e se testam procedimentos.

Afinal, é possível entender o local como um ambiente que envolve o corpo e as práticas que este exercita (muitas vezes todos os dias) e que funciona tal qual um suporte para as técnicas arriscarem as certezas de suas estruturas? Gerar incertezas na convivência com as resoluções e soluções já encontradas na prática diária do corpo, reconhecendo-se e modificando padrões de estímulo e respostas, pode ser uma metodologia que compreende o desenvolvimento contínuo das habilidades sensório-motoras? Como a exploração do movimento baseado apenas numa construção física entre quatro paredes aparentemente fixas e sem movimento se articula com as lentes da modernidade? Como é visto e tratado o aparato sensório-motor do bailarino ou do aluno nas práticas de dança?

Ora, sabe-se que qualquer prática corporal, de uma luta marcial a uma técnica de dança, seja ela clássica, moderna, *jazz*, dança de salão, *flamenca*, contemporânea, entre outras, refinará as habilidades sensório-motoras daquele corpo “no sentido”, ou melhor, “na direção” em que ele mais tomar e empregar, motora e espacialmente.

Um exemplo é observar o quanto uma dança, como o axé, usa e trabalha movimentos homolaterais. Nesse sentido, esse gênero exercita mais a percepção de movimentos bidimensionais, enquanto o *break dance*, ou os movimentos explorados pelo *be boy (hip hop)* utiliza e, portanto, desenvolve uma experiência espacial mais tridimensional do corpo. Basta visualizar as entradas que o corpo necessita desenhar nessas últimas danças, em movimento tridimensional, para realizar giros e mesmo inversões do corpo para se manter de cabeça para baixo. Não se desce de cima para baixo pela lateral do corpo. Em geral quando bem executadas, essas entradas para outro movimento exigem um desenho circular do corpo no momento em que se muda o plano do corpo em relação ao espaço – muitas vezes é a cabeça que inicia tais movimentos –, por exemplo, saindo da vertical e descendo e passando, circularmente, pelo plano horizontal e sagital.

O eixo verticalizado da dança clássica permite o desenvolvimento da axialidade do corpo mais fixo e estável, estando a encargo dos membros, tanto inferiores quanto superiores, os movimentos com percepção/ação tridimensionais, como um *rond de jambe en l'air*. Mas essas são peculiaridades para exemplificar a parte da mecânica do movimento “mais técnica” da dança. Contudo, para a reflexão que este artigo propõe, codependentemente com a técnica específica de uma dança, há muitas possibilidades de explorar o modo como o corpo entende o que faz e como faz-executa, além de, ainda, criar com base nas habilidades exercitadas. Isso está atrelado a como as aulas suscitam e exploram os sentidos e a potência perceptiva do aluno, bem como com a maneira de condução de seu início e fim diários e entre as semanas e a continuidade.

Outras habilidades sensório-motoras, conforme o professor for capaz de perceber os ciclos que ele próprio sugere cotidianamente, podem ser apresentadas e desenvolvidas, a exemplo de um caráter investigativo a uma aula de dança. Até mesmo é possível testar a destreza e o controle técnico quando ambos são colocados em xeque, em uma inversão da posição do corpo. O alinhamento vertical é importante. Então por que não testá-lo de cabeça para baixo? Testar o alinhamento cabeça-cauda-ísqquo-tornozelos de cabeça para baixo ao inverter planos espaciais e posições do corpo?

Indo além da perspectiva do corpo/da técnica, em que medida nos interessa formar apenas bailarinos virtuosos e competitivos? De que forma eles permanecem no mercado após uma década de exaustão?

As aulas de dança devem também ser planejadas com uma preocupação política de atuação no mercado e de reflexão sobre a ideia que se tem, se cria e se educa de mercado e para o mercado da dança. É preciso pensar acerca da relevância de se expandir a noção de mercado na área da dança. Faz-se fundamental a todo o momento ajustar os filtros para averiguar para que mesmo serve a formação em dança.

No tocante aos sentidos, podem as práticas de dança utilizar o aparato visual e os outros sentidos como um campo de desmoronamento de certezas, de inversão de lentes, de descobertas de outras possíveis angulações para um único ponto de vista, afrouxando o conceito de controle como o que se encontra em câmeras de vigilância?

Ao olharmos uma imagem, seja ela a de nós mesmos, é mais confortável assumirmos de antemão o que somos, como somos e a projeção do que imaginamos que poderíamos ser. Sistemas ópticos avançados cobrem um espectro maior do que o olho humano é capaz de ver para poderem converter algo que não vemos naquilo que vemos de fato. Essa é uma técnica para análises interpretativas mais acuradas de imagem, geralmente utilizadas em sistemas de segurança, por envolverem o levantamento de suspeitos.

Como técnicos especializados em interpretação de imagem são treinados para se tornarem mais aptos a detectar o que está invisível em uma imagem, essas outras teorias permitem entendermos que na exploração de nossos sentidos e suas possibilidades de *zoom in* e *zoom out* novas leituras daquilo que já temos por certo e sedimentado no corpo podem emergir.

O aparato sensório-motor pode ser constantemente reconhecido naquele sentido supramencionado e habilitado a se habilitar pelas provocações que a dança, tal qual arte que como nenhuma outra se apropria do corpo e do movimento, produz nos sentidos, atuando neles mediante suas práticas, proporcionando a experiência de expansão do potencial de cada um deles como o caminho que amplia a nossa capacidade de escutar e ver a realidade.

A certeza da mudança aposta na presença de crises que a acompanham e que, diferentemente do sentimento de perda ou dor, podem ser assumidas como o que nos impulsiona à produção de novos sentidos, que dizem respeito às necessidades que temos e que também se transformam de tempos em tempos. Ao testar os possíveis, ou alguns possíveis, o que está ali no campo de possibilidades como possibilidade, as experiências espacializam-se e não somente se localizam, como na ideia da perspectiva. O sujeito da experiência atualiza as referências espaciais enquanto percorre seus processos em vez de se colocar a serviço de rastrear trajetórias.

Entre o confiar e o suspeitar de si mesmo como procedimento de teste, o profissional e o professor de dança acessam uma infinidade de questões sobre si próprios e sobre a dança que praticam e que propõem como prática para o outro. O examinar, pela expansão dos sentidos e da experiência, espacial, temporal e de ação, que tipo de lentes insistimos em ajustar no uso diário. Ajuste, considerando a probabilidade de ser “acertado” o potencial criativo e exploratório de nossos sentidos e, mais ainda, o potencial criativo de nossos alunos, possíveis futuros profissionais da área de conhecimento, da dança.

REFERÊNCIAS

BARTENIEFF, Irmgard; LEWIS, Dori. **Body movement: coping with the environment**. Langhorne: Gordon and Breach Science Publishers, 1993.

BERTALANFFY, Ludwig von. **General system theory-foundations, development, applications**. Nova York: George Braziller, 2006.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sensing, feeling and action**. Northampton: Contact, 1993.

FARHI, Donna. **Yoga mind, body & spirit: a return to wholeness**. Nova York: Owl Books, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HACKNEY, Peggy. **Making connections: total body integration through bartenieff fundamentals**. Holanda: Gordon and Breach Publishers, 1998.

HARTLEY, Linda. **Wisdom of the body moving: an introduction to body-mind centering**. Berkeley: North Atlantic Books, 1995.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida da cotidiana**. São Paulo: Educ, 2002.

_____. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. Nova York: Basic Books, 1999.

MACHADO, Adriana Bittencourt. **O papel das imagens nos processos de comunicação: ações do corpo, ações no corpo**. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MURPHY, Michael P.; O’NEILL, Luke A. J. **O que é vida: 50 anos depois**. Especulações sobre o futuro da biologia. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no-do cotidiano**. Rio de Janeiro: DR&A, 2001.

NÖE, Alva. **Action in perception**. Cambridge: MIT Press, 2004.

NORA, Sigrid. **Húmus 1**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2004.

PRIGOGINE, Ilya. O fim da ciência. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

QUEIROZ, Lela. Processos de corporalização nas práticas somáticas BMC. *In*: NORA, Sigrid. **Húmus 1**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2004.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S.; BLAKESLEE, Sandra. Fantasma no cérebro. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SCHNITMAN, Dora Fried. Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea

Jussara Miller

Jussara Miller é bailarina, coreógrafa e educadora somática graduada em Dança, além de mestre e doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi professora da Escola Klauss Vianna, em São Paulo (1992-1995). Atua como professora colaboradora do curso de graduação em Dança (Unicamp) e como diretora e docente do Salão do Movimento, em Campinas (SP) (www.salaodomovimento.art.br). É autora do livro *A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna* (Summus, 2007).

*“Eu corpo a corpo comigo mesma.
Não se compreende música: ouve-se”
(LISPECTOR, 1973).*

INTRODUÇÃO

A prática Klauss Vianna, vivenciada por mim quando aluna de Klauss e Rainer Vianna, norteia o meu trabalho didático e criativo há mais de duas décadas e serve como âncora desta abordagem reflexiva. Como professora, pesquisadora e colaboradora, atuei ao lado de Rainer Vianna, participando do curso de formação profissional da Escola Klauss Vianna¹, onde pude aprofundar minha investigação didática e criativa, ampliando-a mais tarde à pesquisa acadêmica, o que resultou na publicação do livro *A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna* (Summus, 2007), fruto de minha pesquisa de Mestrado em Artes na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP), concluída em 2005, além do meu Doutorado também em Artes, encerrado em 2010 na mesma instituição.

A minha atuação como bailarina e docente de dança e educação somática é o eixo central do desenvolvimento da discussão aqui presente. As linhas que se cruzam no meu trabalho, a educacional e a artística, se alimentam mutuamente.

Além de agir em processos criativos como bailarina, coreógrafa, diretora e provocadora, sou professora no Salão do Movimento, um espaço de dança e educação somática que inaugurei em 2001, em Campinas, e que proporciona atividades cujo foco está na reflexão do corpo e no estudo do movimento consciente com base na prática da técnica Klauss Vianna. Nesse espaço de ensino, pesquisa e criação, ministro aulas para estudantes e profissionais de diferentes áreas – educação, saúde, artes cênicas em geral – e para todos aqueles que querem conhecer o seu próprio corpo e lidar com ele pautando-se na investigação do movimento consciente. O curso promove autonomia corporal para que indivíduo pesquise e aplique os elementos da técnica no seu próprio contexto de interesse e atuação.

Vale ressaltar que a ideia de corpo que utilizo neste artigo remete ao soma, ou seja, ao ser corporal humano na sua integridade, não ao corpo cartesiano mecanicista, mas ao contrário, ao corpo holístico vestido pelas vivências e pelos saberes do século XXI.

“Soma” não quer dizer “corpo”; significa “Eu, o ser corporal”. [...] O soma é vivo; ele está sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é a pulsação, fluência, síntese e relaxamento – alternando com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade. [...] Os somas são os seres vivos e orgânicos que você é *nesse* momento, *nesse* lugar onde você está (HANNA, 1972, p. 28).

O pesquisador estadunidense Thomas Hanna é um dos pioneiros da educação somática e foi quem

1 A Escola Klauss Vianna foi fundada por Klauss Vianna, Rainer Vianna e Neide Neves em 1992, em São Paulo, e funcionou até agosto de 1995, encerrando suas atividades quando Rainer Vianna faleceu.

definiu o termo pela primeira vez, em 1983, num artigo publicado na revista *Somatics* (STRAZZACAPPA, 2009).

A educação somática consiste em técnicas corporais na qual o praticante tem uma relação ativa e consciente com o seu próprio corpo no processo de investigação somática e faz um trabalho perceptivo que direciona para sua autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional.

A presente discussão reflete sobre as contribuições da dança e da educação somática para a cena contemporânea, contextualizando as questões do corpo cênico com base no referencial somático.

A TÉCNICA COMO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Pensando técnica como processo de investigação e não apenas como o resultado almejado de habilidades, há a possibilidade de clarificar que técnica tem movimento e que não se fecha em si, tal como esclarece Vianna (2005, p. 82):

Não podemos aceitar técnicas prontas, porque na verdade as técnicas de dança nunca estão prontas: têm uma forma, mas no seu interior há espaço para o movimento único, para as contribuições individuais que mudam com o tempo.

Klauss Vianna deixou claro que o seu pensamento de técnica não é sinônimo de aquisição acumulativa de habilidades corporais. Portanto, quando falamos de técnica Klauss Vianna, compreende-se o processo de investigação que provoca e proporciona, por meio de procedimentos específicos, um caminho de construção de um corpo cênico e que esses procedimentos não se apresentam de forma cristalizada ou estanque; são estratégias e ferramentas para disponibilizar um corpo que dança.

Logo, o pensamento de técnica deve ser reatualizado para que nos entendamos continuamente, pois, sobretudo no território da dança, quando se fala em técnica ela ainda pode ser vista como treinamento físico mecanicista, dependendo da experiência e abrangência de olhar do bailarino. Entretanto a técnica é capaz de ser percebida por outro prisma: “Acreditamos que técnica é algo vivo, flexível que, sem perder o seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e obrigatoriedade. [...] A técnica é um ‘meio’, e não um ‘fim’” (VIANNA *apud* MILLER, 2007, p. 52).

O pensamento de técnica exposto por Vianna é coerente em termos teóricos, porém na prática é comum estudantes e profissionais de dança a relacionarem, ainda, à prática exaustiva e repetitiva de conquistar movimentos cada vez mais virtuosos. Dessa maneira, eles podem esbarrar numa incongruência, pois criticam em discursos verbais o termo “técnica”, indicando-o como algo fechado ou que se reduz a uma fórmula a ser repetida e, de forma contraditória, na prática valorizam a mesma “técnica” cristalizada como necessária à dança séria e com rigor como o único caminho a alcançar organização, metas e resultados.

No século XXI faz-se cada vez mais urgente o entendimento de técnica como um conjunto de vários procedimentos de investigação e aplicação de um conteúdo. Não se trata de apontar o que é melhor ou pior, certo ou errado ou qualquer outra dicotomia, mas sim de se elegerem de modo consciente processos de atuação para a construção de um corpo cênico que não reduz a pessoa a um instrumento a ser lapidado, no entanto a remete ao soma, ao eu indivíduo que trabalha com a autonomia de um pesquisador em prontidão e investigação.

Vejo a técnica tal qual um processo e caminho de investigação, pois vivi na pele durante anos como estudante certa contradição, afinal tinha aulas de técnicas variadas na graduação de Dança (Unicamp) e, ao mesmo tempo, os cursos livres regulares de Klauss e Rainer Vianna em São Paulo. Muitas vezes em sala de aula surgia algum conflito de informações antagônicas de abordagem corporal/linhas diferentes para serem desenvolvidos determinados movimentos, nomenclaturas, metodologias etc. Fui solucionando os conflitos com o estudo de caminhos e estratégias para trabalhar sem se anular, isto é, trazer para dentro da sala de aula o meu olhar de estudante/pesquisadora, com soluções de movimentos e de posturas que estruturaram um pensamento na dança, e não apenas um treino de dança.

É certo que todo treinamento tem consequências no corpo. Um corpo treinado com horas diárias de clássico será distinto de um corpo com treino de técnicas circenses, que por sua vez será distinto do treino de técnicas de moderno etc. Contudo se a própria técnica já se apresenta como um processo de investigação na sua construção didática, por exemplo a técnica Klauss Vianna, o indivíduo já se disponibiliza de forma diferente em outras aulas e a sua aplicação já será direcionada à pesquisa corporal em questão.

Essa outra abordagem de aplicação técnica em geral pode ser confundida como uma preparação somente, ou uma facilitação para se fazer e potencializar outras técnicas. Eu vejo isso como um risco de hierarquizar as técnicas, já que se uma delas serve à outra se cria uma relação servil, como se uma técnica fosse exclusivamente uma preparação corporal para, em outro momento, se lidar com a técnica de dança em questão, por exemplo trabalhar com a técnica Klauss Vianna a fim de executar melhor os movimentos da aula de clássico, de contemporâneo, ou do que for.

Trata-se da mesma relação apresentada entre dança e educação somática, em que a prática somática pode melhorar o desempenho do bailarino etc. Mas a técnica Klauss Vianna mostra-se um caminho técnico para disponibilizar o corpo que dança, e não só uma preparação para.

A questão que coloco não é negar que a técnica Klauss Vianna, ou qualquer técnica somática, vá facilitar (e muito) o desempenho de movimento do bailarino, entretanto afirmar que ela consiste em uma técnica de dança que inclui o indivíduo e que aborda a dança de uma maneira mais aberta, culminando, assim, numa técnica de dança com enfoque somático que disponibiliza o corpo para a cena contemporânea em seus diversos caminhos e atravessamentos.

O CORPO NA CENA CONTEMPORÂNEA

Quando falamos de dança contemporânea, estamos falando de diversidade, pluralidade, instabilidade, transdisciplinaridade. Ou seja, trata-se de uma dança que tem transitoriedade e se transforma com o tempo. Portanto, devemos vê-la por vários ângulos e enfoques.

Ao considerar a variedade inerente à dança contemporânea, podemos focá-la com inúmeras lentes: com enfoque esportivo, na qual os bailarinos se apresentam com um físico treinado e rigor esportivo, tendo muitas vezes o próprio coreógrafo formação em Educação Física, desenvolvendo a criação cênica no território de superação de limites; com enfoque popular, em que as raízes das danças populares brasileiras motivam a criação da coreografia; com enfoque na improvisação, que privilegia a improvisação na cena; com enfoque teatral etc. Enfim, são infinitas as escolhas de atuação e criação na dança contemporânea.

É comum, nessa diversidade da dança contemporânea, que o treinamento diário de grupos de dança continue sendo ainda o balé clássico. No entanto, nesse caso, a relação hierárquica estabelece-se de forma diferente, pois o clássico não se mostra como técnica servil que serve a outras, mas sim como o mais eficiente dos treinamentos para o bailarino agir em qualquer criação de dança contemporânea ou, com frequência, como a única opção de treinamento, pelo próprio histórico de vivência em dança do bailarino e/ou do coreógrafo, afinal foi o clássico que o formou tecnicamente e, portanto, pode confortá-lo na postura “é isso o que sei fazer, é isso o que sei ensinar”.

A questão aqui não é começar uma análise sobre a adequação ou não do balé clássico – que, a meu ver, se revela como uma técnica eficiente ao longo de décadas de aplicação – para a dança contemporânea. O questionamento está na atual desvinculação entre o trabalho técnico do bailarino e o seu trabalho criativo. Ou seja, questiono a ideia de que, quando o bailarino está trabalhando tecnicamente, ele possa se desligar de suas estratégias de criação e percepção, porque estaria somente treinando, e treinando, e treinando, para num segundo momento agir de modo criativo, como se buscasse, de início, um corpo técnico para dar uma resposta criativa em seguida.

Observa-se, desde os anos 1990, que a dança contemporânea brasileira indica uma significativa mudança de pensamento e operação artística que configura uma nova dramaturgia corporal com outra construção do corpo, o que eu chamaria de corpo vivo – ao vivo na cena. O momento presente da cena ficou mais evidenciado, muitas vezes com estratégias de improvisação, surgindo relações mais permeáveis entre dança, teatro e *performance*.

Hoje, cada vez mais o corpo artista (da dança e do teatro) está presente no discurso acadêmico. A conexão entre teorização e prática artística é um fator que fortalece o campo da dança contemporânea, e essa relação pode funcionar como amplificador e potencializador dos princípios da dança e da sua viabilidade de participação na academia com a expressão do artista da dança, tanto com a sua prática artística quanto com a sua reflexão crítica e teórica.

Enquanto pesquisadora da técnica Klauss Vianna, reconheço que tratar o corpo em movimento de forma aberta e abrangente converge com o momento de crescente reflexão a respeito do corpo e de suas fronteiras borradas. É possível levar em conta que as reflexões acerca da dança contemporânea no Brasil vêm criando o seu percurso há duas décadas, coincidindo com o meu percurso de formação e atuação em dança. Logo, a minha vivência prática testemunhou esses processos transitórios e históricos.

Os pesquisadores Cássia Navas e Linneu Dias, em seu livro *Dança moderna* (1992), dedicaram um capítulo a Klauss Vianna e analisaram a grande aceitação de seu trabalho em São Paulo, nos anos 1980, o que coincidiu com o período no qual considerável parcela da população se interessava em potencializar sua capacidade física e que certos coreógrafos buscavam corpos mais potentes para dançar as cenas contemporâneas, procurando as técnicas mais variadas, distantes da mecanização.

A distância da mecanização do movimento é uma das características da educação somática, que trata do corpo sensível experienciado interiormente. Nos dias atuais o olhar dado à dança contemporânea volta-se, muitas vezes, para os recursos oferecidos pela educação somática, ou seja, para a busca da consciência do movimento como tentativa de construir uma organicidade por intermédio do corpo presente

e disponível para a expressão da dança, ou melhor, do corpo que compreende o movimento e elabora a sua atenção em relação ao todo.

O CORPO EM RELAÇÃO E O CORPO EM CRIAÇÃO

A técnica Klauss Vianna propõe a ação criativa imbricada com a ação técnica. Isto é, o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigativa de sua relação com o próprio corpo, com o corpo do outro, com o ambiente/espço e com a sua percepção aguçada no momento presente para a criação de outro momento/movimento. Por isso, podemos falar de um corpo em relação, ou seja, uma atenção do corpo em relação ao todo, ao outro, ao espaço, ao ambiente, numa rede de percepções.

A professora e pesquisadora Neide Neves (2008), em seu estudo em diálogo com os neurocientistas Antonio Damásio e Gerald Edelman, concluiu que um trabalho corporal cujo objetivo consiste em um corpo disponível para o movimento deve incluir quatro fatores fundamentais: terreno (percepção), meios (sensação, movimento, imagem mental, conceito), tempo (atenção/presença) e espaço (ambiente).

Vejo um ponto diferencial na técnica Klauss Vianna, pois nela o trabalho com a percepção do corpo técnico afeta o corpo criativo. Logo, tais corpos/abordagens não se apresentam separadamente. Trata-se do indivíduo investigador em toda a sua potencialidade, o corpo em relação e o corpo em criação.

Durante essas décadas de pesquisa, foi possível constatar que os bailarinos que vêm de uma abordagem apenas clássica em sua formação podem conter certa dificuldade em ver a técnica Klauss Vianna como técnica, justamente pela separação entre técnica e criação que ocorre no território da dança tradicional. O percurso proposto pelos Vianna, às vezes, pode ser considerado livre e aberto demais ou, até mesmo, como só uma improvisação, que não é reconhecida com o *status* de técnica de dança vislumbrado pela dança formal.

Esbarramos no subtexto de que, quando exploramos os princípios dos Vianna, estamos falando de outra coisa, talvez de expressão corporal ou de consciência corporal. Como toda a herança que temos da dança formal está imantada no nosso corpo, algo que se contraponha a isso é capaz de parecer como negação e não dança. Assim, a visão de corpo permanece com uma abordagem dicotômica e mecanicista, ao contrário de uma abordagem plural, ou seja, considerando as diversas técnicas e os vários caminhos a serem escolhidos e trilhados.

A CONSTRUÇÃO DE UM CORPO CÊNICO

A construção de um corpo cênico é consequência da prática corporal de trabalho do dia a dia de sala de aula. Direciono aqui o olhar para o conceito de técnica necessária para o corpo que dança, enfocando a reflexão: Como se constrói, ou como se prepara esse corpo para a cena espetacular?

Analiso neste artigo a prática Klauss Vianna enquanto técnica de dança e educação somática e como essa aplicação ocorre no corpo do artista e também no corpo do indivíduo que não é artista, ou seja, o praticante que não tem foco profissional nas artes cênicas em geral, muito comum nas aulas práticas da técnica, pois na mesma sala se encontram praticantes com interesses díspares.

Lidar com uma diversidade de público e, por conseguinte, uma diversidade de corpos pode interferir

no processo tanto do praticante com propósito cênico quanto daquele sem o referido propósito. Trabalhar as mesmas questões e tópicos corporais com profissionais e estudantes das artes cênicas (dança, teatro, música e circo), da saúde (medicina, fisioterapia, terapia ocupacional, psicologia, massoterapia e educação física), da educação (pedagogos e professores universitários em geral) e com muitos outros profissionais liberais enriquece a vivência de todos pelo fato de cada indivíduo ter de deslocar a atenção do seu nicho de interesse e, com isso, perceber as diferentes formas de entender o corpo e o movimento. O conhecimento adquirido pelos alunos de cada grupo de áreas de experiências tão distintas serve como material facilitador da percepção da singularidade e autenticidade inerente ao trabalho aqui sugerido.

Nessa proposição, pontuo que a dança dita aqui é imantada por outra pedagogia do movimento, cuja premissa é abordar primeiramente o humano, o sujeito que dança, sem hierarquias de valores técnicos entre os inúmeros alunos, mas com estímulo à troca de experiências entre eles. O artista cênico em tal ambiente é capaz de vislumbrar e potencializar outro caminho para a pesquisa de construção do corpo cênico, com a oportunidade de desconstrução de padrões de pesquisa da área da dança ou do teatro.

Há uma insistente fronteira no decorrer dos séculos entre dança e teatro. Embora nos últimos tempos tenhamos a visto mais tênue ou borrada, ela ainda permanece, até mesmo como objeto de estudo. Essa delicada fronteira não constitui o enfoque do presente trabalho. Ele está no corpo, o objeto comum nas artes do corpo ao vivo, como a dança, o teatro e a *performance*, entendido aqui como soma. O corpo que dança, portanto, não é apenas o do bailarino, mas o do ator também.

Hoje, comumente observamos na cena contemporânea a dança se apropriando do teatro, utilizando texto e voz (considera-se aqui que a voz é corpo), enquanto o teatro emprega cada vez mais o movimento dançado. Podemos presenciar, porém, tanto a pesquisa de um lado (dança) quanto de outro (teatro) se tornarem rasas e até mesmo serem má executadas, ou seja, o ator que dança mal e o bailarino que atua mal. São os riscos das armadilhas cênicas. Como se apropriar de uma linguagem se todo o seu histórico de formação é em outra linguagem? Isso é trabalho, e não apenas ousadia de arriscar.

Continuando no território de fronteiras, existe a perspectiva de diálogo entre dança e educação somática². Acredito ser importante investigar como a segunda pode conduzir a inúmeras possibilidades relativas à renovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança, mas também como a primeira leva a diversas possibilidades no que diz respeito à renovação dos sistemas tradicionais da saúde e também à da prática física abordada pelos atores.

Muitas vezes pergunto-me o que precisa saber um bailarino para a sua preparação ser completa para a dança contemporânea e a construção do corpo em arte. Isso, conforme Ferracini (2004), seria o corpo integrado, expandido e inserido no estado cênico. Enquanto bailarina e coreógrafa, sempre me questiono sobre os resultados da nossa forma de aprendizado em dança e os processos didáticos oferecidos em trabalhos corporais, pois há algum tempo a técnica pela técnica deixou de ser suficiente para fazer o bailarino dançar. O que aprendemos de dança e o que dançamos de fato?

2 No Brasil, podemos dizer que Klauss e Angel Vianna tiveram um papel pioneiro na pesquisa sobre educação somática.

A técnica Klauss Vianna estimula o dançar de cada um – o que não limita a dança como um privilégio de dançarinos –, a expressividade do aluno e, sobretudo, este a ser pesquisador do próprio corpo, tornando-se aluno-pesquisador de si mesmo, com autonomia de ação investigativa em sala de aula e fora dela. Dessa forma, a técnica não se restringe à aplicação somente para a dança e as artes cênicas em geral. Ela também se aplica às atividades da vida diária, como meio de prevenir tensões e estresses desnecessários para o corpo do cotidiano. Pesquisa-se, assim, a fruição do corpo dançante na vida.

Contudo que dança é essa? Sabemos que o corpo dançante, ou seja, a dança pessoal do homem comum é distinta da fruição da dança do artista cujo objetivo está na dança cênica, bem como fazer arte é diferente de apenas fazer com arte. A dança cênica constitui o fruto do fazer artístico. Ela precisa de um aprendizado amplo e profundo e de uma consciência quanto aos princípios básicos da dança e do momento cênico espetacular, ao colocar em relação, num espaço e tempo determinados, expressões ao vivo das mais diversas em diálogo com uma plateia.

O CORPO PRESENTE

Constrói-se o corpo presente por diversas estratégias e procedimentos diferenciados cuja premissa é a escuta do corpo. Trata-se de um processo que se baseia na percepção como mola propulsora do estudo do movimento e que, a meu ver, não deixa de ser um processo técnico. O treino da percepção foi reivindicado por Hanna tal qual um aprendizado de entregar-se ao panorama que nos circunda, o aqui e o agora: “Os seres humanos devem finalmente aprender o que significa realmente ver e ouvir e tocar, sem coordenar essas percepções através das restrições da atenção consciente ou do medo inconsciente” (HANNA, 1972, p. 260).

O corpo presente, portanto, livra-se daquele ideal do artista cênico que busca presença na cena para expressar o seu algo mais. Como a presença é um dos tópicos trabalhados na técnica Klauss Vianna³, utilizo esse tema corporal como mais uma estratégia para a construção de um corpo cênico. É um assunto abordado em sala de aula que envolve o treino da percepção corporal por meio das mínimas sensações detalhadas e evidenciadas, como num efeito lupa – amplificar o que é sentido –, desenvolvendo a capacidade de interiorizar os pormenores e abrir o canal das pequenas percepções. “Temos a impressão de uma contínua *sugestão* ou alusão de sentido” (GIL, 2004).

A pesquisadora Sônia de Azevedo (2002), ao refletir sobre o corpo do ator, lança uma reflexão acerca da presença cênica. Ela afirma que todos os atores, quando estão no palco, têm presença, no sentido de estarem fisicamente ali. Embora todos estejam presentes, uns são com nitidez mais presentes do que outros, e essa presença cênica é notada até em atores jovens, em início de carreira e sem nenhum traquejo de palco.

A autora chega a uma conclusão posterior que aponta a presença cênica como um estado de inteireza do ator, mesmo na mais completa imobilidade, com base em uma vivência somática. Acredito que o estado presente é fruto de um trabalho de percepção, e o jovem artista que apresenta esse estado em cena nos

3 Sobre esse assunto, ver *A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna* (MILLER, 2007, p. 51-62).

clarifica o quanto a vivência somática requer o frescor de cada momento cênico, que só acontece uma vez, como se fosse sempre pela primeira vez e que não deve ser cristalizado.

Muitas vezes os neófitos preservam o estado de vivacidade do aprendiz curioso das experiências, o que é favorável a tal tipo de trabalho. Para os não iniciantes, a repetição dos procedimentos deve se dar como novas tentativas de exploração, um tentar mais uma vez, com o intuito de explorar e trabalhar o corpo presente.

O trabalho de presença deve ocorrer já em sala de aula. A intensificação da presença corporal do bailarino está diretamente implicada com a percepção do ato de dançar no momento em que se dança. Logo, a organicidade é gerada no corpo presente naquele instante. A respeito de organicidade, Ferracini (2004, p. 83) afirma:

Ela não pré-existe, não é um “algo” que deve ser encontrado ou reencontrado em algum “interior” do corpo cotidiano, mas ela deve ser trabalhada, gerada e pressionada concretamente por entre todos os elementos constituintes do corpo-subjétil. Se qualquer um dos elementos principais que geram o corpo-subjétil não estiver presente, não existirá organicidade; mas ao mesmo tempo, a simples presença desses elementos em conjunto não garante sua existência.

O corpo subjétil (FERRACINI, 2004) consiste numa espécie de transbordamento do corpo cotidiano em direção ao uso artístico desse mesmo corpo em relação. Esse corpo em relação, que pode gerar organicidade, é uma conquista almejada não só por bailarinos, mas por atores ou qualquer artista cênico, ou seja, o indivíduo em ação, expressão e reflexão no momento criativo em cena sem nenhuma mediação no jogo espetacular. Assim, qual é a via para acessar esse corpo?

Sugere-se aqui a prática corporal para construir o corpo em estado cênico como uma linguagem somática livre de dicotomias. É o corpo tratado na primeira pessoa, o **soma sujeito**, o eu corporal que distancia o corpo instrumento na terceira pessoa. Na década de 1960 Hanna, juntamente com outros pesquisadores, começou a usar o termo *somatics* para referir-se à experiência do corpo na primeira pessoa, distinta da perspectiva em terceira pessoa empregada na medicina e terapia (ROSENBERG, 2008).

TÉCNICA E CRIAÇÃO

Deixo claro que a noção de técnica aqui não tem o intuito de remeter ao adestramento condicionado e cristalizado. Ela é abordada como uma experiência da percepção e um recurso para a construção do corpo próprio, um corpo disponível, à escuta, tal qual um processo de descobertas constantemente reformuladas, com respeito à individualidade do aluno artista.

No presente artigo falar de técnica é falar de processo, de investigação corporal para acessar um corpo cênico no território do corpo sensível e do corpo poético. Portanto, nessa proposição, entende-se a técnica como um processo de investigação. O conceito de corpo próprio compreende ao mesmo tempo o corpo percebido e o corpo vivido; em suma, o corpo sensível (GIL, 2004).

A técnica no modo de trabalhar não desvincula o aprendizado de sala de aula do processo criativo; a relação entre ambos os aspectos é direta e acontece já na prática regular do aluno pesquisador. O

processo técnico tem a mesma flexibilidade e necessidade de investigação que o processo de criação. A técnica não se fecha em si, mas abre possibilidades de acessar o corpo para a experimentação de erros e acertos com o foco no processo investigativo e não somente no produto artístico, resultando assim num entrelaçamento entre técnica e criação.

O que se espera de técnica de dança fica ainda muito arraigado à formação de décadas atrás, do ensino mecanicista da dança formal, que entende a técnica como sinônimo de mais alto, mais rápido, remetendo-a à superação de limites. É comum ainda nos dias de hoje o treinamento diário e a formação técnica do bailarino de dança contemporânea ser o balé clássico como obrigatoriedade da manutenção e do aprimoramento técnico corporal. Aqui, o questionamento não se dirige ao balé clássico em si, porém à dualidade entre o corpo físico treinado e o corpo criativo expressivo.

De certa maneira, o trabalho do processo de formação técnica do artista em sala de aula pode ficar um tanto quanto dissociado da criação, tendo em vista que não entrelaça o processo técnico de aula com o processo criativo. Com isso, a prática diária acaba não sendo a via para transpor ao palco o que se vivencia em sala de aula.

Se todos os dias o bailarino é treinado de forma mecânica a adquirir habilidades corporais, no momento da criação esse corpo virtuosamente treinado pode não estar disponível ao pensamento criativo. A ferramenta que ele utilizaria para criar pode não ser a mesma que ele usa para treinar o corpo em adestramento. Se o seu treino diário corporal é a via da mecanização do movimento, a fim de acessar a via da criação da dança contemporânea deve-se passar por uma desconstrução de paradigmas.

Portanto, o corpo da cena contemporânea está com novas luzes, no entanto o corpo da sala de aula contemporânea pode muitas vezes não ser iluminado pelos mesmos holofotes inovadores. O desafio é: “Deflagrar o processo de ensino/aprendizagem de técnica de dança não como uma camisa-de-força que precisa ser adquirida, mas como um instrumento que possibilite a aquisição da liberdade para dançar” (SILVA, 1992, p. 4).

A técnica como camisa de força pode ser reconhecida em diversos trabalhos corporais em que se persegue a perfeição a ponto de ser capaz de desrespeitar os próprios limites anatômicos de movimento do corpo em prol do virtuosismo imperativo do mundo da dança e, quando chegar ao estágio avançado da carreira de bailarino, ter de esquecer a técnica para dançar livremente. De modo irônico, o dançarino passa metade de sua vida treinando e adquirindo técnica para poder dançar. Na outra metade ele tenta se desprender dela para ter liberdade para dançar.

Aqui abordada, a técnica como processo foca a prontidão de estar em pesquisa e não o estar em treinamento para algo que vem depois, desvinculado do que se frui. Esse estado investigativo de aula que reverbera e propõe o estado cênico é um caminho para a construção de um corpo cênico, pois o corpo já está em ação investigativa e criativa na práxis diária de sala de aula. Trabalha-se, todos os dias, a escuta do corpo em criação.

DANÇA E EDUCAÇÃO SOMÁTICA

A técnica Klauss Vianna é considerada tanto uma técnica de dança quanto de educação somática. O

trabalho desenvolvido por Vianna foi pesquisado com base em suas necessidades de investigação como artista pesquisador no seu percurso em artes cênicas (dança e teatro) e chegou à educação somática e à saúde como consequência da compreensão perceptiva do corpo e da elaboração do uso dos direcionamentos ósseos para potencializar o movimento, proporcionando o acesso a imagens e informações que emergem no movimento expressivo com suas infinitas possibilidades de reinvenção.

Diversas técnicas de educação somática apresentam o caminho inverso, pois se pautaram em estudos terapêuticos e objetivos específicos da saúde de algo a ser tratado para, num segundo momento, poderem ser aplicadas em um processo artístico. Portanto, a meu ver, a contribuição diferenciada de Klauss Vianna para os estudos do corpo e da práxis artística está sobretudo na sua atuação pedagógica de propor quebras, outros olhares e, por conseguinte, outros saberes.

Hoje alguns artistas cênicos, principalmente os artistas da dança, têm buscado técnicas de educação somática para conhecer melhor o seu corpo em movimento, melhorar o desempenho físico, resolver traumatismos provocados pela prática intensiva ou inadequada de dança, teatro, circo e música, além de encontrar novos caminhos de investigação do movimento para a criação. Mas na rotina diária prevalecem os exaustivos e repetitivos exercícios técnicos, que podem incluir uma gama diversa de procedimentos das danças moderna e contemporânea e, até mesmo, a exigência do balé clássico. A repetição mecânica acaba sendo sinônimo de adquirir mais técnica, logo mais habilidades corporais de dança, distanciando-se do pensamento das técnicas somáticas e culminando numa certa contradição.

Além da técnica clássica, na atualidade temos acesso a diversas técnicas corporais de dança contemporânea, contudo o olhar da dança com rigor considera e privilegia ainda o balé clássico como universal e obrigatório para a real formação técnica do bailarino. Essa postura de alguns artistas da dança pode fortalecer a visão do público leigo em geral, que traz no seu imaginário de dança o rótulo da bailarina cor-de-rosa na ponta dos pés como um arquétipo de dança presente na nossa sociedade e que contribui para uma visão conservadora e restrita da dança como área de conhecimento na cena contemporânea.

Levando-se em conta que a técnica aqui mencionada se fundamenta num território de pesquisa em processo, é fácil observar que, por mais que a origem ou o ponto inicial de Klauss e Angel Vianna ao investigarem o corpo e o movimento tenha sido o balé clássico, o resultado foi uma gama infinita de procedimentos investigativos para se trabalhar com o corpo de maneira sensível. Tratou-se o balé clássico, destarte, como um meio de pesquisa do movimento consciente e não como um fim técnico ou estético a ser alcançado. Angel Vianna (2009) diz: *“Do balé, nós tiramos o que era importante e fomos criando caminhos para conhecer o que o próprio corpo mostrava. Nada foi sem lógica. Você começa um pequeno movimento e ele desemboca em vários outros. Isso é pesquisa”*.

O que é uma técnica? Para mim, além de estética, a técnica precisa ter um sentido utilitário, claro e objetivo. De que me adianta saber fazer movimentos belos e complexos se isso não me amadurece nem me faz crescer? Se não me faz abandonar os falsos conceitos competitivos da dança e da arte, de que me adianta essa técnica? [...] A dança deve ser abordada com base na sensibilidade, na verdade de cada um (VIANNA, 2005, p. 76).

Klauss Vianna propôs uma pedagogia do corpo com aspectos filosóficos, ou seja, uma filosofia do corpo que joga luz sobre a dança, o teatro, a saúde e os estudos do corpo expressivo em todos os seus elementos, sugerindo o que poderíamos chamar de dança somática.

CORPO HÁBIL × CORPO LÁBIL

A técnica Klauss Vianna propõe uma vivência do soma em estado exploratório, e não uma vivência do corpo mecânico que somente adquire e acumula habilidades. Vivenciamos, mais do que o corpo hábil, o corpo lábil, no sentido transitório, instável e sempre em transformação, que permite ao artista cênico deixar viva e ativa a postura da investigação necessária ao processo criativo. A transformação que ocorre com base no enfoque somático é evidente e acontece em vários planos, até no processo de criação artística em geral.

A pesquisadora Sylvie Fortin (2004) afirma que, quando você vive um processo em educação somática, você se transforma e transforma sua percepção de si próprio. “Quando vivemos um processo de transformação profundo, todos os planos se integram e, então, a essência de nossa produção artística também se modifica” (FORTIN, 2004, p. 127). A autora refere-se a um trabalho sobre a consciência de si mesmo, e tal processo pode provocar inúmeras transformações.

Nesse território em transformação emerge o corpo lábil, ou seja, o corpo próprio em estado exploratório. Falo do corpo próprio como o corpo construído pela conscientização e percepção do movimento e pelos sentidos, o corpo sentido em movimento, o corpo dançante num “laboratório da percepção” (SUQUET, 2008).

O praticante busca nas aulas o estar no mundo, o corpo presente, o corpo do indivíduo, o cidadão da dança da vida. Esse corpo próprio dançante e expressivo é requisito do corpo cênico tratado no presente artigo. Klauss Vianna dizia que, antes de ver o dançarino, interessava-se pelo ser humano que ele é. “A técnica, hoje em dia, todo mundo aprende. Mas a técnica não é nada sem as idéias, a personalidade do bailarino” (VIANNA, 2005, p. 74).

O reconhecimento do próprio corpo confere ao praticante disponibilidade corporal para sentir e lidar com o instante do momento presente, entretanto trata-se de uma transformação gradual. Essa transformação se dá pelo despertar dos cinco sentidos, mediante os quais nos relacionamos com o mundo e que por sua vez desenvolvemos e aguçamos o sentido cinestésico. Este compreende a percepção do corpo no espaço e tempo (MILLER, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência do artista contemporâneo em sala de aula pode ser revisitada com outro olhar e reverberar na cena da atualidade com a atenção de não esbarrar nos formalismos do que é considerado pós-moderno, pois poderíamos cair mais uma vez na forma, só que agora naquela dita contemporânea. Logo, o artista deve buscar transformações não apenas na maneira de construir a cena, mas também na de construir o seu próprio corpo cênico, utilizando ferramentas coerentes com a sua criação.

O processo técnico deve ser enfatizado não como repetição mecânica, porém como repetição

sensível e desenvolvimento de percepções, vivências e aptidões. É, portanto, um processo qualitativo e não somente um treinamento quantitativo para o acúmulo de habilidades em cadência linear por meio da repetição mecânica. Trata-se da busca do corpo sensível que não se encontra mediante a imagem corporal refletida no espelho da sala de aula de dança, mas pela experiência do corpo próprio vivenciado com suas limitações, seus desejos e todo o histórico do indivíduo em ação investigativa.

Assim, o corpo cênico construído para a cena contemporânea pode ser preparado todos os dias com base no processo de acessar a dança de cada um com suas memórias, seus sentidos e suas experiências a fim de reabitar e reconfigurar o corpo que dança. Com o foco no processo, é possível trabalhar a técnica como atitude investigativa que abre campos de pesquisa a serem explorados, abrangendo de maneira mais ampla o trabalho técnico na contemporaneidade.

Insisto que mais importante do que o desfecho do processo é o processo em si, pois normalmente somos levados a objetivar nossas ações a ponto de fixarmos metas e finalidades que acabam impedindo a vivência do próprio processo, do rico caminho a ser percorrido. No trabalho corporal, quando definimos objetivos exteriores a nós, acabamos por converter o processo num meio de alcançar apenas determinados fins e, com isso, perdemos de vista o próprio corpo, tornado assim mero instrumento das nossas vontades e idealizações (VIANNA, 2005, p. 100).

A minha abordagem da técnica Klauss Vianna para a construção de um corpo cênico pauta-se na escuta do corpo. Ao mesmo tempo em que a técnica é uma mola propulsora para a criação, serve de âncora também para a recriação, para se poder voltar naquele território em arte, já percorrido, mas nunca como antes. Ou seja, o mapa utilizado pode ser igual, porém a viagem é sempre única. É a escuta do instante, o nascimento constante do instante.

A cena contemporânea enfrenta mutações, e as fronteiras diluídas entre dança, teatro e *performance* caracterizam essas transformações, que estão presentes não apenas no modo como se faz a cena espetacular, todavia ainda na sua receptividade.

Este artigo conclui que a técnica Klauss Vianna é uma técnica de dança com abordagem pedagógica no soma, no sujeito, tornando necessária a interioridade do indivíduo que a pratica, seja ele bailarino, ator, *performer*, músico e outros. Assim, percebe-se que Klauss e Angel Vianna se adiantaram em décadas com a abordagem somática da dança, isto é, com o enfoque no soma. Isso, a meu ver, fez a diferença na sua pedagogia do movimento, apresentando-se enquanto uma inovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança e da construção do corpo cênico, inovação reconhecida até os dias de hoje.

Em meu trabalho pedagógico e artístico com a técnica Klauss Vianna, não abordo a educação somática como mais um ingrediente ou algo complementar para implantar na dança, todavia a dança em si, com todos os seus princípios vivenciados e aplicados na experiência do corpo próprio, proporcionando uma dança somática. Disso se pode inferir que o território de ação em sala de aula se caracteriza tanto como outra proposta pedagógica de dança quanto como outra de educação somática, na qual tratar o aluno como pesquisador dançante é compreendê-lo, a um só tempo, como aluno de dança e de educação somática.

Os princípios da dança imbricados no pensamento e nos procedimentos em sala de aula atualmente

diluem as fronteiras entre dança e educação somática. Destarte, não há a necessidade do diálogo entre, em relação ou algo que caracterize dois universos distintos. O soma já está em processo no trabalho de construção de um corpo integrado e disponível para a cena contemporânea.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sônia M. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FERRACINI, Renato. **Corpos em criação, café e queijo**. 2004. Tese (Doutorado)—Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004.

FORTIN, Sylvie. Entrevista Sylvie Fortin. Entrevistadores: M. Dantas e S. Weber. **Cena 03**, ano 3, out. 2004.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. São Paulo: Iluminuras, 2004.

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta: a evolução-revolução do homem do século XX em direção à cultura somática do século XXI**. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1972.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

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

_____. Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para a construção de um corpo cênico. 2010. Tese (Doutorado)—Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2010.

NAVAS, Cássia; DIAS, Linneu. **Dança moderna**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

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

ROSENBERG, Bobby. The Alexander technique and somatic education. **Somatics**, v. XV, n. 4, 2008.

SILVA, Eusébio Lobo da. Método de ensino integral da dança: um estudo do desenvolvimento dos exercícios técnicos centrado no aluno. 1992. Tese (Doutorado)—Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1992.

STRAZZACAPPA, Márcia. As técnicas de educação somática: de equívocos a reflexões. In: BOLSANELLO, D. (Org.). **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá, 2009.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, J.; CORBIN, A.; VIGARELLO, G. (Orgs.). **História do corpo: as mutações do olhar. O século XX**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VIANNA, Angel. **Entrevista com Angel Vianna**. Entrevistadora: Jussara Miller. Rio de Janeiro, 12 dez. 2009. (no prelo.)

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

Saberes sensíveis no trânsito somático-dançante

Ana Terra

Ana Terra (nome civil Ana Maria Rodriguez Costas) é artista da dança, educadora somática, socióloga pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (IA/Unicamp) e doutora em Educação pela Faculdade de Educação também da Unicamp. Atua como docente do curso de dança da Universidade Anhembi Morumbi e presta consultorias a projetos de formação profissional e educação continuada para artistas e professores de dança

PALAVRAS INICIAIS

Nos últimos anos estive dedicada a uma pesquisa de doutorado sobre as relações e as contribuições das abordagens somáticas e do trabalho da artista plástica Lygia Clark (1920-1988) na construção de *saberes sensíveis* da dança, mais especificamente da dança contemporânea. O lócus dessa investigação foi uma disciplina ofertada em um curso de graduação em Dança intitulada Ateliê Somático em Dança, na qual desenvolvo o Projeto Por que Lygia Clark?. Dialogando com alguns dos procedimentos da referida artista, com a exploração sensorial de objetos e com o contato com elementos da e na natureza, foram realizadas experiências somático-dançantes como: *sacos de água, múltiplos objetos, sacos de ar e praia*. As narrativas e análises de tais experiências evidenciaram a emergência de gestos e qualidades expressivas de movimentos ainda desconhecidos pelos sujeitos-dançarinos, resultantes das investigações corporais quanto aos sentidos, às sensações, à remodelagem da percepção e à mobilização do imaginário.

A fim de fundamentar essas práticas, uma das ações empenhadas foi inventariar conhecimentos acumulados acerca do desenvolvimento da sensibilidade, ou do *saber-sentir*, no trânsito somático-dançante, pelo qual a prática docente foi realizada, possibilitando a sistematização de algumas técnicas de emergência da expressividade e da criatividade. Diante do convite para participar da quarta edição de *Seminários de dança*, que focalizou “a educação somática como práxis”, considerei relevante compartilhar parte desse inventário¹ – a respeito dos *sentidos do corpo, por trás do corpo e para além do (próprio) corpo* – com estudantes e profissionais, artistas, professores e pesquisadores da dança, principais leitores desta publicação.

AS FALAS SOBRE, DO E NO CORPO

Existe uma produção de pensamento sobre o corpo. Há uma produção de pensamento do e no corpo. Tem-se a possibilidade de um enriquecimento de perspectivas quando se associam os pensamentos sobre o corpo aos pensamentos do e no corpo.

As diferentes ciências – biológicas ou humanas – que se aproximam desse fenômeno chamado corpo originam pensamentos a respeito do corpo. A dança e as abordagens somáticas produziram e produzem pensamentos do e no corpo. Conhecimento elaborado no corpo em vida, que transforma e forma o próprio corpo na medida em que é produzido. O olhar científico para o corpo colabora com artistas e educadores do corpo a *visualizar* esse conhecimento, quase mesmo um *sair do corpo*, daquele corpo vivido e percebido.

O filósofo Roberto Machado, ao apresentar uma das obras de Gilles Deleuze (2007), comenta que o que caracteriza a elaboração do seu pensamento é a “transformação em conceitos de elementos não conceituais – perceptos e afetos – oriundos da literatura e das artes”. Ou seja, o conhecimento filosófico implica uma reflexão sobre um corpo que produz obra, sobre como produz a obra para afetar outros corpos que fruem ou, melhor dizendo, são afetados pela obra.

1 Esse inventário integra um dos capítulos de minha tese (COSTAS, 2010).

Teorizar esse conhecimento - em nosso caso, das artes do corpo - é de suma importância, especialmente para artistas-educadores, que precisam trilhar um caminho no qual liberdade e vigilância (talvez seja melhor pensar em cuidado) devem estar juntas quando se trata do desenvolvimento de processos formativos de gerações futuras, aos quais a reflexão crítica, a fundamentação e a sistematização permitem outros modos de apropriação e multiplicação do conhecimento do/no corpo, por exemplo, em discursos, livros e textos que necessitam caminhar mundo afora sem o corpo de seus criadores.

Além do conhecimento científico e filosófico sobre o corpo, sem mencionar de maneira específica outros, há os escritos provenientes do conhecimento no corpo. São textos de artistas e educadores somáticos que relatam, descrevem, refletem, teorizam quanto a suas experiências, daqueles que a pesquisadora francesa Laurance Louppe (2006, p. 33) chamou de “grandes inventores de pensamento do movimento”.

Com base em uma abordagem interdisciplinar e considerando, portanto, o verdadeiro entroncamento de epistemologias distintas acerca do fenômeno, pretendo aqui articular pensamentos sobre, do/no corpo pautada em uma multiplicidade de experiências, pesquisas e textos. Procurei elaborar uma tessitura entre essas diferentes *falas* sobre, do e no corpo apoiando a construção de uma *fala* sobre o corpo – o que em última instância significa teorizar –, fundamentada nas minhas próprias investigações do e no corpo.

OS SENTIDOS DO CORPO

Em uma das disciplinas em que atuo como docente, intitulada Educação Somática Aplicada à Dança, recebo meus alunos do primeiro ano do curso de Dança com esta pergunta: O que é sensibilidade? Eles indicam inúmeros sinônimos e breves definições, os quais escrevo na lousa, diante de seus olhares atentos. Em geral, chama a atenção deles o fato de uma palavra tão presente nos seus ambientes de formação e atuação artística ser difícil de definir. Com interrogações e sem conclusões, encaminhamo-nos à prática corporal, numa aula planejada para trabalhar a percepção – de si, do outro, do espaço – por meio de um jogo de inibição, focalização e combinações entre as diferentes modalidades sensoriais, os “sentidos”. De volta à roda de conversa, em torno do quadro-negro, revemos as palavras e pequenas frases; peço que cada discente, se desejar, as complemente, as acrescente, as transforme. Enfim, dou a eles uma nova chance de se colocar a respeito do conceito, valendo-se da experiência realizada. As manifestações dos estudantes testemunham que, após a prática, eles se sentem em um estado diferenciado em relação ao início da aula. Vamos conversando até que alguém faz a conexão de que na aula mobilizamos os sentidos, isto é, trabalhamos com a nossa sensibilidade.

Apresento então aos alunos (futuros artistas e licenciados em Dança) um pequeno artigo dirigido aos professores da educação básica da filósofa Márcia Tiburi (2005) denominado de *O que é sensibilidade?*. Segundo a autora, “chamamos de sensibilidade o conjunto de nossos sentimentos e sensações e o modo como os experimentamos”. As sensações e percepções são informações que chegam a nós, ao corpo, pelos sentidos em contato com o mundo exterior. Os gregos usavam a palavra *aisthesis* a fim de significar as sensações ou a própria capacidade de perceber, e aqui estaria a origem grega do termo *estética*,

disciplina articulada no século XVIII e que, conforme seu fundador, o filósofo alemão Baumgarten, se ocupa do conhecimento dos sentidos.

Com o referido texto, reflito com a turma sobre a histórica oposição entre razão e sensibilidade. Se a razão se torna o meio privilegiado de conhecimento do mundo em detrimento da sensibilidade, é possível compreender a desatenção ao ensino das artes na escola, que incide na hierarquização das diferentes capacidades humanas (sensíveis e inteligíveis) e das áreas de conhecimento. Quanto a isso, Tiburi é contundente, oferecendo um bom arsenal para os futuros e atuais docentes de artes nas escolas:

Tal posição é a que devemos defender hoje: a sensibilidade é uma categoria do conhecimento e uma categoria política. Ela é a base, a via de acesso ao mundo externo ao nosso corpo, o modo como se estabelece nossa relação com as coisas, justamente por ser um modo como experimentamos nosso corpo e os demais corpos. É o modo como olhamos para as coisas, como ouvimos, mas também como as pensamos (TIBURI, 2005).

Segundo Duarte Júnior, a centralidade na razão e a desconsideração do saber sensível engendram um quadro de anestesia ou crise dos nossos sentidos:

Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos (DUARTE JÚNIOR, 2004, p. 70).

Na atualidade a noção de anestesia a que se refere o autor ganha contornos curiosos. O que seria anestesia? Não sentir ou sentir em excesso, a ponto de não sentir? Estamos inseridos em um contexto de rápidas mudanças tecnológicas que redimensionam a sensibilidade. Uma pessoa é capaz de acessar à internet para falar com amigos ou jogar um *game* enquanto fala com alguém no celular, ouvindo músicas que estão sendo baixadas naquele momento em seu *iphone*. Qual será a atenção dispensada a cada uma dessas ações? E a qualidade dessa atenção? Será possível escutar atentamente uma música, ouvir com atenção a voz de quem lhe fala ao telefone, perceber e sentir seu corpo quando se move, assim como entrar em contato com seus sentimentos? Não creio que tais competências sejam excludentes – dar conta de tantos canais de comunicação e poder focalizar a atenção em outros e em si –, mas acredito que não sejam competências possíveis de simultaneidade. Retomando as contribuições de Tiburi (2005):

O que melhor resume a sensibilidade é que ela é uma capacidade de ter atenção às coisas, o modo como nos dispomos ao que não somos e não conhecemos. O uso da razão, a produção do pensamento, depende desse gesto inicial de disposição, que envolve silêncio, a boa passividade e a escuta.

No *Dicionário crítico de política cultural* (COELHO, 2004), há um verbete destinado à *sensibilidade* e a seu papel na elaboração de políticas culturais. Ali retoma-se uma concepção de Charles de Montesquieu: o ser sensível é aquele capaz de reconhecer que “cada idéia, cada gosto, cada prazer compõe-se de idéias, gostos, prazeres, no plural, com o que multiplicam ao infinito suas sensações e intelecções – do paladar ao amor, do entendimento conceitual ao tato” (*apud* COELHO, 2004, p. 340). A sensibilidade dependeria então

de uma percepção e um entendimento relacional das coisas, faculdade humana que pode ser ampliada e apurada.

Na introdução do trabalho *O corpo na história*, o antropólogo José Carlos Rodrigues afirma que desenvolveu seu estudo com atenção à história da sensibilidade, reconhecendo que “mentalidades e idéias não necessariamente coincidem com sensibilidade. Aquilo que os homens pensam (ou dizem que pensam) e o que sentem não se coaduna obrigatoriamente” (RODRIGUES, 1999, p. 16).

Indo um pouco adiante, o escritor prossegue esclarecendo seu viés de pensamento ao tratar do corpo na história tomando como base a noção de sensibilidade. Ele compreende que “a sensibilidade que temos hoje – seja auditiva, tátil, gustativa, olfativa e visual – tem uma história e, especialmente, uma significação”. Ainda, “o passado não está apenas no passado: ele constitui nossa sensibilidade e continua de certa forma, como veremos, a ser presente” (RODRIGUES, 1999, p. 16).

Retornando à roda de conversa com meus alunos, caminhamos para a conclusão de que a sensibilidade pode ser aprendida, desenvolvida, trabalhada, educada, pois não é algo inato nem restrito ao sujeito. Apesar de sua profunda dimensão subjetiva, consiste em um fenômeno cultural, social e histórico. Porém isso não é algo tão simples de entendimento. Rodrigues declara que, por enfrentar dificuldades em elaborar a historicidade da sensibilidade atual, procurou o contraste com a sensibilidade medieval, por acreditar que, “assim como o olho não se vê a si mesmo, nossa sensibilidade não é muito sensível a si...” (RODRIGUES, 1999, p. 16). Se seu desafio é falar de algo tão próximo que não pode ser percebido (palavras minhas) pelo seu leitor, já para o artista do corpo, da dança, o desafio (permanente) é tornar a sensibilidade sensível a si.

Esse fenômeno Rudolf Laban (*apud* SUQUET, 2008) chamou de “saber-sentir”. Segundo Suquet (2008), a questão do “saber-sentir”² (LAUNAY *apud* SUQUET, 2008) já era vista por ele como algo fundamental, como um saber da dança, algo a ser desenvolvido. Tal qual a autora ressalta, trata-se de não apenas um saber de si, interno, do próprio corpo, mas deste em interação com o mundo e suas configurações.

Para Rudolf Laban, em meados da década de 1910, o primeiro dever do bailarino, como também do ator e do mímico, é desenvolver um “saber-sentir”, mas este não diz respeito somente “aos fatores biológicos da vida”, mesmo que este aspecto seja fundamental. O afinamento da percepção deve também conectar o bailarino aos fluxos rítmicos da vida moderna, a suas vibrações. Do elevador às montanhas-russas, passando pelo filme ou pela fotografia, as tecnologias da era industrial suscitam experiências perceptivas inéditas. Rupturas espaço-temporais, solavancos, acelerações induzem coordenações cinestésicas e novas modalidades de comportamento. Aos olhos de Laban, esse regime do instantâneo, próprio da vida moderna, comporta no entanto um perigo: oblitera a memória, não deixa que a experiência se sedimente. Daí um empobrecimento da vida sensorial e emocional, uma capacidade de relação ao mundo cada vez mais lacunosa (SUQUET, 2008, p. 525).

Mas como então se aprende e se ensina a um dançarino a “saber-sentir”? Como afinar a percepção

2 Launay (*apud* SUQUET, 2008) toma o termo emprestado de Rolf Tiedemann.

de forma a haver uma conexão do mundo interno (do corpo) com o externo (do entorno)? Se no início do século já havia preocupação com o empobrecimento sensorial e as relações lacunosas com o mundo, como pensar hoje esse saber-sentir, quando somos hiperestimulados a mudanças no sentir sem aprender a perceber e saber o quê ou para que estamos sentindo? Precisaréi dar alguns passos atrás a fim de dar continuidade a essas reflexões.

O que nos permite sentir? Os receptores sensoriais, células especializadas em receber e traduzir informações do ambiente para a linguagem do sistema nervoso. Eles definem o que comumente chamamos de sentidos: visão, audição, sensibilidade corporal, olfação e gustação. Todavia, conforme o neurocientista brasileiro Roberto Lent (2005, p. 168), “nosso cérebro é capaz de sentir muitos mais – consciente e inconscientemente – do que esses cinco sentidos clássicos permitem supor”.

De acordo com a neurociência sensorial, a sensação é a faculdade de codificação de certos aspectos da energia física e química que nos envolve, representando-os como impulsos nervosos capazes de tradução pelos neurônios. Nesse sentido, afirma Lent (2005, p. 169): “A sensação permite a existência dos sentidos”. Isso quer dizer que certa energia vibratória pode originar o sentido da audição, ou também se transformar em tato ou dor. Logo, é possível dizer: “Os sistemas sensoriais representam os conjuntos de regiões do sistema nervoso, conectados entre si, cuja função é possibilitar as sensações” (LENT, 2005, p. 169). Isto é, uma via de mão dupla.

Contudo o que sentimos por meio desses receptores? Ou, segundo o cientista, quais são as qualidades da experiência sensorial? “‘Sentimos’ luz, ou seja, vemos. ‘Sentimos’ sons, ou seja, ouvimos. Sentimos um toque nas costas, ou uma fonte de calor. Sentimos dor. Sentimos um gosto na boca, ou um cheiro no ar” (LENT, 2005, p. 170).

As diferentes formas de sentir, em termos técnicos, se chamam modalidades sensoriais. Aprendemos em geral sobre os tradicionais cinco sentidos: visão, audição, tato, paladar (ou gustação) e olfato (ou olfação). Lent (2005) sugere correções quanto a essa classificação. Aquilo que normalmente o senso comum denomina de tato corresponde à sensibilidade corporal, ou somestesia, modalidade que congrega submodalidades, entre as quais o tato e a propriocepção. Essas cinco modalidades e suas submodalidades, as quais dizem respeito a capacidades específicas no espectro de cada modalidade, merecem maior destaque, pois, segundo o pesquisador, se transformam em percepção.

A expressão propriocepção foi criada pelo fisiologista inglês Charles Sherrington (1857-1952) para designar a capacidade de percepção do próprio corpo, o que permite diferenciá-la da exterocepção (percepção dos estímulos externos) e da interocepção (percepção dos estímulos internos, oriundos das vísceras). Acho significativo destacar que, para Lent (2005), o vocábulo propriocepção não seria ideal, afinal todos os sentidos estão envolvidos no fenômeno da percepção do próprio corpo. Entretanto a terminologia é importante por dar conta dos receptores presentes nas articulações e nos músculos e, por conseguinte, das conexões destes com o sistema nervoso central e o córtex cerebral.

Quando questiono àqueles alunos do primeiro ano, durante esses estudos iniciais, acerca da sensibilidade e dos sentidos em maior evidência nas suas aulas de dança, em geral a resposta é a visão (quanto à apreensão da forma, dos passos e das sequências) e a audição (referente ao domínio do tempo

e da musicalidade). Os discentes procuram dizer que de alguma maneira é o próprio movimento que ensina o movimento, ou seja, é mais do que a visão. Assim, sugiro que reflitam por que então nas salas de aula do curso, na universidade, não dispomos de espelhos e nem sempre trabalhamos com música durante certos exercícios. Pergunto o que significa quando algum professor de dança nos recomenda “olhar com as nossas costas” para dominar uma sequência de deslocamento andando para trás. Vamos conversando então a respeito do que vem a ser algo tão fundamental aos pesquisadores da dança, porém desconhecido como nome: a somestesia.

Mesmo que não estejamos conscientes, nosso sistema nervoso o tempo todo processa informações: a posição e o movimento do corpo, das partes e do todo; o estado das vísceras; a textura, forma, temperatura do que tocamos; e a própria integridade dos nossos tecidos. Esse conjunto amplo de informações sobre o corpo

compõe a modalidade sensorial que conhecemos por somestesia (do latim *soma*, que quer dizer corpo, e *aesthesia*, que significa sensibilidade). A somestesia não é uma modalidade sensorial uniforme, mas, sim, constituída por várias submodalidades, dentre as quais as mais importantes são as seguintes: o tato, que corresponde à percepção das características dos objetos que tocam a pele; a propriocepção, que consiste na capacidade de distinguir a posição estática e dinâmica do corpo e suas partes; a termossensibilidade, que nos permite perceber a temperatura dos objetos e do ar que nos envolve; e a dor, que é a capacidade de identificar estímulos muito fortes, potenciais ou reais causadores de lesões nos nossos tecidos (LENT, 2005, p. 211).

Por definição científica, poderia dizer então que existe um sistema da sensibilidade corporal, o sistema somestésico, e ainda que há submodalidades nesse sistema, especialmente sensíveis (palavras minhas): o tato fino e a propriocepção consciente, dotadas de detalhada representação espacial. O tato contém receptores especializados na pele e nas mucosas, e a propriocepção, receptores nos músculos e nas articulações, porém, segundo Lent (2005, p. 211), a pele pode ser considerada o “órgão somestésico” por excelência.

Até aqui acredito ter sido capaz, com as contribuições da neurociência sensorial, de apresentar o que nos permite sentir, os aparatos sensoriais, alguns aspectos dos sentidos do corpo. A existência do sistema somestésico, por exemplo, da propriocepção, responderia ao fenômeno incomum de alguém conseguir, mesmo sem um espelho e de olhos fechados, repetir uma sequência de movimentos já aprendida. O tato, por sua vez, justificaria a segurança que um parceiro pode ter com o outro durante uma dança conduzida pelo contato entre partes do corpo, no qual se sabe para onde ir quando o outro pontua com os dedos de sua mão uma sequência de direções, com leves pressões. Retomo portanto a questão de como aprender a sentir e saber que estou sentindo.

Conforme Lent (2005), três atributos caracterizam a experiência sensorial: localização espacial (onde), determinação de intensidade (quanto) e determinação da duração (por quanto tempo). Como exemplo, é possível identificar a distância de um carro que passa na rua pelo som do motor, mas podemos ver o veículo pela janela e, nesse caso, a visão será mais precisa para mensurar tal localização espacial. Nosso sistema sensorial tem a capacidade de avaliar com precisão as intensidades, como a quantidade

de energia contida num aperto de mão ou no leve esbarrar de um tecido sobre a pele, um sussurrar no ouvido ou a explosão de uma bomba, uma luz ao longe ou uma lâmpada bem em frente dos nossos olhos. Somos capazes de notar a duração dos estímulos ou quando se inicia ou termina um som, um toque, a luz da chama de uma vela que o vento apaga, entre outros.

Os sentidos, ou melhor dizendo os sistemas sensoriais, são tradutores de atributos que equivalem aos fatores do movimento que Laban conceituou, os quais definem suas qualidades expressivas: espaço, relacionado à localização; esforço/peso, quanto à intensidade; e tempo, relativo à duração dos eventos. O quarto fator do movimento é a fluência, que poderia ser associada talvez ao modo como nos dispomos às experiências sensoriais, ao quanto controlamos e selecionamos focos e canais sensoriais ou nos deixamos levar pela orquestração dos sentidos.

Sensibilizar-se significa tornar-se sensível a algum estímulo, tornar-se receptivo, deixar-se afetar por informações que chegam do entorno ou do próprio corpo. Comumente na estrutura de uma aula de dança irrigada por conhecimentos somáticos existe um momento destinado à chamada sensibilização. Entendo que uma das maiores empatias da dança com as abordagens somáticas foi buscar outras maneiras de “preparar” o corpo para iniciar suas atividades, pois, conforme esclarece a educadora somática e pesquisadora Sylvie Fortin (1999, p. 42, grifo meu),

ainda que a aprendizagem de estilos variados de dança, desviada ou não de uma progressão lógica motora que leva a uma síntese corporal, propicie o desabrochamento dos artistas dançarinos, é sem dúvida evidente que eles precisam de um sistema que eduque ou, se necessário, reedueque para uma liberdade estrutural, funcional e expressiva. A educação somática que se interessa, *entre outros*, à construção dos gestos fundamentais pode desta forma ajudar muitíssimo os dançarinos.

Ao considerar a melhora da *performance* técnica como um dos interesses da dança pela educação somática, Fortin (1999) leva em conta a importância das abordagens somáticas favorecendo processos de educação e reeducação do movimento, permitindo ao dançarino retomar gestos fundamentais (por exemplo, empurrar-pegar, afastar-aproximar) na construção de sua psicomotricidade. Já referente às preocupações dos artistas e professores de dança com a prevenção ou a cura de lesões, de acordo com a autora, uma das contribuições dos educadores somáticos está fundada na compreensão de que as “funções sensitivas e motoras são interdependentes” (FORTIN, 1999, p. 43). O refinamento sensorial é visto como um elemento fundamental, tanto na aquisição de novos gestos e movimentos quanto na reeducação de hábitos motores que por ventura estejam sendo a causa dos problemas a serem resolvidos.

Em geral, tem-se a ideia do “aquecimento” como o momento prévio essencial a outras etapas de uma aula que – em uma sequência tradicional – se encaminhará gradativamente, isto é, de movimentos mais simples, mais restritos e lentos para movimentos mais complexos, amplos e rápidos, obviamente recombina todas as possibilidades entre tais extremos. Sem querer adentrar na discussão quanto ao sentido dessa sequencialização e ao papel da referida noção de preparação, voltemos para o conceito de sensibilização. É possível entendê-lo como a preparação destinada a acordar os sentidos, tal qual um simples espreguiçamento do corpo, que, quando realizado com atenção à pele e aos movimentos

articulares, pode significar uma estimulação na somestesia, acionando as modalidades do tato e da propriocepção.

A sensibilização - nesse caso, essa ideia tão frequente nas aulas de dança de um “chegar ao corpo” antes de se iniciar uma sessão de trabalho - é devotada ao “saber-sentir”, “ser capaz de sentir para agir, tal é um *leitmotiv* da educação somática” (FORTIN, 1999, p. 44). Trata-se de um saber-sentir que deve estar desperto para e no saber-mover, articulação intrínseca a ser lembrada sempre: somos seres sensório-motores.

Antes de tudo, preciso colocar os alunos na sala de aula. Eles precisam descobrir que se encontram entre quatro paredes, conscientizar-se de que não estão na rua, ou em casa, ou no trabalho. É necessário começar por aí, porque senão a tendência é que as pessoas permaneçam distantes, sem tomar consciência do corpo e do ambiente (VIANNA, 2005, p. 132).

As aulas de Klauss Vianna (refiro-me àquelas em que estive presente como aluna) começavam na maioria das vezes com práticas de sensibilização. O chegar à sala, no espaço externo e sobretudo interno, era estimulado de diferentes formas: um simples sentar-se em roda e massagear os pés, enquanto os alunos conversavam e falavam de seus aprendizados; ou primeiro andávamos pelo espaço, procurando (re)conhecê-lo, prestando atenção aos detalhes do entorno, depois nos outros, no nosso próprio corpo, até deitarmos no chão, percebendo nossas sensações, espreguiçando-nos, até focalizar uma determinada parte, articulação, estrutura tema da aula.

Penso que erroneamente circula a noção de que a sensibilização está somente associada ao despertar dos sentidos ou, melhor, que o “saber-sentir” diria respeito apenas a conseguir sentir os estímulos que recebemos. Mas esse saber de diversas camadas pode adquirir dimensão mais complexa no fenômeno da percepção.

Sensações são mensagens a-quem-interessar-possa de nossa pele, nossos órgãos sensoriais, nossos músculos e órgãos para o nosso cérebro. A maioria dessas mensagens chega a ele sem ser notada. As notadas constituem a percepção. Percepção é a interpretação que fazemos de nossa sensação (MCHOSE; FRANK, 2006, p. 1, tradução minha).

Nem toda informação sensorial resulta em percepção, tornando-se consciente. Nem todos os estímulos ambientais vêm a nós pelas sensações, pois ocorre um processo de filtragem de tais sensações por meio dos mecanismos de atenção, emoção, sono e outros (LENT, 2005).

A percepção é um fenômeno mais seletivo que os sentidos, ou seja, o sistema nervoso tem mecanismos para bloquear as informações sensoriais irrelevantes a cada momento da vida. Da mesma maneira, assim como podemos bloquear, somos capazes também de dirigir, selecionar e focalizar nossa atenção a certos estímulos e, portanto, colocar em destaque dadas modalidades sensoriais. Um exemplo: ao caminhar, posso perceber meus pés tocando o chão, posso decidir olhar o espaço à minha frente, posso escutar os sons. É comum a figura do professor de dança ou de um educador somático desempenhar

esse papel guiando os alunos, como diria Godard³ (2006a, p. XII, tradução minha): “Habilidade de navegar através de diversos arranjos dos nossos sentidos”, o que “oferece ao gesto viajante o prazer da descoberta de novos territórios”.

Integrando alguns de seus conhecimentos, os educadores somáticos norte-americanos Caryn McHose e Kevin Frank (2006, p. XV, tradução minha) organizaram uma publicação a fim de buscar responder a uma pergunta central: “O que nos apóia em aprender a mudar nossa forma corporal, nosso movimento e nossos relacionamentos?”. Uma das preocupações dos autores era criar um contexto de ensino não orientado simplesmente para o estudo das relações entre estrutura e função no movimento; a motivação era abordar as relações entre percepção e forma corporal, revelando que “há uma interação entre percepção, imaginação e sensação” (MCHOSE; FRANK, 2006, p. XV, tradução minha), seja nos movimentos cotidianos, seja nas experiências com os movimentos criativos.

Respondemos àquilo que percebemos. Mas o que percebemos? É nossa interpretação do mundo, nossa sensação do mundo, real ou imaginária – ou uma mistura das duas?

Aprendemos a perceber em uma série de encontros com o mundo envolvendo todos os sentidos. Nosso aprendizado é afetado pela cultura, família e experiência pessoal (MCHOSE; FRANK, 2006, p. XV-XVII, tradução minha).

Do ponto de vista da neurociência, existem as coisas do mundo com seus atributos físicos e químicos próprios, contudo, por exemplo, diante da queda de um objeto, a vibração apenas poderá se transformar em som se houver um sistema sensorial para ouvi-lo dessa maneira. Então, haveria dois mundos na natureza, o real e o percebido, sendo o segundo diferente do primeiro. O mesmo acontece quando “duas pessoas não percebem da mesma forma uma obra musical” (LENT, 2005, p. 169). Isso não diria respeito apenas ao aparato sensorial influenciado pela sua genética, por suas experiências e pelos fatores ambientais, mas também porque o sujeito da percepção

atravessa diversos estados fisiológicos e psicológicos, ao longo de um dia e ao longo de sua vida e, esses estados – níveis de consciência, estados emocionais, saúde, doença – são capazes de modificar as informações que os sentidos veiculam, provocando percepções diferentes (LENT, 2005, p. 169, tradução minha).

3 Pela relevância do autor à temática desta publicação, devo apresentá-lo de forma mais detalhada. Nascido no Marrocos e criado na França, graduou-se em Química, além de profissionalizar-se também como bailarino, o que o fez percorrer uma trajetória nas artes até chegar à condição de professor e diretor do Programa de Dança da Universidade Paris VIII. Suas próprias dificuldades corporais com a prática da dança o levaram a um processo de estudos contínuos em diferentes disciplinas científicas e abordagens somáticas do movimento. Formou-se rolfista. Afastado da universidade, atua hoje como analista de movimento, produzindo intensa pesquisa sobre o corpo e o movimento nas interfaces da educação, da saúde e das artes. Considerado o representante da segunda geração da integração estrutural, vem desenvolvendo um pensamento bastante próprio acerca da teoria da função tônica, assim como das relações entre gesto e percepção, ampliando e atualizando o legado de Ida Rolf. Segundo McHose e Frank (2006, p. 135), “he was born to innovate the field of somatic inquiry”.

Em outras palavras, a subjetividade é um fator inerente ao fenômeno perceptivo. Talvez por isso Godard (2006b, p. 77) prefira dizer que a propriocepção constitui “o sentimento de si”, isto é, não apenas a percepção do corpo ou partes do corpo no espaço, em pausa ou movimento, porém a percepção de meu corpo – *soma* –, corpo sentido, vivido e percebido por um sujeito.

POR TRÁS DO CORPO

A sensibilidade encaminhou-nos aos sentidos e às sensações, à noção de saber-sentir e à ideia de que podemos trabalhar esses saberes não apenas estimulando a abertura e expansão das diferentes modalidades sensoriais. Podemos nos especializar em que significa aprender a prestar atenção, a enveredar pelo fenômeno perceptivo. E, se até o momento eu falava sobre os sentidos do corpo, adentro agora em uma segunda dimensão – “por trás do corpo⁴” –, o que implica abordar a questão da subjetividade no saber-sentir. A terminologia “por trás” foi escolhida como forma de intitular tal dimensão, a qual se opõe a qualquer outra noção de coisificação do corpo, que subtraia dele sua profundidade, sua densidade. Um “por trás” do termo, que quer dizer um “dentro do corpo”.

“Temos dentro de nós imagens do mundo, imagens de nós mesmos e imagens de movimento das quais dependemos para navegar pelo mundo. O que percebemos e como nos movemos é *quase sempre* confinado no armário dessas imagens” (MCHOSE; FRANK, 2006, p. XVII, tradução e grifo meus).

Contudo McHose e Frank (2006, p. XVII, tradução minha) continuam sua reflexão. A propriocepção, como capacidade de nos localizarmos onde estamos a qualquer momento, nossa habilidade de sentir a localização na gravidade, “não é confinada à memória nem à imagem”. O quase sempre não significa sempre; existem aberturas... Se somos capazes de apoiar a interpretação das nossas sensações baseando-nos nas memórias e experiências anteriores, podemos também tomar outro rumo. Os educadores (daí minha profunda empatia com sua pedagogia) acreditam na possibilidade de interrompermos e mudarmos nossas rotinas de percepção.

“Será possível perceber algo livre de nossos hábitos pretéritos? Será possível usar a imaginação de forma que liberte nossa percepção e movimento? Podemos formar novas percepções?” (MCHOSE; FRANK, 2006, p. XVII, tradução minha).

Em sua prática, McHose e Frank buscaram como caminho “aprender a orientar a sensação e usar imagens para notar sensações de forma fresca, [...] imagens que falam à propriocepção” (MCHOSE; FRANK, 2006, p. XVII, tradução minha). O fato de estarmos atentos às percepções, conectando-nos às sensações oriundas da captação dos sentidos, permite novas percepções.

Se formos abertos e curiosos, assim como éramos na infância, as sensações nos estimulam – elas prendem nossa atenção. Uma vez que somos estimulados pelas sensações, somos despertados para novas percepções e isso nos leva a uma nova forma corporal e impulso de movimento (MCHOSE; FRANK, 2006, p. 1, tradução minha).

4 Essa nomenclatura tem como referência a pergunta que intitula o texto de Suely Rolnik (2006a, p. 9): “Afim, o que há por trás da coisa corporal?”.

Na infância, a criança em fase de aquisição da linguagem pode navegar nas suas sensações, as quais impulsionam suas ações, configurando suas percepções. Ao longo do processo de amadurecimento, tais percepções serão nomeadas e ela será cada vez mais capaz de atribuir-lhes significados. Na idade adulta essas relações estão solidificadas, o que leva McHose e Frank (2006, p. 2, tradução minha) a afirmar:

Desaprender é um desafio, especialmente quando é desaprender coisas que foram aprendidas com um sentido de sobrevivência em risco. Desaprender é possível. Acontece no nível da percepção. Desaprender acontece na preparação para o movimento. Essa preparação é mutável na ponte entre a sensação e o significado. Essa ponte é a percepção.

Quando trabalho com os alunos aspectos relativos ao alinhamento corporal tendo como foco os pés, convido-os a perceber como seus pés tocam o chão, a procurar observá-los com o corpo em pausa, depois em locomoção. Quais são os apoios? Como tais apoios se relacionam com o chão? Um estudante pode localizar uma forte pressão nos apoios das suas bordas externas e muito pouco contato com o primeiro metatarso, com o hálux e com a parte interna de seu calcanhar. Por vezes esse aluno, na luta pela correção de um joelho valgo, recebeu orientações para pisar com a parte externa do pé⁵. Uma primeira nova percepção pode ser considerada quando acontece uma descrição de como seus pés pisam. Talvez, antes, estes eram apenas um bloco, sem muita definição quanto a zonas de contato e ausência de contato no solo. Esse mesmo aluno poderia ter dito que sua sensação ao pisar era de que parecia enterrar somente as bordas externas no chão, para se equilibrar e sustentar seus joelhos em uma direção correta.

O professor tem a possibilidade de sugerir então uma investigação do pisar norteada por uma ou mais imagens: “Se o chão fosse areia e você pudesse adentrar em sua profundidade com seus diferentes apoios... Se seus joelhos pudessem olhar para a frente, para o espaço... É possível?”. Imagens assim seriam capazes de colaborar com a experimentação de novos movimentos, com a emergência de novas sensações e mudanças na percepção dos modos de organização do caminhar.

“Como vários autores têm enfatizado, o trabalho de nossa imaginação e nossa percepção, ambos, referem-se a um único fenômeno. A função do professor deveria ser reabilitar a imaginação em áreas de fixação” (GODARD, 2006a, p. XII, tradução minha).

“Se a percepção nos auxilia a organizar a torrente de sensações, não necessitamos inventar nossa resposta corporal várias e várias vezes para administrar as sensações que nos chegam” (MCHOSE; FRANK, 2006, p. 3-4, tradução minha). O desaprender consiste em uma transformação em certos hábitos locomotores e perceptivos, implicando novos aprendizados. É aí em que residem a potência e o valor das mudanças nas esferas da percepção.

Percepção, para os seres humanos, é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento. Isso significa duas coisas: primeiro, que a percepção é dependente, mas, diferente dos sentidos, tem um “algo a mais” que a torna uma experiência mental particular; segundo, que ela

5 Para ir além dessas indicações, sugiro a leitura: LENT, 2005. Vide capítulo 17, denominado “Os portais da percepção”.

envolve processos complexos ligados à memória, à cognição e ao comportamento (LENT, 2005, p. 557).

A percepção tem a ver com a história do sujeito e, como já disse anteriormente, com os seus contextos: familiar, social e cultural. Meu propósito ao mencionar as relações da percepção⁶ com a cognição, a memória e o comportamento é tornar mais claras as interações entre percepção e subjetividade, fortalecendo a noção de que os sentidos do corpo não apenas se caracterizam como modalidades sensoriais, mas que, parafraseando Duarte Júnior (2004), são “os sentidos dos sentidos”, conectados à dimensão dos significados. Assim, podemos reforçar mais ainda a existência da profundidade e densidade do corpo nas interfaces dentro-fora, evidenciada por tais detectores de sensações.

Nesse raciocínio, penso que o convite feito a alguém para prestar atenção às sensações e notá-las de “forma fresca” (MCHOSE; FRANK, 2006, p. XVII, tradução minha) no percurso de uma investigação corporal nem sempre encontra resposta certa e fácil por parte do convidado. Volto portanto às dimensões do saber-sentir, à sua complexidade (no sentido de *complexus*, daquilo que é tecido em conjunto), a fim de abordar mais a fundo as seguintes perguntas: Como desafiar os condicionamentos, certos hábitos perceptivos, e focalizar a sensação? Quais seriam as dificuldades de se estar em contato com as sensações?

Minha empatia com a artista Lygia Clark⁷ está ancorada na maneira com que ela considerou essas perguntas nos seus procedimentos artísticos abarcando o fenômeno da sensorialidade e aquilo que Godard (2006b, p. 75) denomina “remodelagem e uma recolocação da percepção em movimento”.

“Olhar cego” (GODARD, 2006b) foi escolhido como título, paradoxal e sugestivo, de uma entrevista com Hubert Godard realizada por Suely Rolnik. Em tal encontro, a entrevistadora pede para o convidado contribuir com o entendimento do trabalho de Clark falando de suas pesquisas. Segundo ele, a trajetória da artista assegura que ela efetuou “dois tipos de revolução no nível da percepção” (GODARD, 2006b, p. 73). A primeira está relacionada a como lidou com o interior de cada sentido, indo de um olhar “objetivo” (o espectador diante de uma obra) a um olhar “subjetivo” (o *olhar cego* diante da “obra”):

Não é novo dizê-lo, mas hoje se tem muitos suportes na pesquisa neurofisiológica que explicam bem estas duas formas de olhar, pois que existem dois analisadores no cérebro. Poderíamos qualificar o primeiro de olhar subcortical. É um olhar através do qual a pessoa se funde no contexto, não há mais um sujeito e objeto, mas uma participação no contexto geral. Então, esse olhar não é interpretado, não é carregado de sentido [...]. Portanto, há sensorialidade que circula sem que seja necessariamente consciente e interpretada. Isso é possível porque efetivamente há um olhar que está além do olhar objetivo. Um olhar geográfico ou espacial. Um olhar que não está ligado ao tempo ou, em todo caso, que não está ligado a uma memória, que não está ligado a um retorno à história do sujeito. E depois, se vamos ao outro sentido do olhar, seria o olhar objetivo, cortical, associativo, objetivante, que está associado à linguagem etc. (GODARD, 2006b, p. 73).

6 Relembro ao leitor que essa empatia diz respeito à investigação do uso de objetos relacionais nas experiências somático-dançantes que desenvolvo com os meus alunos de graduação em Dança no Projeto Por que Lygia Clark?.

Em estudos clínicos, foram encontrados casos de pessoas que perderam parte do olhar objetivo. Se diante delas é colocada uma cadeira, são incapazes de descrever – ver – o objeto, contudo se convidadas a percorrer o espaço da sala em sua trajetória desviam perfeitamente do elemento. Esse tipo de olhar foi denominado de “olhar cego”. Tal fenômeno, segundo Godard (2006b), é extensivo aos demais sentidos; haveria uma duplicidade, um potencial objetivo e subjetivo em cada um deles.

Mas, frequentemente, a história da percepção vai fazer com que, pouco a pouco, eu não possa mais reinventar os objetos do mundo, minha projeção irá associá-los sempre da mesma maneira [...]. Portanto, poderíamos dizer que há uma “neurose do olhar”. Algo que diria respeito ao fato de que o meu olhar não é mais capaz de voltar a desempenhar uma subjetividade em relação ao mundo (GODARD, 2006b, p. 73).

A afirmação mencionada permite-me retomar as questões apresentadas anteriormente, indicando quais seriam os obstáculos para enfrentar certos condicionamentos perceptivos que poderiam interditar novos aprendizados e experiências de movimento. A “neurotização” dos sentidos seria um dos impedimentos para nós estabelecermos uma relação de frescor com nossas sensações. A neurose sensorial levar-nos-ia a encaminhá-las para aquilo que já sabemos, pois foi aprendido, categorizá-las no que é possível de ser descrito e nominá-las, atribuindo ao ato um sentido, ou, por que não dizer, uma funcionalidade.

Seguindo as reflexões de Godard (2006b) sobre os procedimentos de Clark, existiriam algumas formas de lidar com essa “desneurotização”. Uma delas (relativa à primeira *revolução* efetuada pela artista) seria buscar um trabalho no interior de cada modalidade sensorial (intrassensorialidade). Tal noção diz respeito à possibilidade de nos relacionarmos com as duas dimensões – subjetiva e objetiva – dos sentidos. Em outras palavras, acessar sensações de modo fresco ou deixar com que as próximas etapas do processo perceptivo as articulem à memória, à cognição e, fundamentalmente, ao comportamento, aos hábitos. “Habitar o paradoxo” (ROLNIK, 2006b, p. 14) e o ir e vir entre as duas dimensões perceptivas. Eis o desafio às práticas artísticas que Rolnik (2006b) conceitua em escalas: micropceptiva (microsensorial), quanto às sensações ou pequenas percepções; e macropceptiva (macrosensorial), no tocante às demais estruturas perceptivas, comprometidas com a síntese das informações sensoriais.

Uma segunda via (acerca da segunda *revolução* processada por Clark) é abordar as relações entre os sentidos: “Como agem as plurimodalidades ou polissemias no concerto dos sentidos?” (GODARD, 2006b, p. 76). Apoiado em Merleau-Ponty, Godard (2006b) dirá que a mesma possibilidade de “neurotização” dos sentidos poderá ocorrer na relação entre eles e, quando isso acontece, há um comprometimento da plasticidade sensorial, algo essencial, por exemplo, para um artista do corpo.

É exatamente o que faz Lygia Clark quando trabalha o tato, com universos sonoros, olfativos, onde ela vai convulsionar a inter-sensorialidade. Ela vai jogar com as sensações corporais, com o olfato e com as mudanças de postura, para transformar o olhar. Assim, ela joga infinitamente, você pode imaginar, tem-se seis sentidos – se eu acrescentar a propriocepção, o sentido de si –, isso permite uma infinidade de jogos possíveis (GODARD, 2006b, p. 76).

O que seria convulsionar a relação entre os sentidos? Seria surpreender as conexões estabelecidas, apresentar ao corpo novos estímulos – sensações – de forma inusitada. Costumo explicar essa noção

aos meus alunos dizendo que a ideia é dar informações novas provocando um curto-circuito positivo na percepção, como se os receptores nervosos estivessem levando informações em uma “outra língua”, e então outros circuitos pudessem se estabelecer, levando à possibilidade de renovação do movimento.

Para um dançarino, esta capacidade é fundamental, ele tem que poder reproduzir um movimento visto, afiná-lo com um som musical e modular sua motricidade em função. Muitas vezes alguns desses cruzamentos não funcionam. É preciso utilizar o sentido que é privilegiado, como um cavalo de Tróia, para entrar na cidadela dos movimentos sensoriais, de modo que em seguida se possa recolocar em funcionamento os sentidos que estão estagnados (GODARD, 2006b, p. 77).

Caminhar observando o espaço. Caminhar deixando-se levar pelo movimento do outro. Caminhar escutando seus próprios passos e os passos dos outros. Sentir a pele que toca o chão. A pele que toca o ar. A respiração, a pulsação e seu caminhar. De olhos fechados, como percebe seu caminhar? E o espaço? E o outro? E o tempo? Nas aulas e nas práticas de dança empenhadas nessas investigações, inúmeros procedimentos estão destinados a convulsionar e/ou plastificar (dar plasticidade) as relações intersensoriais.

O saber-sentir adensa-se cada vez mais. Creio ser necessário pausar e rememorar novamente. Mergulhamos um pouco mais no fenômeno da percepção, cujos portais nos encaminham aos fenômenos da memória, da cognição e do comportamento. Reforçamos a nossa compreensão de que a percepção é, assim, um fenômeno subjetivo, social, cultural. Mas, se sentir as sensações de forma fresca é um caminho de renovar a percepção, de desaprender para (re)aprender, por que deixamos de vivenciar as sensações como na infância, movidos pelo simples desejo de senti-las? Johnson (1990) sugere a possibilidade de uma tecnologia da autenticidade que estaria apoiada na capacidade a ser desenvolvida desde a tenra infância de confiarmos nos nossos sentidos como aqueles capazes de nos informar o que estamos sentindo e na habilidade de creditar⁷ a própria sabedoria do saber sensível. Os estudos do “saber-sentir” do artista da dança têm como etapa importante buscar procedimentos capazes de “desneutrotizar” ou descondicionar os sentidos, para recolocar a percepção em movimento (GODARD, 2006b).

Referindo-se às semelhanças entre os ateliês de dança, os dispositivos de Clark e as diferentes práticas da arte contemporânea, Godard (2006b, p. 75) afirma: “Não posso mudar o meu gesto se não mudar a relação que mantenho com o meu corpo e com o espaço através da percepção”.

PARA ALÉM DO (PRÓPRIO) CORPO

Chego então à terceira dimensão desse *inventário* que alojei no subtítulo: “Para além do (próprio) corpo”. Não gostaria que o leitor compreendesse tal “para além” como indicação de uma transcendência do corpo. Escolhi essa nomenclatura entendendo o corpo do artista da dança como aquele que não tem sentido apenas para si, mas que se realiza no se dar a ver para “outro” ser-corpo. Ou seja, corpo em

7 No prisma proposto por Johnson (1990), o saber sensível poderia favorecer o discernimento diante dos apelos da sociedade de consumo, que nos “impela” a sentir, ver, tocar, cheirar, degustar, nos mover, oferecendo inúmeros produtos que serão eficientes para satisfazer os nossos sentidos, a nossa “felicidade”.

relação além dele mesmo; profundidade (dentro) que se projeta no mundo (fora) desvelando perspectivas, camadas e densidades de si, do outro e da relação eu-outro e nós-mundo.

Como já procurei demonstrar, a percepção é um fenômeno que não diz respeito apenas à individualidade de um sujeito, porém à sua vida sociocultural e ao ambiente em que está inserido. A interação entre as mencionadas dimensões constitui “quadros de referência variáveis da percepção” (GODARD, 2002, p. 11), os quais estão sempre ativos, estejamos nós conscientes ou não. As diversas técnicas e estéticas coreográficas configuram-se tais quais escolhas de modos de trabalhar e apresentar o corpo. Nos processos de aprendizado da dança, sujeitos com históricos corporais particulares vão se encontrar, balizados por distintos quadros de referência da percepção (de si, do outro, do tempo, do espaço), oriundos de sua vida pessoal, social, cultural, incluindo-se aqui as próprias culturas de dança e as experiências coreográficas previamente vivenciadas.

Godard (2002) afirma (poderíamos aqui relembrar a noção da técnica corporal de Marcel Mauss, ou mesmo a teoria da função tônica de Wallon e Ajuriaguerra) que o gesto não é solitário nem nasce de um ser sozinho. Não é apenas de um. Ele surge de um que conheceu outro (primeiramente, a própria mãe ou o ser que o alimentou). Assim, ao se fazer gesto, traz nele um passado do outro no presente do eu. É um *eu-outro* e, ao mesmo tempo, cada *eu-outro* é sempre um arranjo único, portanto um outro *eu*, singular, presente no seu próprio gesto.

Como aprendemos um movimento que é do outro e o tornamos nosso (*outro-eu*)? O autor chama a atenção quanto à dificuldade da percepção dos elementos e das etapas “que fundam a carga expressiva desse gesto” (GODARD, 2002, p. 11), pois este se configura globalmente. A figura ou a forma do gesto por si só não permite a compreensão da sua execução, muito menos da percepção dessa execução pelo dançarino. Para este, aprender um movimento ou um gesto proposto por um coreógrafo, o novo, aquilo que não conhece, é um desafio. Godard (2002) aborda isso como uma constante dificuldade para o artista do corpo, pois ele precisará mergulhar nas etapas e nos elementos que fundam a carga expressiva desse gesto, o que significa dizer que vai mergulhar nas próprias camadas de seu corpo para reinventar o gesto que esse outro trouxe das camadas de seu próprio corpo. O diálogo entre dançarino e coreógrafo sempre implicará um ir e vir entre o *eu-outro*.

Logo, o que define o novo na experiência entre o dançarino e o processo de aprendizado daquilo que o coreógrafo propõe não estaria restrito somente aos aspectos da figura e da forma, mas àquilo que anima o movimento e que, na concepção de Godard (2002), o transforma em gesto.

Chamaremos de pré-movimento essa atitude em relação ao peso, à gravidade, que existe antes mesmo de se iniciar o movimento, pelo simples fato de estarmos em pé. Esse pré-movimento vai produzir a carga expressiva do movimento que iremos executar [...]. É ele que determina o estado de tensão do corpo e que define a qualidade e a cor específica de cada gesto. O pré-movimento age sobre a organização gravitacional, isto é, sobre a forma como o sujeito organiza sua postura para ficar em pé e responder à lei da gravidade, nessa posição [...]. São ainda esses músculos que registram as mudanças em nossos estados afetivo e emocional. Assim toda modificação de nossa postura terá uma incidência em nosso estado emocional e, reciprocamente, toda mudança afetiva provocará uma modificação, mesmo que imperceptível, em nossa postura (GODARD, 2002, p. 14).

Em síntese, o pré-movimento está relacionado à nossa organização tônico-gravitacional e postural. As mesmas cadeias musculares responsáveis pelo nosso *estar no mundo* registram os impactos da emoção e da afetividade, o que sugere a definição da qualidade do movimento de cada ser e está na base da construção da expressividade do gesto⁸ de todos os seres humanos.

Godard (2002) afirma que a complexidade do trabalho do dançarino repousa em parte nesta problemática: o tônus resistente do sistema gravitacional está instalado em seu corpo, mesmo que ele não se dê conta, em estado de vigília. E esse tônus não está apenas definido pelos aspectos emocional-afetivos do indivíduo, mas pelas técnicas de dança e pelas diversas experiências coreográficas vivenciadas e *incorporadas* as quais, a cada novo processo criativo, precisam se atualizar (COSTAS, 2008, p. 3).

Apoiada nesse mesmo referencial teórico, quanto às contribuições da educação somática no desenvolvimento das capacidades expressivas do dançarino, Fortin (1999, p. 44-45) garante:

De fato, como trabalhar a abertura ao outro, que implica uma modulação da tonicidade muscular, se a angústia já está inscrita no pano de fundo da organização da pessoa? [...] Os educadores somáticos dispõem de uma variedade de meios para trabalhar sobre o substrato profundo que é a organização tônico-gravitacional. O trabalho se pretende multidirecional e multidimensional.

Recordo então o que disse a respeito do chegar ao corpo nas aulas de Vianna: deitar-se sobre o chão e entregar o corpo à gravidade, estratégia fundamental para iniciar-se um trabalho de repouso e *escuta* da musculatura tônico-gravitacional. Escuta aqui significa poder observar e interferir no seu processo de regulação. Trata-se de um “saber-sentir” essencial, relativo à propriocepção, ao sentido ou ao sentimento de si.

Nos últimos dois ou três anos, procuro sempre distribuir aos alunos com que deparo um pequeno texto de Godard (2006b) para trabalhar os trânsitos empenhados nesta pesquisa; refiro-me tanto às relações entre dança contemporânea e às abordagens somáticas (e nos ateliês somáticos, com a artista Clark) quanto às relações entre percepção, subjetividade e criatividade:

É um pouco o que faz o dançarino: quando ele se aquece, tira peles que estão sobre ele, ao infinito, para poder chegar a um estado de dança que vai permitir-lhe ficar novo outra vez – no entanto sem esquecimento, sem fazer *tábula rasa* do passado. Isso permite ter uma imediatez em relação à geografia, à abertura de uma perspectiva, à invenção de um gesto (GODARD, 2006b, p. 77).

Observo que o texto citado causa uma imensa inquietação, a mesma talvez que tive quando o li pela primeira vez. É muito claro (!); os alunos sentem o que quer dizer, porém não conseguem explicá-lo. Com isso, procuro esclarecer que nas experiências que desenvolvo meu foco não é a criatividade nem a inventividade esperada nos ateliês de improvisação ou de composição, apesar de exercícios dessa

8 Godard (2002) diferencia as noções de movimento e gesto. O primeiro envolve deslocamento dos segmentos do corpo no espaço, algo semelhante à máquina. O segundo inscreve-se na distância entre o movimento e a tela de fundo tônico e gravitacional do ser, ou seja, o pré-movimento. Para ele, nesse *entre* reside a expressividade do gesto humano que a máquina não possui.

natureza serem parte integrante dos procedimentos. Dando especial atenção à sensibilidade corporal (somestesia), às camadas de pele e à plasticidade proprioceptiva, meu interesse se volta à emergência de um estado criativo e expressivo, pelo qual cada um possa reconhecer que visitou um lugar novo em seu corpo, na experimentação de um gesto, no desenhar de um movimento, no espaço-tempo. Isto é, viver sensações “de forma fresca”, recolocando a percepção e a imaginação em movimento.

REFLEXÕES FINAIS

Há muito tempo a palavra *sensibilidade* surgiu em meu vocabulário para nominar “algo” que estava em meu trabalho, na forma de trabalhar o corpo e com a dança, mas eu ainda não tinha clareza sobre o que era exatamente esse “algo”. No contato com a obra de Duarte Júnior (2004), compreendi o que buscava conectar. A palavra dizia respeito a uma maneira de saber, aos *saberes sensíveis* que eu desejava investigar. Ainda apoiada por esse educador das artes, concluí que, valendo-me desse conceito tão inerente às práticas somáticas e dançantes, seria possível colocar em evidência um espectro considerável de conhecimentos acumulados em anos de empatias e contágios entre as áreas da dança e da educação somática. Após muitas pesquisas no trânsito entre as referidas áreas, vejo que as abordagens somáticas potencializam a elaboração de saberes sensíveis da dança e, fundamentalmente, a consciência dessa sensibilidade.

Nos processos educacionais somáticos, o essencial é convocar as sensações e percepções do sujeito, convidá-lo a sentir para conhecer o seu corpo. O produto de tal conhecimento pertence-lhe e não tem como propósito ser mostrado a alguém, a despeito do fato de favorecer seus encontros com outras pessoas e com o seu meio, no seu cotidiano.

Por sua vez, nos processos educacionais da dança podem ser feitas diferentes convocações, pois tantas são as danças e os métodos de ensiná-las. Porém, tradicionalmente, aprende-se observando, seguindo movimentos realizados pelo professor à frente ou diante dos espelhos. A dança do dançarino é um saber que é dele, e seu corpo domina saberes – sensoriais e motores – complexos, o que não significa dizer que para isso ele tenha sido convidado a prestar atenção em suas sensações e percepções ou a acompanhar com sua consciência a topografia dos trajetos internos de seus gestos e movimentos na interioridade do corpo (GIL, 2004). O produto do conhecimento do dançarino (artista cênico) não apenas lhe pertence, pois é talhado para a vida pública, para se dar a ver.

Nas empatias e nos contágios da dança contemporânea⁹ com a educação somática, busca-se incorporar o saber sentir do próprio corpo para aprender, mesmo que com outro corpo ou com o que é do outro corpo (professor ou coreógrafo), para dançar a dança a outros tantos corpos. As abordagens somáticas não fazem pelos dançarinos algo que não saibamos fazer no movimento nem substituem os conhecimentos técnicos, expressivos e compositivos da dança, mas, como ficou evidenciado ao longo das reflexões promovidas durante o Seminários de Dança e nesta publicação, oferecem inúmeras ferramentas

9 Talvez seja necessário lembrar que não me refiro a qualquer dança, mas principalmente àquela que diz respeito ao âmbito desta pesquisa, o que esclareci nas palavras iniciais deste artigo.

para percebermos e reinventarmos, em diálogo com os procedimentos específicos da dança, o próprio corpo.

Convocar, despertar, ampliar, conectar os sentidos. Dar plasticidade, descondicionar, “desneurotizar” a sensorialidade. Sentir sensações de forma fresca (MCHOSE; FRANK, 2006). Habitar simultaneamente duas escalas ou esferas do sensível, da micro e da macropercepção (ROLNIK, 2006b). Acessar as camadas profundas do corpo. Adentrar nos inúmeros tecidos, na pele, nos músculos, nos ossos, chegando à musculatura tônico-gravitacional, na qual residem as forças expressivas do gesto. Recolocar a percepção e a imaginação em movimento (GODARD, 2006b), de modo a permitir a descoberta do novo gesto (aquele que meu corpo ainda não conhece ou reconhece), a emergência da criatividade. Eis aqui alguns *saberes sensíveis* potencializados no trânsito somático-dançante.

REFERÊNCIAS

CLARK, Lygia (Org.). **Lygia Clark**. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. **As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança**: um estudo do Projeto Por que Lygia Clark?. 2010. 248 p. Tese (Doutorado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Klauss Vianna e a expressividade como devir dramaturgico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., 2008. **Anais...** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008. p. 1-5. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pesquisadanca>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Tradução de Márcia Strazzacappa. In: GREINER, Cristine (Org.). **Cadernos do Gipe-CIT**. Salvador: Editora da UFBA, 1999. v. 2. p. 40-55.

GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GODARD, Hubert. Foreword by Hubert Godard. In: MCHOSE, Caryn; FRANK, Kevin. **How life moves**: explorations in meaning and body swareness. Berkeley: North Atlantic Books, 2006a. p. ix-xiv.

_____. Gesto e percepção. Tradução de Silvia Soter. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002. p. 11-35.

_____. Olhar cego. Entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. In: ROLNIK, Suely (Org.). **Lygia**

Clark: da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006b. p. 73-80.

JOHNSON, Don Hanlon. **Corpo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios:** conceitos fundamentais de neurociências. São Paulo: Atheneu, 2005.

LOUPPE, Laurence. Lygia Clark não pára de atravessar nossos corpos. In: ROLNIK, Suely. (Org.). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento.** Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 33-39.

MCHOSE, Caryn; FRANK, Kevin. **How life moves:** explorations in meaning and body awareness. Berkeley: North Atlantic Books, 2006.

RODRIGUES, José Carlos. **O corpo na história.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ROLNIK, Suely. Afinal, o que há por trás da coisa corporal? In: _____ (Org.). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento.** Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006a. p. 9-10.

_____. Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia. In: _____ (Org.). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento.** Somos o molde. A você cabe o sopro. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006b. p. 13-28.

SUQUET, Annie. Cenas. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques (Org.). **História do corpo:** as mutações do olhar. O século XX. Petrópolis: Vozes, 2008. v. 3. p. 509-539.

TIBURI, Márcia. **O que é sensibilidade?** Arte na Escola. 2005. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=29>. Acesso em: 12 mar. 2009.

VIANNA, Klauss. **A dança.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

TRABALHOS ACADÊMICOS

**Estudos acadêmicos, no corpo da cada
possibilidade: matriz teórico-artística**

Percepção física: ação de comportamento para a dança

Jussara Janning Xavier

Jussara Janning Xavier é doutoranda em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), mestre em Comunicação em Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e especialista em Dança Cênica também pela Udesc.

Resumo: Este texto consiste em uma pesquisa sobre o método percepção física, desenvolvido pelo diretor Alejandro Ahmed com o Grupo Cena 11 Companhia de Dança (SC) desde 1993. Centrado no conhecimento do corpo e do movimento, o sistema sublinha um modo particular de aprender e estrutura-se em três elementos: percepção, adaptabilidade e controle.

Palavras-chave: Corpo; percepção física; Grupo Cena 11.

Este texto é fruto de um estudo sobre o método percepção física, trabalho técnico de pesquisa autoral centrado no conhecimento do corpo e do movimento desenvolvido pelo diretor e coreógrafo Alejandro Ahmed com o Grupo Cena 11 Companhia de Dança de Florianópolis (SC). Informações foram coletadas em entrevistas com o próprio Ahmed e pela observação das aulas, bem como no *site* da companhia.

Quando o coreógrafo assumiu a direção do grupo, em 1993, iniciou uma investigação com o propósito de estabelecer uma metodologia de trabalho e de ensino própria. Instituiu um laboratório para experimentação e escolheu o termo *percepção física* para nomear modos de comportamento e de ação do corpo. O diretor adverte que o método não se configura como um modelo fechado com regras fixas, mas

tem por prerrogativa ser mutável na sua estrutura. Acho que a necessidade de dança para o meu corpo ativou a necessidade de um corpo para minhas idéias. Assim, junto ao Cena 11, venho construindo maneiras de instaurar idéias no corpo que nos façam um grupo pela força das nossas diferenças, fragilidades e vigores (COLLAÇO; AHMED, 2006, p. 104).

Dar forma a um trabalho técnico próprio significou abandonar um modo de dançar insuficiente e precário e, assim, beneficiar a concretização de um projeto criativo original. Ou seja, ganhar independência. Percepção física expressa a identidade de Ahmed e do Cena 11, os quais constroem, dia após dia, uma solução tangível, rigorosa e disciplinada para conquistar a “sua” dança. O sistema sublinha a maneira de aprender (como operar por meio de estímulos) (AHMED, 2010c) e estrutura-se em três elementos: percepção, adaptabilidade e controle. Para Ahmed, dançar

é estar em crise. Sou crítico já aos poucos minutos após ter encontrado algo que parece ser valioso naquele momento. Mas aprendi a perseverar na investigação para encontrar algo de valia no que me proponho. Entendendo que o meu gosto e desejo são fatores a mais e não objetivos nessa busca. A crise tornou-se um constante estado de pergunta no qual as respostas são construídas na prática da dança que está sendo questionada (COLLAÇO; AHMED, 2006, p. 106).

Quando não está em turnê, a rotina do Cena 11 consiste em treinos e ensaios por cerca de 5 horas todos os dias, de segunda a sexta-feira. No papel simultâneo de professor e bailarino, o diretor da companhia orienta e realiza as próprias proposições de aula. Para ele, os estudos têm funções artísticas, e a pergunta sobre qual o objetivo estético da companhia é sempre atual.

A preparação traduz formulações presentes nos espetáculos do grupo e distancia-se de uma aula “típica” de dança. Os bailarinos calçam tênis e botas. Não há música, e a sonorização vem da rua, invade

o ambiente e alia-se ao silêncio e à respiração dos que habitam o espaço. As repetições dão-se somente em sequências que permitem alterações temporais e acomodam as necessidades e possibilidades físicas de cada corpo. Não existe cópia/reprodução de poses nem um único modo de fazer. A ação “correta” é o que o próprio corpo realiza no instante, com suas qualidades diferentes e singulares.

O espaço da dança permanece como continuação e fragmento da realidade. Todos os espelhos são cobertos. O caminhar e o correr integram a aula em diversas direções, posturas e velocidades. Não há uma frente exclusiva; cada um opta por seu lugar no espaço, sempre instável, móvel e inconstante. Tal estratégia busca gerar um estado de vigília no corpo.

O método descrito aqui visa afinar percepções do próprio corpo, do corpo do outro, da arquitetura do espaço, do ambiente com seus muitos elementos e da ocorrência de relações entre todos os aspectos citados. Hubert Godard (*apud* MENICACCI, 2009, p. 104) afirma que “a percepção é um gesto” e “cada gesto inventa um corpo”. No campo da psicologia o gesto perceptivo-motor diz respeito à capacidade do indivíduo de adaptar seus movimentos físicos à informação sensorial recebida.

A prática do Cena 11 acentua uma forma particular de conhecer e decidir, além de solicitar e aguçar um estado de atenção e presença do corpo. Damásio (1996) explica que, quando se percebe o meio ambiente, o organismo se altera ativamente de maneira a obter a melhor interface possível. Ele sente (cheira, saboreia, toca, ouve, vê) e atua a todo o momento para formular respostas adequadas ao que foi sentido. A percepção significa tanto atuar sobre o meio ambiente quanto receber sinais deste.

Os exercícios combinam alongamento muscular, arremesso das articulações, trabalho com apoios e pesos do corpo, sendo este submetido de modo rigoroso à força da gravidade. A busca de intensidade e maleabilidade no contato com o chão, a tentativa de anular qualquer tipo de tensão, a procura pelo controle e pela segurança do jeito de fazer operam para tornar o corpo confortável naquilo que faz. Problemas e restrições são apresentados (por exemplo, levantar-se do chão sem apoiar as mãos ou uma das pernas) a fim de ativar a inteligência e a sensibilidade do corpo.

Ao observar os bailarinos numa sequência de corridas e saltos, Ahmed (2010a) declara: “*O salto acontece, ele não é programado. O corpo não deve planejar*”. A abordagem orgânica da mente encarnada integra a proposição do coreógrafo. Damásio (1996, p. 282) considera a interligação entre cérebro e corpo para apoiar uma compreensão na qual

não só a mente tem de passar de um *cogitum* não físico para o domínio do tecido biológico, como deve também ser relacionada com todo o organismo que possui cérebro e corpo integrados e que se encontra plenamente interativo com um ambiente físico e social.

Corpo e procedimento no grupo são entendidos à luz de processos coevolutivos, nos quais a ação do corpo depende sempre da sua estrutura na relação com o ambiente. Este constrói o corpo e vice-versa, simultaneamente. “Ambos são ativos o tempo todo” (GREINER, 2008, p. 43). Ahmed enuncia:

O ato de adaptar-se pressupõe algumas questões que me interessam: equipamento inato (o corpo com suas predisposições genéticas e seu fenótipo), instrumentação adquirida (o conhecimento contraído através da experiência revelando estratégias para melhor sobreviver no ambiente em que

este corpo está inserido em dado momento), propriedade do contexto (as características do ambiente com o qual este corpo se relaciona) (COLLAÇO; AHMED, 2006, p. 103).

O diretor explica que o treinamento não visa produzir passos de dança, mas alcançar um “*estado de adaptação ao que se está trabalhando*” (2010b). Ele opta por trabalhar com o medo, o risco, o ruído, enfim, com “*tudo o que é descontrolado e inevitável*” (AHMED, 2010b) e treina para administrar o controle. Em um exercício de aula, sugere que todos formem um círculo e que individualmente cada bailarino vá ao centro e se movimente durante 1 minuto com base em um parâmetro (máquina, boneco, bicho e mímica). Requisita que não inventem uma história, porém criem um “*estado do corpo*” e questiona: “*Como é o vocabulário da coisa?*” (AHMED, 2010b).

Atividades em dupla propõem a busca de soluções interativas para o corpo em ação. Tarefas simples como puxar, derrubar e arrastar contemplam diferentes possibilidades criativas, sublinhando-se como experiências com vistas a estimular novas conexões. A aquisição da competência fundamenta-se na disposição ao fazer. Aristóteles explicava *téchne* como “razão prática”, quer dizer, o conhecimento amarrado à necessidade de um fazer dinâmico.

De acordo com Aristóteles, a arte, sendo um conhecimento de ordem prática e processual, é adquirida pelo exercício próprio da atividade. No terreno artístico, o fim não será plenamente conhecido até a consecução da forma. A finalidade emergirá conjuntamente com a matéria, por obra de uma intenção que não é causa final absoluta, mas probabilidade, pois só fazendo a coisa se poderá compreender plenamente o que se busca (NUNES, 2009, p. 126).

“*Quero falar do que me preocupa*” (AHMED, 2010b). Ahmed disserta sobre o envelhecimento do seu corpo e a crença de que é necessário ser jovem para dançar. Está interessado em corpos que façam do ruído uma construção de significados, em corpos que envelhecem e encontram meios de agir pelo comportamento atual. O coreógrafo considera importante “estar sempre atento à inteligência particular que cada corpo tem de resolver um problema a ele proposto” (COLLAÇO; AHMED, 2006, p. 104).

Variação, metamorfose e plasticidade do corpo. O que quer e pode um corpo? Marcas do Cena 11 são as quedas e os arremessos do corpo ao chão, o choque entre os corpos, os movimentos agressivos e inquietantes, os gestos impactantes que por vezes insinuam um masoquismo. Um corpo em estado de crise é questionado em seus limites, pois Ahmed concebe que para pensar o mundo é preciso fazê-lo na carne. As provocações oferecem-se como tentativas de despertar o corpo, arrancando-o de uma realidade insensível e parálitica. O diretor escolheu o termo “corpo vodu” para indicar uma organização que busca violentar a percepção do outro.

Percepção física é o caminho que fornece a estrutura para o trabalho do coreógrafo, cujo olhar se volta ao corpo e “às possibilidades que este propõe para a transformação do corpo do outro, sendo este ‘outro’ um espectador e/ou um cúmplice da ação a que o corpo é submetido” (CENA 11, 2009). O método pode ser entendido tal qual uma ação de comportamento, tendo em vista que essa ação é produto da relação entre o organismo e o seu ambiente. Nessa acepção o comportamento é sempre mutável, fluido

e evanescente. O corpo, em permanente adaptação, desloca-se do domínio do real para entrar no do potencial, pois

potencialmente o corpo existe em todos os sentidos imagináveis. Sem esta nova evidência, como compreender o progresso do treinamento, o fôlego extra, o estar em forma, a explosão de vida, a adaptação, a euforia que se sente ao ultrapassar a dor e a própria virtude? (SERRES, 2004, p. 47).

REFERÊNCIAS

AHMED, Alejandro. **Alejandro Ahmed**: depoimento [1.º jun. 2010]. Entrevistadora: Jussara Janning Xavier. Florianópolis: Academia Catarinense de Ginástica, 2010a.

_____. **Alejandro Ahmed**: entrevista [26 maio 2010]. Entrevistadora: Jussara Janning Xavier. Florianópolis: Teatro Pedro Ivo Campos, 2010b.

_____. **Alejandro Ahmed**: entrevista [7 jun. 2010]. Entrevistadora: Jussara Janning Xavier. 2010c.

COLLAÇO, Gabriel; AHMED, Alejandro. Autoria no corpo involuntário. *In*: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera. **Tubo de ensaio**: experiências em dança e arte contemporânea. Florianópolis: Edição do Autor, 2006.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

GRUPO CENA 11 COMPANHIA DE DANÇA. Disponível em: <<http://www.cena11.com.br/html/coreogra.html>>. Acesso em: 15 out. 2009.

MENICACCI, Armando. O ensino da dança frente às tecnologias: algumas reflexões. *In*: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid. **Seminários de dança**: o que quer e o que pode (ess)a técnica? Joinville: Letradágua, 2009.

NUNES, Sandra Meyer. **As metáforas do corpo em cena**. Florianópolis: Udesc/Annablume, 2009.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

A escrita que salta e outras experiências de loucura na escrita de Nijinski

André Sarturi

André Sarturi é mestrando em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

Resumo: O artigo discute como os discursos comumente associados à loucura na Idade Moderna se inscreviam no modo de vida de Nijinski, o que nos permite pensar no verdadeiro poder de fascínio que a experiência trágica da loucura pode oferecer enquanto transbordamento das possibilidades poéticas do corpo que dança.

Palavras-chave: Nijinski; educação somática.

19 DE JANEIRO DE 1919

Tratava-se de um sábado. Nesse dia, Vaslav Nijinski fez seu último espetáculo público antes da internação no Sanatório de Bellevue, em Kreuzlingen (Suíça). Em sua apresentação, realizada em um dos salões do Hotel Suvretta de Saint-Moritz, o bailarino mostrou o que sua esposa, Romola, chamou de “a dança da vida contra a morte” (NIJINSKI, 1998, p. 14). Christian Dumais-Lovowski, no prefácio de *Cadernos de Nijinski* (1998), relata que o público, vindo para divertir-se, assistiu a uma evocação trágica dos horrores da guerra que devastou a Europa durante os quatro anos anteriores:

Ele fazia viver, diante dos nossos olhos, toda uma humanidade sofredora e abalada pelo horror. Era trágico. Seus gestos ganhavam uma dimensão épica. Como um mágico, dava-nos a ilusão de flutuar sobre uma multidão de cadáveres. O público, horrorizado, parecia em completo estupor, estranhamente fascinado... (*apud* NIJINSKI, 1998, p. 14).

Que estranho fascínio a loucura nos causa? Qual parte da loucura nos atrai, enquanto outras nos provocam verdadeira repulsa? E mais: como nós, artistas das artes do corpo, podemos produzir em nós esse fascínio derivado de uma corporeidade em estado de transbordamento motivado pelo delírio? É certo que Nijinski delirava. Ao narrar o episódio do dia 19, ele escreveu:

Minha mulher me ama muito. Ela teme por mim, pois hoje representei de um jeito nervoso. Representei de um jeito nervoso porque o público me compreenderá melhor se eu estiver nervoso. Eles não compreendem os artistas que não são nervosos. É preciso estar nervoso. [...] Eu estava nervoso porque Deus queria excitar o público. O público tinha vindo para se divertir. Pensava que eu dançava para ele se divertir. Dancei coisas assustadoras. Eles tiveram medo de mim. Por isso acharam que eu queria matá-los. Eu não queria matar ninguém. Estava gostando de todo mundo, mas ninguém estava gostando de mim, por isso me enervei [...]. O público não gostou de mim e quis ir embora. Então comecei a dançar coisas engraçadas. O público começou a se divertir. Pensava que eu era um artista aborrecido, mas mostrei que sabia representar coisas engraçadas. O público começou a rir [...] (NIJINSKI, 1998, p. 28-29).

Quem era esse público? Ao que dá a entender no prefácio de *Cadernos de Nijinski* (1998), tratava-se da aristocracia local, gente de condição social e econômica favorável que vivia numa Europa cuja modernidade estava colapsada pela guerra. Tais pessoas, contudo, carregavam consigo um olhar “moderno”. A modernidade, sempre que deparou com a loucura, encontrou nesta um ponto de apoio e de

fricção, um pensamento esquizoide¹ por origem, pois em verdade – a cintilante e negra verdade de que nos falam Deleuze e Guatarri (1976) – não há no modelo social do capital (e, portanto, moderno) esferas ou circuitos relativamente independentes: a produção é transformada em registro. Além disso, o registro e o consumo determinam a produção, mas a determinam no seio da própria produção (DELEUZE; GUATARRI, 1976, p. 18).

Porém a modernidade erige-se sob as bases do pensamento de Descartes, e este se pauta na dúvida metódica. Segundo Foucault (1993), na economia da dúvida há um desequilíbrio entre a loucura, de um lado, e o sonho e o erro, do outro. Isso se dá porque sonhos e ilusões são superados pela estrutura da verdade, todavia a loucura é excluída pelo próprio sujeito que duvida. Exclui-se pelo fato de que ele (o louco) não pensa. Logo, esse sujeito não existe.

Como pode o sujeito que “não existe” dançar para um público? Talvez ele causasse tamanho estupor e fascínio justamente por se tratar de um ser com as qualidades de um fantasma. Trago a imagem do fantasma como uma alegoria, entendida aqui como aquele sem corpo, puro espectro de energia que, quando nos é dada a oportunidade de vê-lo, apenas o sentimos.

Nijinski nunca foi um neurótico deitado em um divã. Ele comenta em seus cadernos que desejava que as pessoas o “sentissem”. Queria (e é provável que colocaria tal título em seus cadernos se assim o deixassem) que seus escritos fossem chamados de “o sentimento”. Talvez no dia 19 aquelas pessoas, incluindo ali sua mulher, o tenham sentido. Encaminhou-se ali, naquele momento, sua trajetória para a internação. É possível que hoje – vivendo em um mundo pós-Deleuze, pós-Bauman – já não acreditemos mais em fantasmas, ou já os tenhamos absorvido ao nosso meio, e por isso é tão difícil causar espanto a uma plateia.

Retomemos a pergunta: Como nós, artistas das artes do corpo, podemos produzir o fascínio de um corpo transbordado pelo delírio? Penso que estamos falando aqui de outro tipo de educação somática, uma educação que passa pela construção de um corpo sem órgãos (CSO) deleuziano (DELEUZE, 2008, p. 9).

Talvez o processo de construção de um CSO deleuziano elaborado por Nijinski seja similar àquele apontado por Marins (2005, p. 227) a respeito das investigações de Jerzy Grotowski, ou seja, o “trabalho sobre si mesmo”. Marins questiona “se o teatro pode salvar ou ajudar a salvar (salvar-se)” (2005, p. 228). Mais à frente, na mesma página, indaga se “o teatro melhora quem o faz (e quiçá, às vezes, também a quem o vê). Em suma, pode tornar melhor, mais feliz, mais consciente (de si mesmo, dos outros do mundo)” (2005, p. 228)? Estendo essas duas perguntas ao universo da dança, uma vez que estamos falando de um bailarino: Pode a dança nos salvar? Educar-nos? Tornar-nos melhores?

No caso de Nijinski, o “trabalho sobre si mesmo” gerou uma profunda “queima” de si mesmo, uma “*burned out*”, de que fala Marins (2005). A esquizofrenia é, também para Deleuze e Guatarri, uma espécie de queima:

1 Segundo o Cadastro Internacional de Doenças (CID 10), personalidade esquizoide é um transtorno da personalidade caracterizado por um retraimento dos contatos sociais, afetivos ou outros, preferência pela fantasia, por atividades solitárias e pela reserva introspectiva, além de incapacidade de expressar seus sentimentos ou de experimentar prazer. Informações disponíveis em: <http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid_janela.php?cod=34>. Acesso em: 17 mar. 2011.

O corpo sob a pele é uma usina superaquecida,
e fora,
o doente brilha,
irradia,
por todo os seus poros,
estourados (DELEUZE; GUATARRI, 1976, p. 17).

Conforme nos lembra Marins (2005, p. 231) acerca de Antonin Artaud (e aí está o elo dele com Deleuze, pois ambos citam esse aspecto de Artaud), o verdadeiro teatro (e a dança, por que não?) é um fogo. Se é fogo, pode aquecer e trazer a vida, e ainda queimar e causar danos. No tocante a esse fogo do “trabalho sobre si mesmo”, Marins recorda Ryszard Cieslak, o dito “ator santo”, que se entregou profundamente ao processo com Grotowski e sofreu de forma amarga com a decisão do “mestre” em deixar o teatro – a tal ponto que se tornou outro homem. Cieslak bebia e fumava de modo excessivo e morreu de câncer de pulmão aos 53 anos. Essa não é uma visão pessimista do “trabalho sobre si mesmo”; o processo com a arte, às vezes, queima aqueles que entram em contato com ela. Quanto a Grotowski, isso pode parecer uma contradição com relação ao seu método, de acordo com Marins (2005, p. 232), mas no caso de Nijinski foi quase de maneira intencional um programa. O bailarino dançava 16 horas por dia e, quando parou de dançar, entregou-se à escrita de seus cadernos de forma igualmente frenética.

Nijinski ardeu até consumir sua superfície e construir um fantasma para si. Explorou o que Deleuze (2007) definiu como o problema central do esquizofrênico: o sofrimento, a morte e a vida. Não existe superfície para o esquizofrênico. A primeira evidência de esquizofrenia, para Deleuze e Guatarri (2007), é que a superfície se arreventou. Do ponto de vista psicanalítico, diríamos que o superego se espatifou, se dilacerou. Em uma carta a Serguei Diaghilev, Nijinski escreveu um longo poema erótico cujo fragmento a seguir pode ser apresentado como exemplo dessa dilaceração da superfície:

Eu sou pica, mas não tua.
Tu és meu, mas não sou teu.
A pica é minha, porque Pica.
Sou uma Pica, sou uma Pica.
Eu sou Deus em minha pica.
Eu sou Deus em minha pica. Tua pica não é minha, não é minha.
Eu sou pica em Sua pica.
Eu pica, eu pica, eu pica.
Tu és pica, mas não Pica (NIJINSKI, 1998, p. 279).

Essa é a parte mais lógica do poema, contudo fica claro que não há mais fronteiras entre as coisas e as proposições (DELEUZE; GUATARRI, 2007) – entre Pica, eu e Deus. Não existe mais a superfície. O corpo não é mais que profundidade. Tudo é corpo e corporal. Como não há mais superfície, o interior e o exterior/o continente e o conteúdo não têm mais limite preciso e fundem-se em uma universal profundidade. Corpo coador, corpo despedaçado e corpo dissociado formam as três primeiras dimensões do corpo esquizofrênico (DELEUZE; GUATARRI, 2007), um estado de imanência em que nada mais falta ao desejo.

Se quisermos desenvolver um tipo de educação somática por esse viés, deveremos desarticular as organizações e todo tipo de transcendência que nos levam a um trabalho útil. Isso equivale, segundo Deleuze e Guatarri (1976, p. 21), a nos livrarmos de todos os enquadramentos e assentamentos que compõem um organismo, uma significação e um sujeito. O CSO grita: “Roubaram meu corpo!”, pois construíram nele um significado. A quantos enquadramentos não nos sujeitamos? Que tipo de programa temos para lidar com esses enquadramentos? Tais enquadramentos tornam o corpo previsível, e o corpo já não pode ser mais nada, porque já é muita coisa.

A fim de desarticular os estratos de significação, Nijinski lançou-se à experiência. Foi chamado de Deus e levou às últimas consequências essa delimitação. Todavia, apesar de acreditar que era Deus, queria ser visto como um “homem com erros” (NIJINSKI, 1998, p. 22). Queimou sua superfície para possibilitar que seu corpo, sua inteligência e, sobretudo, seus sentimentos transbordassem. Recebeu em troca o que era normal daquela modernidade: fora trancado como um louco.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, G. **Lógica dos sentidos**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARRI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: 34, 2008.

_____. **O anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FOUCAULT, M. **A história da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

MARINS, M. **Em busca del actor y del espectador**. Buenos Aires: Galerna, 2005.

NIJINSKI, V. **Cadernos de Nijinski: o sentimento**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

Escolhas que se tecem: a educação somática, o corpo e a dança

Raquel Messias de Camargo

Raquel Messias de Camargo é graduanda em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e bolsista do Programa de Iniciação Científica 2009/2010, realiza trabalhos corporais norteados pelos princípios da técnica de Alexander BMC® e de técnicas orientais de respiração.

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa que se baseia em questões pessoais sobre conceitos de dança e corpo. Nela a indagação norteadora é de como a educação somática vem colaborando com a possibilidade de integrar corpo-mente e construir uma dança que não se fundamenta na repetição de passos, mas que pode emergir do estudo do corpo.

Palavras-chave: Dança; consciência corporal; padrões.

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa iniciada em 2009 e desenvolvida no Programa de Iniciação Científica promovido pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP), da qual sou aluna do curso de Dança desde o ano anterior. Denominada *Escolhas que se tecem: a educação somática, o corpo e a dança*, a presente investigação conta com a orientação da docente da instituição Cinthia Kunifas.

O ingresso no curso de Dança da FAP deflagrou um processo de crise, pois colocou em questão os conceitos de corpo e dança adquiridos ao longo da minha formação tanto escolar quanto artística.

A acepção de dança veio da prática do balé clássico, técnica altamente codificada constituída pela repetição de passos preestabelecidos. Essa técnica moldou o meu modo de pensar, gerando o entendimento de que somente com a prática de uma técnica de dança codificada como o balé se poderia ser uma dançarina. Por meio de tal dança, instaurada no período das enunciações cartesianas – responsáveis pela dicotomia corpo-mente –, meu corpo era visto como um instrumento de uma mente, a qual comandava qualquer ação e emoção. Até a graduação, dançar significava treinar o corpo/instrumento para realizar/repetir movimentos predeterminados.

Algumas disciplinas do curso de Dança me puseram em contato com a educação somática e com outros conceitos de dança, diferentes dos conhecidos até então, mostrando-me que é possível dançar de outra forma, não só pela repetição de passos. Desde então, comecei a questionar minha prática enquanto dançarina e os fundamentos dessa prática. As novas experiências na graduação levantaram algumas questões, tais como: O que eu entendo de corpo? Que tipo de artista eu sou/quero ser? Por que danço? Que tipo de dança eu quero fazer?

Tendo a primeira e a quarta questões como norteadoras do trabalho, buscou-se responder como a educação somática vem contribuindo para as mudanças nos conceitos de corpo e dança, colaborando com a possibilidade de construção de um corpo não dual, mas integrado, e de uma dança que não se fundamenta na repetição de passos, porém que pode emergir do estudo do corpo. Este trabalho enfocará a técnica de Alexander e o *body-mind centering®* (BMC), presentes nas aulas do curso de Dança.

A SEPARAÇÃO CORPO-MENTE

Em meados do século XVII, René Descartes apresentava ao mundo sua abordagem mecanicista de que “o universo material era uma máquina e este quadro mecânico da natureza tornou-se o paradigma

dominante da ciência nos períodos subseqüentes” (FERNANDES, 2003). Foi por essa ideia que se fundamentou a grande distinção corpo-mente, que tem implicações essenciais para o pensamento da corporalidade até os dias de hoje.

O ponto de partida para a mudança dessa dicotomia é a afirmação da corporalidade do indivíduo, proporcionando consciência corporal e dando subsídios para a busca de uma dança que se pautar no estudo do corpo. Pelo viés somático, estamos sempre no estado exploratório, curioso para desenvolvermos novas ideias (FORTIN, 1999). A criação de uma dança que se baseie nesse tipo de exploração do corpo põe em movimento as maneiras de pensar/ser corpo, permitindo outros modos de este se organizar e dançar. Uma janela é aberta diante da repetição incessante de hábitos estabelecidos, e começa-se uma nova fase, em que o dançarino se torna o responsável pela sua dança.

EDUCAÇÃO SOMÁTICA

De acordo com Fortin (1999), há várias razões para o interesse de dançarinos pela educação somática, como a melhora da técnica, a prevenção e cura de traumas e a possibilidade de aumentar as capacidades expressivas do dançarino. Essas práticas repensam a repetição de hábitos estabelecidos, tais quais de passos de dança, e dão subsídios para criar novos caminhos de resposta, pois o grande foco está em como se executa a ação. Em vez de determinar relação e integração com passos, passa-se a definir conceitos (VELLOSO, 2008).

A educação somática é um campo de estudo ainda recente que agrupa uma série de conhecimentos nos quais domínios sensorial(ais), cognitivo, motor, afetivo e espiritual se mesclam com ênfases específicas. Nas palavras de Thomas Hanna (1983 *apud* FORTIN, 1999, p. 40), a educação somática consistiu “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia”.

Michèle Mangione, segundo Fortin (1999), diferenciou três fases no desenvolvimento do campo de estudo da disciplina: do início do século XX até por volta dos anos 1930, em que os pioneiros desenvolveram suas técnicas; de 1930 a 70, quando houve a disseminação dessas novas práticas corporais; e da década de 1970 em diante, em que começaram a surgir novas aplicações com base nas propostas originais.

A educação somática é composta de uma diversidade de práticas, tais quais a técnica de Alexander, a eutonia, o método Feldenkrais, o BMC, o *continuum*, o *ideokinesis*, entre outras – as quais dão subsídios e suporte para a consciência corporal. Conforme Pérez (2008, p. 51), “seu objetivo foi conhecer o sujeito através do corpo”.

A técnica de Alexander, por exemplo, pensa mente e corpo como partes do mesmo todo formando uma unidade integrada. Portanto, só uma reeducação em que corpo e pensamento consciente funcionem um em relação ao outro, sem qualquer tipo de hierarquia, pode solucionar qualquer problema que envolva uma parte determinada desse todo (REVEILLEAU, 2008).

O objetivo do trabalho, em uma perspectiva mais ampla, é desenvolver a capacidade de ter uma escolha livre de padrões pré-determinados, de decidir para onde e como caminhar, sem os vícios de pensamento que assimilamos ao longo da vida. A capacidade de parar de agir instintivamente (hábitos

inconscientes) para agir com “controle consciente” nos possibilita responder com mais autonomia e inteligência às demandas cada vez mais exigentes do mundo atual (REVEILLEAU, 2008, p. 32).

O BMC®, assim como outras práticas somáticas, pensa o corpo e a mente tais quais uma conexão interativa de expressão, com um fluxo incessante de informações entre o dentro e o fora do indivíduo. A premissa do método é a investigação das relações que o corpo e a mente instituem com os diferentes sistemas corporais – ósseo, orgânico, celular, fluido, muscular, nervoso, embrionário etc. – e de como essas relações interferem na organização, articulação e integração com as vivências que acontecem entre a parte e o todo do ser humano.

O método propõe um contínuo diálogo entre consciência e ação, levando o indivíduo à percepção das relações existentes entre corpo-mente na vivência do seu movimento e das relações entre os pequenos níveis da atividade corporal e sua amplitude no espaço. Essas relações estão baseadas no estudo da anatomia e fisiologia dos sistemas corporais, proporcionando uma maior apropriação do mesmo e de sua expressão (PEES, 2008, p. 140).

Segundo Bois (2008, p. 9), esse novo campo de conhecimento “emerge de um processo evolutivo que se constrói sobre a base de uma pesquisa experiencial. A experiência corpórea situa-se no coração desse novo paradigma”. Bonnie Bainbridge Cohen, criadora do BMC®, acredita que a vivência experiencial com os diversos sistemas corporais nos permite interferir de maneiras novas e, por esse meio, acessar outras qualidades de movimento (VELLOSO, 2008).

Qualquer ação, seja ela física ou mental, é exprimida por intermédio do sistema neuromuscular, e, se a repetirmos muito, acabamos criando ao longo da vida um automatismo de resposta. Cohen supõe que a repadronização implica reorganização dos processos perceptivo-motores que originaram os padrões e que, pelo fato de a padronização ser determinada pela estrutura física e psíquica do sujeito, não se pode deixar de lado qualquer aspecto que o mobilize (PÉREZ, 2008).

Para o dançarino, a educação somática deve ser um meio e não um fim, pois não só melhora uma competência motora específica, porém ainda leva o estudante a uma direção de integridade, curiosidade, qualidade de presença em si, entre outros. Entretanto, segundo Fortin (1999), ela não deve se fixar em apenas oferecer aos estudantes atenção às sensações proprioceptivas dos movimentos que realizam, contudo tem de também direcionar meios concretos para tornar possível o contínuo processo de aprender sobre si mesmos além do âmbito somático, em sua vida cotidiana, que inclui a dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação desta pesquisa baseou-se em indagações que surgiram desde o ingresso no curso de Dança. Fundamentou-se em como a educação somática cria possibilidades para a construção de um corpo integrado e pode colaborar com a criação de uma dança que emerge do estudo do corpo.

Conceituar a visão de corpo dual e integrado fez-me perceber que a dicotomia cartesiana ainda norteia grande parte do modo de pensar, ser e agir da sociedade moderna. Entretanto há caminhos alternativos, como o da educação somática, que já pensam corpo-mente como unidade integrada, permitindo ao indivíduo agir conscientemente.

Além disso, o entendimento de que não é necessário ter uma técnica codificada para dançar e que é possível realizar uma dança que nasce do estudo do meu corpo vem como acalento para esta dançarina, que buscava um meio de se expressar pela arte de maneira mais livre e autônoma. Assim, a dança que hoje acredito e experiencio busca problematizar que tipo de artista eu sou/quero ser.

REFERÊNCIAS

BOIS, Danis. Prefácio. *In*: BOLSANELLO, Débora (Org.). **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2008.

BOLSANELLO, Débora. A educação somática tem linguagem? *In*: _____ (Org.). **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2008.

FERNANDES, Doris. **A divisão cartesiana entre o corpo, a máquina e a alma e seu efeito sobre o pensamento ocidental**. 2003. Disponível em: <<http://www.frb.br/ciente/Textos%20CienteFico%202003.2/PSI/Episteme/Descartes/.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2010.

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

PEES, Adriana Almeida. Uma introdução ao método *body-mind centering*® e os sistemas corporais. *In*: BOLSANELLO, Débora (Org.). **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2008. p. 139-146.

PÉREZ, Gabriela. A repadronização: voltando as raízes para poder atuar. **Cadernos do Gipe-CIT**, Salvador, n. 18, p. 50-71, 2008.

REVEILLEAU, Roberto. Técnica Alexander. *In*: BOLSANELLO, Débora (Org.). **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2008. p. 32-44.

VELLOSO, Marila. *Body-mind centering*® e os sistemas corporais: uma possibilidade de integração no ensino da dança. *In*: BOLSANELLO, Débora (Org.). **Em pleno corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2008. p. 147-157.

Uma dança às avessas

Catarina Resende

Ruth Torralba

Catarina Resende é doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), psicóloga pela UFRJ e bailarina com formação em recuperação motora e terapia por meio da dança pela Escola de Dança e Faculdade de Dança Angel Vianna (RJ).

Ruth Torralba é mestre em Psicologia pela UFF, psicóloga pela UFF e bailarina com formação em recuperação motora e terapia por meio da dança pela Escola de Dança e Faculdade de Dança Angel Vianna.

Resumo: Este trabalho sugere reconhecer o corpo em movimento no seu campo intensivo, de maneira a subvertê-lo em sua organização anatômica e considerá-lo uma caixa com um *fundo falso*, tomando emprestadas aqui as palavras de Antonin Artaud. O interior do corpo nesta proposta é entendido como espaço infinito que se abre às experimentações.

Palavras-chave: Dança; corpo; interior-exterior.

*Se quiserem, podem meter-me numa camisa de força,
mas não existe coisa mais inútil que um órgão.
Quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos,
então o terão liberado dos seus automatismos e devolvido sua verdadeira liberdade.
Então poderão ensiná-lo a dançar às avessas
como no delírio dos bailes populares
e esse avesso será
seu verdadeiro lugar
(ARTAUD, 1983).*

É possível evidenciar o avesso do corpo na inter-relação entre o interior e o exterior na dança? Este trabalho se propõe a reconhecer o corpo em movimento no seu campo intensivo, de modo a subvertê-lo em sua organização anatômica e considerá-lo uma caixa com um “fundo falso”, tomando emprestadas as palavras de Antonin Artaud (1983). O interior do corpo aqui é entendido como um espaço infinito que se abre às experimentações, um espaço do corpo que tece a si próprio na sua abertura ao mundo e transborda numa reversibilidade entre o dentro e o fora. Para tanto, entendemos a pele como o tecido dessa interface que abre o corpo a uma sensorialidade.

O aspecto sensorial do corpo tem na imagem da pele sua ancoragem. A pele é a imagem do paradoxo: ela reveste e protege, ao mesmo tempo em que se abre ao espaço por meio de seus poros e permite as trocas. O órgão se estende por todo o corpo, mas está também por dentro, e cria uma barreira protetora, porém se deixa marcar pelas feridas e cicatrizes. A pele delimita os espaços internos e externos, contudo é permeável ao ambiente que o toca. Suas células estão a todo o momento morrendo e renascendo, de maneira que a metáfora do rio que não podemos tocar duas vezes se estende para ela. Esta é o lugar do entre, plano pré-formal em que nascem os devires. Trata-se do maior órgão do corpo que traduz a imagem do corpo sem órgãos de Artaud, apenas movimento, pura intensidade, e ao mesmo tempo é superfície na qual são inscritas as marcas dos encontros. Tecido do limiar.

José Gil (1997) afirma que o sujeito da percepção se situa num espaço de limiar, numa zona de fronteira entre o interior subjetivo e o exterior. Ele habita a interface que define um espaço que se abre para o exterior e se prolonga para trás, no interior do corpo. Essa zona de fronteira tem ainda uma interface paradoxal. O autor garante que a interface, por um lado, se limita por fora por intermédio da superfície da

pele e, por outro, se estende no espaço da pele em direção ao interior, traçando uma continuidade da pele para dentro, dando uma dimensão de volume, não mais de superfície, todavia de atmosfera. Esse espaço de limiar é elástico e prolonga e traduz o fora no dentro e o dentro no fora. Ele fecha e abre o espaço interior, bem como modula a forma como o interior do corpo vaza para além de sua superfície.

Os corpos são invólucros paradoxais, já que nada envolvem de visível. São paradoxais também porque “encarnam” a alma, delimitando seu espaço. No entanto Gil (1997) lembra que o espaço de limiar é dinâmico, e a alma pode não estar nas partes do corpo que em geral a acolhem. O espaço de limiar dispõe-se em formato de estratos, como as camadas da pele ou os espaços fractais. Esse espaço disposto em estratos, ou platôs, se refere a uma atmosfera criada na relação entre o eu e o mundo, “meio indistinto, sem fronteiras, sem forma, sem dimensões, nem orientação, onde surgem e se formam, porém afecções, pensamentos, paixões imprevisíveis” (GIL, 1997, p. 161). É assim, por essa condição atmosférica do espaço de limiar, que Gil vai dizer que olhar alguém é olhar o infinito. O lugar do infinito não é um não lugar, mas um *movimento para*.

Somos um “movimento para”: e, conforme a fricção, a resistência, o peso, a leveza, a opacidade dos diferentes suportes, esse movimento adquire ou não uma velocidade expressiva. [...] Velocidade da alma, que torna paradoxal o seu lugar: é móbil, a alma está sempre lá, e pode estar mais ou menos lá. E quanto menos lá está, porque mais se desdobra a linha do infinito em espaços expressivos, mais a alma se aproxima do seu lugar. É que o seu lugar está no seu movimento que para ele próprio tende (GIL, 1997, p. 162).

Somos um *movimento para*. Torna-se difícil definir ou localizar. O trajeto é o próprio movimento de eterna diferenciação, *velocidade expressiva* que se cria conforme a permeabilidade do corpo ao encontro. Perceber o mundo ou a si próprio é investir forças, afetos, memórias e entrar em devir, ingressar numa zona de indiferenciação, de mistura ou de contato. Perceber é entrar em um processo de metamorfose do corpo.

O espaço interior do corpo em Artaud, como aponta Quillici (2004), é também um espaço paradoxal. Trata-se de um espaço objetivo que não pode ser mapeado e cuja distinção ocorre pelas descrições anatômicas da medicina ocidental. Um espaço que é de certo modo vedado ao sentido da visão e acessado por uma faculdade de sentir que deve ser exercida e refinada, gerando assim estados singulares de percepção. Consiste em uma experiência que nos possibilita vivenciar o corpo como uma caixa com um “fundo falso”. Em Artaud (*apud* QUILLICI, 2004), o espaço interior do corpo é um espaço infinito que se abre para dentro. O corpo é invólucro, mas invólucro do infinito. Entende-se o espaço interior do corpo como espaço infinito, “abismo sem fundo”, um “vazio-fonte” que contém em si toda a virtualidade.

O corpo é uma multidão excitada, uma espécie de caixa de fundo falso que nunca mais acaba de revelar o que tem dentro. E tem dentro toda a realidade. Querendo isto dizer que cada indivíduo existente é tão grande como a imensidão inteira, e pode ver-se na imensidão inteira (ARTAUD *apud* QUILLICI, 2004).

A experiência corporal na *dança às avessas*, na abertura do corpo ao seu abismo infinito, possibilita que ultrapassemos os contornos atribuídos ao corpo individual. Um corpo que “carrega a imensidão inteira”,

como diria Artaud, se encontra vazado pelo infinito, atravessado por miríades de sensações, pensamentos, fluxos. Constitui um corpo-multidão, em que dançam múltiplas experiências impossíveis de ser catalogas e fixadas num registro preconcebido e que nos convoca ao terreno das pequenas percepções.

Para Gil (2004b), a dança requer um desabrochar da espontaneidade da vida. A consciência de si, reflexiva, configura um grave entrave ao desenvolvimento do movimento, porque ela não permite que deixemos o corpo suficientemente livre a fim de atuar por si. A consciência de si impede a apreensão de forças pelas pequenas percepções. No ponto de vista do autor, a consciência é *paradoxal*, está sempre num estado de osmose com o corpo; é uma instância de recepção de forças e de devir formas, intensidades e sentido do mundo.

O que é vivido pelo corpo está nas fronteiras entre o sentido e o pensado. O pensamento compreende os movimentos do corpo, afinal se tornaram, eles próprios, movimentos do pensamento. A consciência do corpo não se limita ao corpo. Fora da intencionalidade do objeto, não é mais a consciência *de* alguma coisa, contudo uma *consciência-corpo*. É o corpo que, ao se abrir e multiplicar suas conexões com o mundo, permite a abertura da consciência do mundo.

A consciência-corpo entra em conexão com as pequenas percepções para compor forças, sendo capaz de captar as vibrações mais ínfimas do presente atual. A dança coloca-se enquanto dispositivo que pode nos afetar pelas transformações subjetivas de nosso tempo, rompendo com os limites bem definidos entre as esferas da *arte* e da *vida* (GIL, 2004b). Em meio a uma contemporaneidade que tende a anestesiar os corpos e dissociá-los do tempo subjetivo dos acontecimentos, a dança é uma prática que pelo movimento nos leva a um despertar sensorial do corpo e a uma reapropriação do tempo e espaço.

O sensorial do corpo cria-se na abertura do corpo ao seu aspecto paradoxal: limite entre o dentro e o fora, entre o orgânico e o sensível, entre o eu e o não eu. A capacidade de se conectar com a multiplicidade de sensações corporais requer uma complexa (des)aprendizagem do sentir. As sensações são experimentadas numa zona de indiscernibilidade, no nível molecular das pequenas percepções, e surgem num intervalo entre signos que nos reenvia para algo mais forte que não está lá – da ordem de uma “impresença”, um “não sei quê” que nos afeta –, mas que nos dá a capacidade de captar o todo, o invisível e o movimento. No movimento o corpo torna-se ele próprio espaço, prolongando o fundo em superfície ao mesmo tempo em que absorve o exterior em fluxo de movimento. Está em jogo a capacidade de transitar pelas diferentes sensações, de se multiplicar sem romper com a consciência ou com o inconsciente, porém pelo despertar da consciência-corpo.

Nesse sentido, *dançar às avessas* é disponibilizar o corpo a essa permeabilidade no encontro com o mundo, sem pôr resistência às forças dos afetos ou das intensidades, deixando-se compor em tal relação. Contudo não significa propor uma dança do inconsciente, todavia ativar uma consciência do corpo ou, nas palavras de Steve Paxton (*apud* GIL, 2004b, p. 127), “dançar da maneira mais inconscientemente consciente possível”.

A experiência de *dançar às avessas* configura-se como uma atitude ética, estética e política que dimensiona a experiência sensível para a *função* de comunicação e ativação das faculdades criadoras do vivo. Trata-se de uma experiência, a um só tempo, singular/íntima e coletiva/pública; é no momento de

precipitação para o espaço interior tomado em seu aspecto infinito que nos abrimos para o coletivo. Ao esvaziar o campo da funcionalidade, o corpo pode se abrir para o acontecimento, para o sensível, e fazer dessa abertura uma função de comunicação, uma função instável, em devir, descolada de um eu unitário, aberta à dimensão da surpresa e do contágio.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, A. **Escritos de Antonin Artaud**. Seleção e notas de Cláudio Willer. Porto Alegre: L&PM, 1983.

GIL, J. Abrir o corpo. *In*: FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S. (Orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004a. p. 13-28. (Coleção Conexões Psi.)

_____. **Metamorfoses do corpo**. Lisboa: Relógio D'água, 1997.

_____. **Movimento total: o corpo e a dança**. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Iluminuras, 2004b.

QUILLICI, C. S. **Antonin Artaud: teatro e ritual**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2004.

Foz: a fonte criadora do corpo propositor

Rosemeri Rocha da Silva

Rosemeri Rocha da Silva é professora do curso superior de Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), doutoranda e mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação de Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA). Diretora e coreógrafa do UM (Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da FAP).

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta para falar de corpo propositor em dança contemporânea. Por meio dos procedimentos do processo criativo da obra *Foz*, revisitado com base na crítica genética, o artigo sugere que os procedimentos que se pautam na educação somática sejam entendidos como princípios geradores que se cruzam na construção de um corpo propositor.

Palavras-chave: Propositor; procedimentos; processo criativo.

INTRODUÇÃO

Durante o andamento da pesquisa de doutorado, a qual estava inserida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA), em 2009, teve-se acesso a um vasto arcabouço teórico.

Partindo do pressuposto de que o objeto de estudo é o corpo propositor em dança contemporânea e que a crítica genética constitui o caminho escolhido como metodologia para entender o percurso dos processos de criação das obras artísticas, escolheu-se a obra *Foz* a fim de discutir o conceito de corpo propositor.

Entende-se como “propositor” aquele que apresenta uma proposição ou ideia. No entanto o corpo é matéria-prima para a criação artística, e existe uma relação tensional entre as propriedades e as potencialidades do corpo. Portanto, por essa via se inicia a conversa sobre corpo propositor, na qual o ponto de partida para a investigação teórica e prática é o corpo, ao se levar em conta, tal qual assinala Maturana (2001, p. 40), que “todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece”.

Um dos caminhos para se pesquisar a dança é olhar para o criador-intérprete agindo como sujeito e objeto da investigação. Mesmo em um processo de criação individual ou coletivo, ele tem autonomia para criar os modos de construção do tipo de dança que se sugere fazer de acordo com um caminho estético.

A crítica genética trazida pela estudiosa Cecília Almeida Salles (2006) possibilita revisitar a obra e entender as maneiras de organização dos processos criativos. Para ela, “os recursos ou procedimentos criativos são esses meios de concretização da obra. Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e, conseqüentemente, transformação da matéria” (SALLES, 2006, p. 14).

Esse caminho, unido à pesquisa crítica e da produção, é reciprocamente estimulante. Ele tem como finalidades observar e analisar o processo, a fim de manter a interlocução com os artistas e as estéticas do processo. Trata das obras como objetos móveis e inacabados na criação artística, visando entender os procedimentos que tornam tal construção possível.

No andamento deste texto apresentam-se os princípios geradores da obra no entrecruzamento do processo criativo de *Foz*.

Princípios geradores entrecruzados no processo criativo: embriologia, BMC e corpo ambiente

Por meio de estudos da embriologia surge um dos princípios de *Foz*. Nós, seres humanos, somos

parte da vida biológica. Segundo Willian Sheldon (*apud* KELLEMAN, 1992, p. 31-32), em sua teoria dos tipos constitucionais, são descritos três temperamentos baseados nas três camadas embriológicas. Ao sermos concebidos, herdamos uma constituição de endomorfos viscerais, de mesomorfos musculares ou de ectomorfos sensoriais.

Essas organizações somáticas são legadas e determinam o modo como as pessoas experienciam a si mesmas e como o mundo faz sentido para elas.

Com base nesse princípio gerador, a obra *Foz* acontece em tempo real. O corpo da intérprete estendido no chão sob a árvore e as folhas, sobre a grama e a terra apresenta-se encoberto pelas folhas. Partes do corpo aparecem causando certo estranhamento, o que gera diversas possibilidades de imagens que se alteram com o corpo que se move.

O foco da pesquisa corporal está pautado na característica do temperamento da constituição endomorfa. Esse tipo é metabólico, e nele predominam os hormônios e os tecidos da digestão e da respiração. Orienta-se para o cuidado e para a intimidade e brota da camada visceral do embrião.

A respiração celular toma conta dos sistemas do corpo; o ar transita entre eles e mobiliza-os, provocando pequenos movimentos. Muito lentamente esses movimentos, que são micro, se externalizam, e pouco a pouco o corpo vai se mostrando, em partes.

A obra acontece na investigação da fisicalidade e tem como caminho a percepção, que se dá mediante as modalidades sensoriais (visual, auditiva, olfativa e somatossensitiva) em conexão consciente com a estrutura corporal (pele, músculos, ossos, vísceras, líquidos...). Assim, o movimento é construído no trânsito entre o dentro e o fora, representado pelo fluxo das ações no espaço-tempo (GREINER, 2005).

O corpo não possui o intuito de executar nenhuma técnica específica; ele apenas se focaliza na potencialidade dos seus sistemas corporais, gerando movimento e deslocamentos sutis e bruscos, pois o corpo propositivo em movimento, produzindo a dança que ele investiga, acaba por ocasionar, por meio de diversas relações, a própria técnica necessária para que o trabalho ocorra.

Surge assim o segundo princípio gerador, o *body-mind centering* (BMC). Conforme Cohen (2006), trata-se de uma jornada experimental feita pelo corpo na qual o explorador é a mente – nossos pensamentos, nossas sensações, nossa energia, nossa alma e nosso espírito. Para a autora, esse caminho conduz a um entendimento de como a mente se expressa pelo corpo em movimento e pode ser, também, uma abertura para influenciar mudanças na relação corpo-mente.

O estudo do BMC inclui os aprendizados dos sistemas corporais no âmbito cognitivo e experimental – esqueleto, ligamentos, músculos, fáscia, gordura, pele, órgãos, glândulas endócrinas, nervos, fluidos –, quanto à respiração e vocalização, aos sentidos e às dinâmicas da percepção, ao desenvolvimento do movimento (o desenvolvimento infantil humano e a progressão evolucionária, por meio das espécies animais) e à integração psicofísica.

O ambiente – o espaço físico – produz sons, luz, imagens simultaneamente. Acontecem infinitas relações entre esses elementos e o organismo. Não há separação. Ele não constitui uma apresentação em que o observador é passivo e a intérprete apresenta; todos os que ali estão observam e são observados ao mesmo tempo. A troca de informações ocorre no trânsito entre ir e vir; a intérprete estabelece nexos de

sentido mediante as ações produzidas pelo corpo propositor.

O terceiro princípio gerador é o corpo-ambiente, o qual foi concebido pelas pesquisadoras Katz e Greiner (2005). Entende-se o corpo como um estado sempre provisório do que se dá nas redes de informação corpo-ambiente. Nessa trama pode-se entender o papel do movimento; o corpo e o ambiente estão em constante transformação, e o fluxo de informações entre eles nunca estanca.

Com a estrutura de fluxo, o movimento irriga para frente e para trás, plugando o corpo a cadeias cada vez mais gerais. Nesse aspecto, vê-se instalada no corpo a própria condição de estar vivo, e ela se apoia basicamente no sucesso da transferência permanente de informação (GREINER; KATZ, 2005).

Segundo Greiner e Katz (2005), a relação entre corpo e ambiente acontece por processos coevolutivos que produzem uma rede de predisposições perceptuais, motoras, de aprendizado e emocionais. Ressalta-se portanto a importância da implicação do corpo no ambiente, que cancela a possibilidade de entendimento de mundo como um objeto aguardando um observador. As informações capturadas pelo nosso processo perceptivo reconstróem-nas num processo de transmissão, passando a fazer parte do corpo de forma bastante singular, transformadas em corpo.

O fluxo de informações não é estanque. Assim, o corpo está sempre presente, o que nos impede de chamá-lo de corpo recipiente de informação. Ele consiste num lugar onde os cruzamentos são negociados entre as informações que entram e as que já existem, coparticipando no processo coevolutivo de trocas com o ambiente.

Nesse percurso de investigação para falar de corpo propositor encontra-se um termo que abre novas possibilidades de definir e estabelecer critérios de defesa para esta pesquisa. Denomina-se “enação”, expressão cunhada pelos biólogos chilenos Maturama e Varela. Este garante:

A cognição não é formada por representações, mas por ações corporizadas. De igual modo, podemos dizer que o mundo por nós conhecido não é pré-definido, mas sim efetivado (*enacted*) mediante a nossa história de conexão estrutural, e os eixos temporais que articulam a efetivação estão radicados no número de micromundos alternativos ativados em cada situação (*apud* GEBAUER; WULF, 2004, p. 11).

Conclui-se neste texto que *Foz* é a fonte geradora para falar de corpo propositor. Entende-se que o inacabamento, a processualidade e as redes de construção são características de uma obra em processo.

A obra é a intérprete, o que construiu e constrói durante sua experiência artística. Em *FOZ* ela propõe suas ideias e seus pensamentos sobre o corpo que dança.

Os documentos de processo que a crítica genética indica como sinalizadores de acesso à obra são responsáveis pelo novo olhar que surge a respeito desta. Tais documentos são conteúdos que contêm suas informações e fazem com que a pesquisa seja alterada e atualizada sem perder sua assinatura. *Foz* é o alimento da intérprete como criadora de outras obras. Estudá-las e revisitá-las faz com que os rastros se tornem vivos e móveis, dando continuidade a elas.

REFERÊNCIAS

- COHEN, B. B. An introduction to body-mind centering. *In*: CONFERENCE LABAN & PERFORMING ARTS. KOVAROV, M.; MIRANDA, R. (Orgs.). **Proceedings...** Bratislava: Bratislava in Movement Association/ Academy of Music and Dramatic Arts, 2006. p. 11-20.
- GEBAUER, G.; WULF, C. **Mimese na cultura**: agir social, rituais e jogos, produções estéticas. São Paulo: Annablume, 2004.
- GREINER, C. **O corpo**: pistas para estados indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.
- KELLEMAN, S. **Anatomia emocional**: a estrutura da experiência. Tradução de Myrthes Suplicy Vieira. São Paulo: Summus, 1992.
- MATURAMA, H. R.; VARELLA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- QUEIROZ, C. **Corpo, mente, percepção**: movimento em BMC e dança. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2009.
- SALLES, C. A. **Gesto inacabado**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.
- _____. **Redes de criação**: construção da obra de arte. São Paulo: 2006.
- VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **L'inscription corporelle de l'esprit**: sciences cognitives et expérience humaine. Paris: Seuil, 1993.

O círculo mágico: caminhos e reflexões da técnica Klauss Vianna

Nayara Cristina Zattoni Vicente

Nayara Cristina Zattoni Vicente é graduada em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Estudante e pesquisadora da técnica desenvolvida por Klauss Vianna desde 2007 em projeto de pesquisa orientado pela Professora M.Sc. Ceres Vittori Silva.

Resumo: Este artigo visa à investigação do processo criativo do ator com base na técnica de conscientização e expressão corporal desenvolvida por Klauss Vianna. Essa técnica foi aplicada e trabalhada no projeto de pesquisa Corpo Sínico, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e se concluiu com a apresentação de um exercício cênico: *O círculo mágico*.

Palavras-chave: Corpo expressivo; consciência corporal; técnica Klauss Vianna.

A linguagem corporal é uma expressão de comunicação que existe desde o dia em que nascemos até o de nossa morte. Este importante e fundamental veículo comunicativo, o corpo, precisa ser entendido por nós, atores e bailarinos, como uma integridade. Pensamentos, sentimentos e sensações são tão importantes quanto ossos, músculos, órgãos e artérias que compõem a nossa estrutura física.

Para tal compreensão, examinamos o estudo de conscientização e expressão proposto por Klauss Vianna (1928-1992), ator-bailarino que influenciou amplamente as noções de dança e teatro no Brasil.

Com base nos conceitos de Vianna em relação ao movimento e à conscientização corporal o projeto de pesquisa que antecedeu e promoveu o espetáculo *O círculo mágico* se desenvolveu. Essa ação ocorreu na Universidade Estadual de Londrina (UEL) a partir de 2007 e se iniciou por conta de uma minuciosa análise teórico-prática do livro *A dança* (2005), escrito pelo bailarino.

Para Silva (1998), é imprescindível que a técnica Klauss Vianna seja vista desde os seus alicerces e examinada em seus elementos únicos, seu desenvolvimento histórico e sua possibilidade de generalização, para assim fundamentar um experimento prático e investigativo.

Decidi, então, analisar a experiência prática do estudo da técnica desenvolvida no Programa de Formação Complementar da Universidade Estadual de Londrina (UEL), apresentando os caminhos que foram traçados e os resultados obtidos até a construção do exercício cênico *O círculo mágico*, que concluiu a pesquisa do grupo.

Klauss Vianna sempre discordou da maneira pela qual a técnica clássica chegava aos bailarinos no Brasil. Movido por suas curiosidades e insatisfações, Vianna buscou, à medida que sentia necessidade de novas respostas, um conteúdo de ideias e questões que não solucionava as suas instigações, mas que se modificava e era ampliado no dia a dia.

Faz-se necessário que o ator se conscientize do seu corpo. O princípio da conscientização corporal dá-se pela atenção às sensações, à dinâmica, à postura, à tonicidade e ao equilíbrio do corpo. Para isso, o ator precisa esvaziar os padrões já registrados e ao mesmo tempo adquirir um estado mais alerta e sensível, começando com um contato e uma observação detalhados do próprio corpo, passando por um estágio de conhecimento anatômico, para depois alcançar as novas possibilidades de expressividade e criatividade.

O corpo, visto sob o aspecto de um sistema, organizado em seu funcionamento, relacionando-se com o ambiente, é a base da pesquisa para a criação de movimentos. Ao constatar a ligação que se estabelece entre os espaços interno (o próprio corpo) e externo (ambiente onde o corpo se situa), o trabalho de Klauss

Vianna pode ser tomado como um sistema aberto que visa trabalhar com corpos que estejam propensos a novas experimentações. A compreensão da interdependência do corpo com o espaço proporciona o esquecimento da forma que, quando preconcebida, é morta, estática, acomodada e impede o aprendizado e a criação de novos gestos (VIANNA, 2005, p. 105).

Após o processo de reconhecimento técnico do corpo, o grupo começou uma nova fase do projeto, na qual cada ator se pautou na investigação da memória pessoal do seu corpo, até mesmo em suas lembranças, a fim de inventar um primeiro movimento para o seu trabalho. Cada corpo traz uma história pessoal com um amplo registro de emoções, e foi mediante um trabalho mais profundo nesses registros que as recordações se transformaram em movimento, interagindo com o ambiente externo; elas surgiram sustentadas pela busca dos pontos de tensão do corpo de cada um, que embora apreendendo uma só técnica trouxeram resultados individuais e distintos.

Para dar subsídio às estruturas construídas pelo grupo, foi introduzido como estímulo o texto literário intitulado “A mulher de 27 filhos”, de Ludmila Bollow (1983). Ele trata da história de uma mulher que ainda não aprendeu a lidar com a solidão desde que perdeu o marido e tem início com o relato das lembranças da protagonista. Ela se casa e seu marido, um escultor, leva-a para morar no alto de uma montanha, em uma casa afastada da cidade. A partir do momento em que a mulher descobre que não poderá ter filhos, o esposo passa a esculpir um “filho” para eles todos os anos cada vez maior, como se tivesse um ano de idade a mais. Sua solidão aumenta quando o marido morre. A protagonista da história, sem saber o que fazer nem conseguir dar conta da realidade, enterra o corpo do marido no jardim da casa. Nesse lugar, denominado “círculo mágico”, estão as estátuas criadas durante a vida dele e pelas quais agora é reconhecido como um grande escultor. Famoso, as pessoas da cidade querem comprar suas obras, inclusive seus “filhos” (BOLLOW, 1983).

A fim de se integrarem às lembranças, aos movimentos e às palavras, os atores trouxeram aos ensaios alguns objetos pessoais. Como espaço de cunho alternativo, foi escolhido um lugar dentro da UEL para representar o “círculo mágico”.

O intercâmbio que as ações do espetáculo realizam com o ambiente ocorre por meio dos atores, de suas relações com os outros membros do grupo e dos demais elementos cênicos envolvidos na composição da dramaturgia. Tendo em vista que essa série de propriedades é percebida como um sistema, ela está sujeita a realizar trocas constantes com o ambiente, com os espectadores e com as demais interferências.

Conforme se analisam e se colocam em prática as ideias de Vianna, cultiva-se uma pesquisa própria que poderá contribuir para o crescimento do grupo. Por intermédio de todos os trabalhos individuais, criados com base em Vianna, surge um coletivo, uma nova experiência, um estudo particular do grupo. É um processo em espiral que nunca se repete; a espiral é evolutiva, e a simplicidade sugerida, ponto de partida que sempre pode ser retomado para novas conquistas, em níveis mais complexos, cada vez mais aprofundados na técnica e na criação do trabalho de ator.

É muito interessante o fato de a técnica desenvolvida por Klauss Vianna não se limitar a um único objetivo. As pessoas principiam sua investigação com muitas perguntas/dúvidas, passam pelo processo de conhecimento e reconhecimento, inserem o corpo na prática da técnica e ainda assim, quando já

terminaram a análise, as perguntas/dúvidas permanecem. Podem até ser as mesmas perguntas/dúvidas, mas as respostas serão novas e mais profundas, na espiral que as torna capazes de mergulhar em novas questões. O conhecimento é cíclico, e o estudo não tem fim, o que é muito favorável, pois desse modo o limite para a criatividade, seja na dança, no teatro ou em qualquer outra modalidade artística, é infinito e evolutivo.

Os caminhos que foram percorridos pelos atores nos dois anos de processo acompanhados pela técnica de Klauss Vianna desde o primeiro até o último momento resultaram na interdependência das ações com os espaços e objetos presentes. Pela técnica foi possível notar que nosso corpo nos permite variedades infinitas de relações que brotam de impulsos interiores e se exteriorizam por nossos gestos, de maneira a compor uma relação íntima com o espaço, com os ritmos e desenhos das emoções, dos sentimentos e das intenções.

Conhecendo-se, atentando-se, apoiando-se, direcionando-se, permitindo-se, conflitando-se, sensibilizando-se, criando e vivenciando. Portanto, os atores trilharam seus caminhos, aos passos sugeridos por Klauss Vianna. As alegrias, as dores, as tensões, as novidades... Tudo foi substancial durante o aprendizado e na composição das cenas.

A principal preocupação de Vianna sempre foi frisar o corpo em sua importância maior: a movimentação evolutiva na arte e na vida. Para o ator, não interessa apenas registrar a técnica, mas sim implementar suas instruções a fim de estimular as possibilidades de criação e de conexão entre as partes internas e externas e o sistema corpo, sempre aberto, dinâmico e significativo.

Este artigo não se restringiu apenas à descrição e análise de um processo. Permitiu também que os caminhos que foram percorridos ao longo das práticas da investigação fossem ampliados e que as reflexões se tornassem uma etapa para a evolução. O campo de possibilidades e descobertas envolve mais que uma sala de aula ou uma leitura de instruções. A técnica consente que cada um encaminhe sua pesquisa, textual ou corporal, para horizontes de novas ideias e conceitos.

A técnica vivenciada, os caminhos trilhados e as reflexões tecidas concluíram *O círculo mágico* como espetáculo, porém tal qual círculo de evolução ele ainda segue vivo, sendo capaz de mostrar magia para quem acredita e evolui por meio da arte.

REFERÊNCIAS

BOLLOW, L. The woman with 27 children. In: _____. **One acts and monologues for woman**. Nova York: Broadway Play Publishing, 1983.

MILLER, J. C. **A escuta do corpo**: abordagem da sistematização da técnica Klauss Vianna. 2005. Dissertação (Mestrado)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NEVES, N. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, C. V. Técnica do movimento consciente: uma leitura pessoal da técnica Klauss Vianna. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 45-47, 1998.

VIANNA, K. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

***Cogitatum*: um processo de criação à luz da
filosofia da percepção**

Mayrla Andrade Ferreira

Mayrla Andrade Ferreira é Intérprete-criadora, pesquisadora e professora em dança. Mestranda em Artes e especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Educação Física pela Escola Superior Madre Celeste (Esmac). É diretora artística da Ribalta Companhia de Dança, de Belém (PA).

Resumo: Esta investigação busca o pensar na aprendizagem pela corporeidade com base em reflexões sobre os princípios da abordagem somática em diálogo com a fenomenologia da percepção vivenciada em laboratórios experimentais aplicados na Ribalta Companhia de Dança, de Belém (PA), durante o processo de criação da obra *Cogitatum*.

Palavras-chave: Aprendizagem; corporeidade; processo de criação.

DELIMITAÇÃO DO TEMA

Em consonância com a visão de filosofia e de educação, este estudo se pautou em uma compreensão de ciência voltada para o existir do homem em seu desvelar de mundo como autor e testemunha de sua própria história, mediante a uma constante autoinvestigação na busca de suas significações e representações onde pensamento e o corpo façam um só no movimento.

A filiação à perspectiva merleau-pontyana de corpo, que transparece principalmente pela utilização do conceito de corporeidade, deu-se pela utopia de serem possíveis (re)construções e (trans)formações do homem, situado no mundo e convivendo com os outros, com a natureza e consigo mesmo, de maneira a construir seu tempo na subjetividade, erguer seu presente pela (re)leitura constante de seu passado e pela projeção de seu futuro, sentir e participar do espetáculo no qual está inserido, o espetáculo do mundo da vida, mundo em constante mudança.

Pelo corpo, Merleau-Ponty (1999) instaura uma discussão ética e sustenta o conceito de corporeidade numa visão muito além da biologia, tratando a temática numa dimensão transdisciplinar, pois o corpo vivido é histórico, social, cultural; é subjetividade e intersubjetividade. Isso significa inserir-se no ambiente cotidiano, vivencial, do grupo analisado, transpondo a pesquisa para o “lugar”, o “solo do mundo sensível”.

Ao estudar o corpo com base na percepção, Merleau-Ponty (1999) permite-nos construir pontes em relação à dança, considerando seu próprio corpo como seu ponto de diálogo no mundo em seus diversos fenômenos vinculados à cultura e à sociedade, podendo ser expresso de forma plena com intencionalidade, sensações e percepções interpretadas livremente pelos receptores, que entendem de formas diferenciadas, segundo seu repertório cultural de informações, conceitos e sentires.

A percepção em Merleau-Ponty é muito mais do que sentir. Trata-se de interpretação e decodificação de significados, sendo expressiva e reflexível, vidente-visível, tocado-tocante, o que provoca ao intérprete-criador a inquietação de autoconhecimento, em seus limites e deslimites. Tais experiências vividas trazem ao homem a capacidade expressiva da linguagem gestual, como diz:

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “as coisas”. Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto... (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 253).

Logo, o sentido dos gestos não é dado, mas compreendido, quer dizer, retomado por um ato do

espectador e interpretado como uma pluralidade de formas. Tem-se então o comunicar, que na dança se estabelece por infinitos movimentos do corpo agenciado com outros corpos dançantes. Esse olhar apresentado pelo corpo sensível traz tanto para o intérprete-criador quanto para o receptor um diálogo de imagens corporais numa correlação imediata do cotidiano.

A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

A problemática pesquisada constitui um entrelaçamento de três questões fundamentais: educação, corporeidade e processos de criação. Elas se enlaçam e desvelam uma possibilidade de estar no mundo, de se posicionar, falar, agir, enfim, de ser. Refletir tais possibilidades expressivas do corpo cênico foi fundamental no diálogo experimental entre o ato criativo e os princípios da abordagem somática aplicadas na Ribalta Companhia de Dança, de Belém (PA), com 12 intérpretes-criadores (ou interlocutores cênicos) que, pautados nas propostas nos laboratórios criativos, foram encorajados a um trânsito de informações entre o ambiente e suas correaldades, gerando a cada novo momento de experimentação novas construções cênicas.

Relato, a seguir, as experimentações da composição coreográfica *Cogitatum*, realizadas no ano de 2008, sob o enfoque da fenomenologia da percepção, abordagem que nos estimulou e encorajou a trilhar o caminho da autopesquisa.

COGITATUM: O OBJETO

O espetáculo *Cogitatum* abordou o estudo da percepção do corpo com base em projeções das recordações, sensações, associações, percepções, experiências e falas dos intérpretes-criadores, por meio de um “caminhar” de *corpus* em liberdade. O desvelar de cada interlocutor cênico era traduzido por uma gestualidade carregada de sentidos e sentimentos únicos, resultantes do mergulho prévio em sua própria história. Essa nova “leitura” do texto deu existência a novos horizontes, mesmo que alguns deles – os intérpretes-criadores – necessitassem, num dado momento, se confrontar com o passado, com determinada tradição, com reflexões. Esses novos horizontes provocaram mudanças profundas no desenho do espetáculo, o que deu origem a outra composição coreográfica: *Eu cogito*. Desta falarei em outro momento.

Inicialmente, os interlocutores cênicos foram solicitados a investigar as memórias de suas histórias de vida. Ao recordarem essas imagens, observaram-se alterações em suas expressões faciais, em seu jeito de olhar, em seus movimentos corporais, em suas atividades respiratórias, em seus modos de falar sobre suas vidas etc. Tais lembranças produziram em seus corpos estados diversos, tecendo uma relação poética entre a concretude inerente ao corpo e à subjetividade da memória e do imaginário.

A ampliação da consciência corporal e a compreensão de que o corpo é a nossa estrutura de mundo, somadas à atenção e intencionalidade dirigidas, nortearam um campo técnico-expressivo de pesquisa, propiciador de recursos preciosos para a investigação dessa composição coreográfica, geradora de corpos afinados, integrados, alinhados, centrados, presentes, flexíveis e abertos às possibilidades do devir.

Durante todo o processo, Ribalta Companhia de Dança refletiu um forte componente de sentimentos

presenciados em comum, chamado por Maffesoli (1995) de comunidade emocional. Assim, *Cogitatum* acontece como uma continuação de experiências, pois estas não estão no produto, porém no percurso. Portanto, não é um fim, e sim um meio de validar a pesquisa, em constante transformação.

CONTRIBUIÇÕES PARA UM POSSÍVEL

Abordar uma prática que é “processo” e está em contínuo movimento, sendo produzida socialmente em determinado contexto e momento histórico – e não apenas como técnica, gênero ou estilo –, sem que se baseie em um modelo ideal de corpo, nos possibilita ultrapassar limites e reconfigurar relações com o mundo de formações e informações diversas no qual está inserida.

Dançar na contemporaneidade significa lidar com a “complexidade”. Escolhas estéticas revelam posturas éticas, afinal o pensamento se faz no corpo, e o corpo que dança se faz pensamento. Essas noções precisam ser mais bem compreendidas, especialmente hoje em dia, em que são impostas tantas barbáries ao corpo.

Fundamentados na corporeidade encontramos a valorização de um movimento autêntico como expressão maior do interlocutor cênico. Os laboratórios práticos permitiram o desenvolvimento de nossa autopercepção e de nossa capacidade criativa, promovendo a abertura de espaços sensíveis que favoreceram a construção de uma rede de conexões que toca todas as áreas da vida humana.

O diálogo corpóreo tratado neste estudo objetivou trazer para o texto algumas das possibilidades de formação de uma rede de conexões corporais, expressando a ideia de que nenhum dos elementos aqui citados consegue atingir sua plenitude isoladamente, mas que, ao contrário, ao se conectarem em rede, promovem a construção, a cada nova experimentação cênica vivenciada, de processos criativos diferenciados.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Lógica dos sentidos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FORTIN, Sylvie. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do Gipe-CIT**, Salvador, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O que pensam os corpos: matriz teórica

Duas trajetórias e uma pesquisa: corpo como um sistema de linguagem e suas representações

Leticia Damasceno Barreto

Jardel Augusto Lemos

Leticia Damasceno Barreto é professora do curso de licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Estudos Interdisciplinares em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social (PPGMS). Investigadora da memória corporal e da obra de Lygia Clark.

Jardel Augusto Lemos é aluno do curso de bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor do projeto Segundo Turno Cultural da Secretaria Municipal de Cultura do Estado do Rio de Janeiro, para alunos da rede municipal.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o estudo da corporeidade com base nas práticas experimentadas por um aluno e um professor. Nesse caso, privilegiaremos especialmente o papel do tato, da pele e da sensação, bem como discutiremos o processo de manifestação da memória corporal na criação e composição do movimento e seu papel na criação da dança como linguagem.

Palavras-chave: Memória; criação; corporeidade; dança.

Nossa trajetória profissional tem nas práticas corporais seu enfoque principal, baseadas em técnicas e métodos cujo cerne está na experimentação do corpo enquanto aspecto central para a criação e expressão, gestadas na experiência sensorial e ativadas pela memória e pelos sentidos.

Como professora universitária e aluno da graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), compartilhamos uma mesma paixão: o movimento humano.

Como professora lectionei, entre outras, as disciplinas Introdução ao Estudo da Corporeidade e Supervisão de Estágio em Técnica da Dança, no polo Dança Saúde. Nelas a ênfase nas pesquisas de movimento privilegia a diversidade e os modos singulares de experimentação do corpo, levando-nos à reflexão e a questionamentos sobre a produção de sentidos por intermédio da criação.

Já como aluno/monitor da matéria Introdução ao Estudo da Corporeidade, na UFRJ, venho estudando a importância da disciplina para o melhor desempenho do corpo. De igual maneira, procuro pensar a respeito dos processos corporais vivenciados, destacando os aspectos subjetivos.

No decorrer de tais práticas, trabalhamos com sensibilização corporal e dança, e o foco das investigações de movimento privilegia a diversidade e os modos singulares de experimentação do corpo, permitindo-nos assim tratar a produção de sentidos que se instaura mediante a criação.

Com base nessas experiências marcantes, acreditamos que estamos diante de questões que apontam para uma memória corporal que surge quando os sentidos do corpo são provocados. Logo, ao pensarmos em corporeidade, perguntamos por meio de que viés queremos abordá-la. Primeiramente deve-se tentar entender o seu significado. Para tanto, pretendemos analisá-la como possibilidade de plasticidade do corpo, gerando a criação de movimentos. Discutiremos o assunto aqui sob uma óptica que valoriza a sensorialidade e os aspectos subjetivos dessas experimentações. Nesse caso, daremos especial atenção ao papel do tato, da pele e da sensação. Para nos trazer luz à referida questão, tomaremos como fio condutor algumas experimentações com os objetos relacionais de Lygia Clark (1980) e Suely Rolnik (1995; 2002) como sua comentarista.

Fundamentaremos-nos na filosofia nietzschiana que privilegia os instintos e processos corporais em detrimento do pensamento metafísico que valoriza a razão. Ao intensificar as práticas na obra experimental de Clark (1980), passamos a utilizar o trabalho de Rolnik referente à última fase da obra da artista (1968/1977), *Estruturação do self*. A experiência com objetos relacionais de Clark, assim como sua trajetória no panorama da arte experimental, tornou-se importante para a nossa pesquisa e colaborou enquanto subsídios para uma prática, já que a artista quebrou diversos paradigmas da arte na relação espectador/obra, fazendo do espectador um propositositor.

Nesse contexto, perguntamo-nos: O que seria sensação, na concepção de Rolnik, e como ela possibilitaria desdobramentos para a criação ativados pela memória corporal? Tomamos contato com a obra da artista Lygia Clark quando iniciávamos uma experiência de expressão corporal e dança na enfermaria de crise do Hospital Municipal Nise da Silveira, em Engenho de Dentro (RJ), e na Fundação Municipal Lar Escola Francisco de Paula (Funlar), integrando a equipe Angel Vianna com portadores de deficiência.

O objetivo inicial desse trabalho foi buscar sentido para o movimento e permitir que corpos homogeneizados, ou seja, que vinham de um histórico de sofrimento psíquico, na maior parte dos casos aliado à história de marginalização da sociedade e de afastamento de qualquer possibilidade criativa, pudessem tornar-se potentes pela arte.

Assim, surgiram as primeiras pesquisas com os materiais sensoriais de Clark. É interessante esclarecer que já utilizávamos vários objetos, como estimuladores da pele, a fim de perceber as texturas, as temperaturas e as formas deles. Sensibiliza-nos a chance de promover o despertar do que a artista denomina memória do corpo, por meio do ritmo e do contato com a pele e os objetos, dando passagem para a criação artística mediante a dança.

Pela estimulação tátil e auditiva, propomos um trabalho de movimento com música que começa com os ritmos internos, que por sua vez se conectam com o espaço externo. A proposta é independente do grupo com quem lidamos; falamos de vida, de criação, de movimento e da constituição de sua corporeidade.

É nesse entrelaçamento que sugerimos voltar à questão colocada, ou seja, à perspectiva de como Rolnik trata da questão da sensação, tão essencial para nós, posto que por esta temos um caminho para a abordagem da memória corporal. Nos anos 1950/60 situou-se a transição da arte moderna para a contemporânea. O artista moderno caminha na direção de uma arte abstrata e subjetiva e desliga-se da representação. Em tal contexto Rolnik (2002) lembra-se do pintor Cézanne, que declarava pintar a “sensação”:

“Sensação” é precisamente isso que se engendra em nossa relação com o mundo para além da percepção (pois só alcança o visível) e o captamos porque somos por ele tocados. Um algo mais que nos afeta para além dos sentimentos é precisamente o que se engendra em nossa relação com o mundo para além da percepção e do sentimento. Quando uma sensação se produz, ela não é situável no mapa de sentidos de que dispomos e, por isso, nos estranha. Para nos livrarmos do mal-estar causado por esse estranhamento nos vemos forçados a “decifrar” a sensação desconhecida, o que faz dela um signo (ROLNIK, 2002, p. 271).

É importante ressaltar que essas experimentações abrem espaço para que as singularidades se façam presentes e os signos ganhem sentido, ou seja, que um sentido seja dado às sensações. Segundo a autora, o decifrar não tem como propósito explicar ou interpretar, “e sim inventar um sentido que o torne visível e o integre ao mapa da existência vigente, operando nele uma transmutação” (ROLNIK, 2002, p. 271-272). Nesse caso, contudo, depende inteiramente da experiência corporal de cada um e do emprego que faz desses objetos; “uso e experiência que são múltiplos” (ROLNIK, 2002, p. 271-272), enfatiza Rolnik.

Aqui, podemos então pensar que o corpo se constrói por intermédio de nossas sensações e da

percepção de nossas possibilidades de movimento, que são insondáveis, múltiplas, estando em contínua atualização. Constituímo-nos de mobilidade, e a fixidez aprisiona-nos, afastando-nos de nossa natureza instintiva.

Nietzsche, em *Assim falou Zaratustra* (2006), exalta a vida e a dança ao garantir: “Eu só poderia crer num Deus que soubesse dançar [...]. Agora sou leve, agora vôo, agora vejo a mim mesmo por baixo de mim, agora dança em mim um Deus” (NIETZSCHE, 2006, p. 49). É possível perceber com essa afirmação a dimensão que o corpo, o movimento e a celebração do prazer assumem no pensamento nietzschiano, simbolizados na figura de um dançarino em seu movimento, em sua pulsão.

Apontar o papel fundamental da concepção que rechaça a dicotomia corpo e mente permite a abertura de outro olhar sobre a corporeidade. Suquet no livro *A história do corpo* (2008) esclarece a corporeidade conforme a óptica de Rudolf Laban anunciando a corporeidade do homem moderno como um palimpsesto. Toda a evolução da matéria estaria nela codificada, acessível sob a forma de traços e vibrações que é preciso reavivar.

Trazer à tona os processos de criação com base na memória do corpo tem como ponto de partida acreditar na potência desse corpo numa visão oposta àquela que o enfoca, como incapaz ou desprovido de juízo, de razão ou de sabedoria. Nessa direção, o tato e a sensibilização da pele, como citamos anteriormente, possuem os objetivos de promover a conexão do espaço interno com o externo e, assim, despertar a consciência e a experimentação do corpo, potencializadora.

Por esse entendimento, a experiência analisada visa atingir uma linguagem que se constrói entre corpo e objeto, por meio da qual o sujeito se torna ativo. Usando trajetórias aliadas à pesquisa das qualidades de movimento, que significam basicamente combinações entre peso, espaço e tempo, conduzimos cada um a maior interação com o espaço. Tais concepções, relativas às qualidades do movimento, relações espaciais etc., têm no sistema Laban suas bases.

Esse foi um dos métodos empregados em nosso trabalho prático enquanto dinâmica de movimento que possibilita um dançar criativo, tendo em vista que se suscita a criação de movimentos em vez da repetição deles. Ainda, destacamos que essa possibilidade se abre a todos, independentemente das formas dos corpos.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Gerda. **Um caminho para a percepção corporal**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1983.

BARRENECHEA, Miguel Angel. Nietzsche e o corpo: para além do materialismo e do idealismo. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio de Souza (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 177-188.

CLARK, Lygia. **Objeto relacional**. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Orgs.). **O que é memória social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

JACQUES, Paola. **Estética da ginga**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1971.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Lisboa: Guimarães Editores, 1967.

_____. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ROLNIK, Suely. Lygia Clark e a produção de um estado de arte. **Imagens**, Campinas, v. 4, p. 106-110, abr. 1995.

_____. Subjetividade em obra: Lygia Clark, artista contemporânea. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio de Souza (Orgs.). **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SUQUET, Anne. O corpo dançante: laboratório da percepção In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. v. 3.

**Intervenção fisioterapêutica em
musculaturas específicas no aprimoramento
técnico do passo *attitude en l'air devant* do
balé clássico**

Kaanda Nabilla Souza Gontijo

Tássila Gularte das Neves

Carla Itatiana Bastos de Brito

Fabiana Cristina da Silva

Kaanda Nabilla Souza Gontijo é fisioterapeuta, pós-graduanda do curso de Especialização em Cinesiologia da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Tássila Gularte das Neves é Graduanda do curso de Fisioterapia do Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre (IPA) (RS).

Carla Itatiana Bastos de Brito e Fabiana Cristina da Silva são orientadoras, fisioterapeutas e professoras do Centro Universitário Metodista do IPA (RS).

Resumo: Este trabalho vincula-se ao Projeto de Extensão Escola de Reeducação da Postura e Movimento do Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre (IPA) (RS). Objetivou-se desenvolver e aplicar um protocolo de exercícios fisioterapêuticos para facilitar a ativação específica das musculaturas que realizam o passo *attitude en l'air devant* do balé clássico a fim de promover seu aprimoramento técnico.

Palavras-chave: Fisioterapia; aprimoramento técnico; balé clássico.

INTRODUÇÃO

O balé clássico descreve-se como a arte dançada composta de movimentos técnicos específicos, entre eles o passo *attitude en l'air devant*. Este foi escolhido pelas autoras para o aprimoramento aqui proposto, por ser considerado um dos mais difíceis de serem executados corretamente, em termos técnicos. Objetivou-se, então, comprovar a eficácia de um protocolo interventivo fisioterapêutico elaborado no intuito de aperfeiçoar no âmbito técnico o passo citado.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre (IPA). Assim, o início da coleta de dados só aconteceu após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelas bailarinas ou por seus responsáveis. A divisão aleatória das dançarinas que praticavam regularmente balé clássico há, no mínimo, cinco anos, tendo pelo menos duas aulas semanais de técnica clássica de balé por 1,5 hora, fez com que o grupo intervenção (GI) fosse composto de 13 participantes, e o grupo controle (GC), de 12.

Posteriormente à divisão, todas as voluntárias foram submetidas à avaliação postural e física, na qual foram avaliados os seguintes dados:

Fleximetria da flexão coxofemoral para avaliar a amostra executando o passo em questão na posição sentada e em pé. Na posição em pé esta medida foi realizada duas vezes, com o passo precedido por um *retiré* (ACHCAR, 1998) e, mais tarde, por um *degagé en l'air devant* (ACHCAR, 1998).

Fleximetria da rotação externa da coxofemoral e da rotação externa da tíbia.

A pesquisadora, que desconhecia a alocação das bailarinas nos GC ou GI, avaliou-as em três momentos distintos ao longo dos dois meses de estudo. Ocorreram três avaliações: na primeira foi feita uma pré-intervenção fisioterapêutica; a segunda deu-se depois das dez primeiras sessões de intervenção ou de completadas dez aulas de balé por parte das componentes do GC; e a terceira ao final de mais dez sessões ou aulas.

As sessões para aprimoramento técnico do passo, efetuadas de duas a cinco vezes por semana, compuseram-se de condutas proprioceptivas, fortalecimento muscular e controle motor específicos dos músculos iliopsoas e bíceps femoral, responsáveis pela realização biomecânica deste (GONTIJO *et al.*, 2009). Foram feitas séries de exercícios isométricos nas posições sentada e em pé, as quais continham duas repetições do exercício com cada membro inferior. Esse exercício consistiu em manter isometricamente a execução do passo na amplitude máxima possível de cada bailarina, sem que fossem

geradas compensações na coluna lombar ou demais partes do corpo. Elegeu-se o tempo inicial de 10 segundos de sustentação para a primeira sessão do protocolo. Determinou-se de 2 a 4 minutos de intervalo entre a troca da posição sentada para a em pé.

Após novo intervalo de 2 a 4 minutos, iniciou-se a sequência de alongamentos ativos para iliopsoas e bíceps femoral. Para o alongamento do iliopsoas adotaram-se duas posições distintas: mantendo o tronco a 90° e também o mantendo alongado na diagonal (uma repetição com cada membro em ambas as posições) por 30 segundos cada. Passados 15 segundos, alongava-se o bíceps femoral nas posições em pé e sentada (uma repetição de 30 segundos em cada posição), com ambos os membros inferiores sendo alongados ao mesmo tempo.

Finalizados a sequência de alongamentos e os 15 segundos de intervalo, foi realizado um exercício baseado no método Pilates Solo (*leg circles*, descrito no manual *Anatomy of Pilates* do *Physicalmind Institute* de Nova York, de 2004, porém modificado, para se adaptar ao gesto do balé clássico em questão). Foram feitas séries de oito repetições lentas, com membros alternados e nos dois sentidos nos dois primeiros dias de aplicação do protocolo; a cada duas intervenções acresciam-se duas repetições. Esse exercício, intitulado círculos ativos em *attitude en l'air devant* (parede), foi desempenhado com intervalos de 3 minutos entre cada troca de sentido de rotação do movimento. Ele se executou primeiramente no sentido horário (lados direito e esquerdo intercalados) e, depois, no anti-horário.

A progressão das sessões contou com o aumento de 2 segundos de isometria a cada nova sessão e de duas circunduções lentas tanto no sentido horário quanto no anti-horário durante o exercício círculos ativos em *attitude en l'air devant* (parede) a cada duas sessões. Seguindo essa progressão, a vigésima sessão conteve 48 segundos de isometria e 26 circunduções.

Para promover os aprimoramentos proprioceptivos e de controle motor e articular específicos, optou-se pela fragmentação do passo no que tange às articulações envolvidas em sua realização.

Nas oito primeiras sessões solicitou-se que as bailarinas se concentrassem apenas na articulação coxofemoral (AC), deixando de lado a ativação de musculaturas que agem nos joelho, tornozelo e pé do membro em movimento, tanto nos exercícios isométricos como nas circunduções lentas, a fim de aperfeiçoar a flexão com rotação externa dessa articulação. Nesse período, davam-se estímulos verbais e manuais referentes exclusivamente à AC em atividade e ativação do músculo iliopsoas. Nas oito sessões posteriores, além da atenção voltada para a flexão e rotação externa da AC, as pesquisadas teriam de levar em conta também a articulação do joelho, para fazer a rotação externa da tíbia mediante contração do músculo bíceps femoral, semiflexionando ainda o joelho de acordo com o que preconiza a técnica do balé para o referido passo. No segundo período, os estímulos eram direcionados para uma musculatura e para a outra (iliopsoas e bíceps femoral), mas ainda sem ativação daquelas que atuam nos tornozelos e pés. Por fim, nas quatro últimas sessões as bailarinas deveriam executar, por meio de concentração, estímulos verbais e manuais, o passo por completo.

A análise estatística foi feita por intermédio do programa SPSS versão 17.0, e a análise de covariância (Ancova) por duas vias, para examinar a eficácia do protocolo fisioterapêutico, e uma via para o resto ($p < 0,05$). Foram comparados os dados das avaliações 2 e 3. A avaliação 1 aconteceu para que as voluntárias tomassem conhecimento dos dados a serem considerados ao longo dos dois meses de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio das análises estatísticas realizadas com Ancova, verificou-se que não houve diferença estatisticamente significativa nos valores das amplitudes de movimento coletados durante a aplicação do protocolo de exercícios nos grupos investigados. Foi observada, porém, tendência a aumento dos valores de todas as variáveis encontradas quando comparados com os de base, ou seja, com os valores da avaliação 2 do GI, que desenvolveu os exercícios propostos.

A disposição para aumento dos valores do GI sugere provável aperfeiçoamento técnico do passo escolhido promovido por protocolo específico fisioterapêutico de treinamento proprioceptivo e aprimoramento da força muscular e de controle motor. Esse fato corrobora com um estudo executado na mesma escola de dança por Fração (1999). A autora concluiu que um treinamento exclusivo, o qual vise atender às necessidades individuais de cada bailarina, melhora as amplitudes de movimento essenciais para a prática do balé.

Na presente pesquisa, a média total de duração do protocolo de exercícios foi de sete semanas, promovendo, segundo McArdle, Katch e Katch (1998), o começo do processo de hipertrofia muscular. Assim, pode-se atribuir a tendência de elevação dos valores de todos os ângulos do GI às alterações no sistema nervoso central das suas componentes. Essas alterações, que acontecem na segunda ou terceira semana de treino, consistem no provável aumento do número de unidades motoras recrutadas para a execução do passo, na modificação da frequência de disparo dos motoneurônios específicos para cumpri-lo, na melhora da sincronia das unidades motoras durante os padrões de movimento solicitados em cada exercício do protocolo e na possível redução ou cancelamento dos impulsos inibitórios, os quais estariam permitindo que os músculos iliopsoas e bíceps femoral atingissem níveis mais altos de força e controle motor coordenativo no passo *attitude en l'air devant* (MCARDLE; KATCH; KATCH, 1998).

Os exercícios escolhidos possibilitaram que as bailarinas obtivessem, ainda, ganhos psicomotores, de consciência e de controle corporal do tronco e da pelve. Conforme seus relatos, houve melhora técnica também das *pirouettes en dehors* e *en dedans*, *balances*, *arabesques*, *developés devant* e *derrière*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protocolo proposto nesta pesquisa não tem a intenção de substituir os treinos ou as aulas de técnica clássica, mas sim de incrementar o treinamento diário das bailarinas para que elas executem passos mais complexos, como é o caso do *attitude en l'air devant*, com melhor coordenação motora, propriocepção, percepção corporal e controle neuromuscular.

REFERÊNCIAS

ACHCAR, D. **Balé: uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

FRAÇÃO, V. *et al.* Efeitos do treinamento na aptidão física da bailarina clássica. **Movimento**, ano V, n. 11, 1999.

GONTIJO, K. N. S. *et al.* **As peculiaridades biomecânicas do ballet clássico**. In: FEIRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA FEDERAÇÃO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR EM NOVO HAMBURGO (Feevale), Novo Hamburgo, 2009. Rio Grande do Sul, 2009. (mimeo.).

MCARDLE, W.; KATCH, F.; KATCH, V. **Fisiologia do exercício**: energia e nutrição e desempenho humano. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

PHYSICALMIND INSTITUTE. **Anatomy of Pilates**. Nova York: Physicalmind Institute, 2004.

**Dança imanente: uma dissecação artística
do corpo no processo de criação do
espetáculo *Averso***

Ana Flávia de Mello Mendes

Ana Flávia de Mello Mendes é doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), diretora artística da Companhia Moderno de Dança, autora dos livros *Gesto transfigurado* e *Dança imanente* e organizadora da obra *Abordagens criativas na cena*.

Resumo: Esta pesquisa consiste em um estudo sobre o processo artístico do espetáculo *Averso*, da Companhia Moderno de Dança. Trata-se de um olhar a respeito da criação coreográfica com base na utilização de recursos de percepção e sensibilização corporal, entendidos como estratégias de dissecação artística do corpo para a concepção de uma poética denominada de dança imanente.

Palavras-chave: Dissecação artística; imanência; dança imanente.

A dança é o resultado de uma sucessão de imagens mentais, isto é, uma combinação de elementos que, suscitados pela imaginação do criador, ganham vida por meio de uma organização de gestos visíveis. Em virtude dessa afirmação, é possível pensar o corpo como corpo visivo, ou seja, corpo imaginado que se transfigura em dança mediante um arranjo de recursos visíveis. Tal argumentação se pauta no entendimento do conceito de visibilidade, a qualidade de “pensar por imagens” (CALVINO, 1990, p. 110).

Para compreender a transfiguração do visivo em visível na cena da dança, propus, com base na minha pesquisa de doutorado em Artes Cênicas realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a noção da dissecação artística do corpo, que consiste na utilização de exercícios de sensibilização propiciadores do aprimoramento da consciência e da percepção sutil do corpo.

No referido trabalho concebi e encenei um espetáculo refletindo sobre seu processo criativo e analisando seus princípios, procedimentos e suas implicações estéticas verificadas em sua composição. Além disso, investiguei vocabulários de movimentos pautados no próprio corpo dançante, e não em padrões comuns a técnicas corporais já codificadas. Também organizei as propostas produzidas pelos intérpretes-criadores por intermédio de subsídios metodológicos do processo criativo e discuti possibilidades criativas em dança propiciadas pela relação entre as estratégias metodológicas de criação do espetáculo e a pesquisa de movimentos para a cena coreográfica.

À resultante deste artigo atribuí a denominação de dança imanente, cuja origem está no desejo de criar uma dança autônoma que não necessite subsidiar-se em padrões de movimento preexistentes ou oriundos de técnicas corporais já consolidadas.

Dança imanente é, portanto, o nome dado à pretensa poética cênica da Companhia Moderno de Dança, mais precisamente assumida com o espetáculo *Averso*, objeto de investigação da pesquisa em discussão. A designação dança imanente fundamenta-se no conceito de imanência, refletido e discutido por Deleuze (2004) e utilizado aqui como lente para enxergar o corpo e a dança.

Deleuze (2004) entende a imanência como algo que se opõe ou até mesmo anula a ideia de transcendência, uma vez que traz para o plano horizontal e material toda e qualquer coisa, dispensando hierarquizações. Todo ser é imanência e, desse modo, faz parte de algo maior, a que o filósofo chama de plano de imanência, uma espécie de teia de forças que se cruzam e se atravessam na horizontalidade de um determinado tempo-espaco de vida.

Neste texto tomo emprestadas as considerações do autor para olhar o corpo tal qual imanência, resultando numa dança em que o dançarino/a imanência constitui a motivação maior para a criação. Com

base nesse princípio, a dança imanente é a dança do corpo que dança a si mesmo, configurando-se como uma espécie de metalinguagem do corpo.

Entre as estratégias metodológicas usadas para dissecar o corpo e conceber a dança imanente de Avesso, ressaltam-se a conscientização do movimento, por Angel Vianna (2005), e o *body-mind centering®* (BMC).

A conscientização do movimento tem como intuito promover o aprimoramento da consciência corporal. A proposição de Vianna, portanto, é instigar o comportamento consciente do indivíduo acerca de si mesmo, propiciando o autoconhecimento.

O trabalho de Vianna muito se assemelha às perspectivas de Avesso, ou seja, ao desenvolvimento de uma linguagem em dança pessoal fundada em uma noção autônoma de movimento. De acordo com Ramos (2007, p. 20),

Angel considera indispensável que o ator/bailarino seja orientado a criar seu próprio movimento, sua forma pessoal de se mover. Para ela, essa descoberta é individual e não deve se basear em nada preestabelecido como verdadeiro ou certo.

Essa ideia, fomentada entre os intérpretes-criadores de Avesso, valoriza o potencial criativo individual de cada dançarino e os incentiva a descobrir o que o corpo quer dançar, uma meta que direciona os princípios e procedimentos a fim de dissecar o corpo no fazer do espetáculo.

Teixeira (2003, p. 75) destaca, por intermédio da conscientização do movimento, quatro maneiras de consciência: a interior, a seletiva, a contínua e a pessoal. Tais consciências se fazem evidentes em todas as etapas de Avesso, desde a interior, que é *a priori* a mais óbvia, por ser o elemento fundador do espetáculo, até a pessoal, que engloba aspectos subjetivos menos palpáveis.

Imbassaí (2003) sugere uma espécie de desdobramento da proposta pedagógica de Vianna, a conscientização corporal. Conforme a autora, essa vertente tem como objetivo “controlar os níveis de estresse e promover a integração corpamental, por meio da sensibilização: reativação de órgãos sensórios” (IMBASSAÍ, 2003, p. 51). Seu fundamento é voltar a atenção para as sensações, a dinâmica, a postura, a tonicidade e o equilíbrio do corpo.

As orientações de Imbassaí (2003) experimentam-se em diversos laboratórios da Companhia Moderna de Dança. Sendo assim, são desenvolvidos diferentes exercícios de autopercepção com finalidade eminentemente criativa. Verifica-se nos laboratórios de Avesso uma expansão significativa da capacidade de exteriorização das sensações corporais, como esclarece sua intérprete-criadora:

O Avesso mudou completamente a companhia. O corpo está muito mais consciente. Eu tenho certeza que o nosso amadurecimento enquanto pessoa contou pra isso, mas se não houvesse laboratórios e pesquisa teórica e prática, nós não seríamos como somos hoje (BRITO, 2007).

Por meio da autopercepção, os intérpretes são estimulados a experimentar diferentes estados corporais e, logo, variados movimentos para a cena da dança. Os estados do corpo informam a criação da coreografia.

Outra estratégia relevante para a criação da dança imanente é o BMC®, que se constitui enquanto

recurso complementar eficaz para os objetivos da pesquisa. Segundo Cohen (2005, p. 1), ele “é uma viagem experimental ao território do corpo vivo e em constante transformação”. Por meio dessa jornada, o indivíduo torna-se apto a compreender como se dá a expressão do pensamento pelo movimento corporal.

As aplicações do BMC® são diversas, abrangendo finalidades educacionais, artísticas e terapêuticas. Carcacker (2007, p. 7) explica que, “por causa da maneira como o BMC® atinge níveis muito diferentes do indivíduo, o criativo, o terapêutico e o espiritual parecem particularmente conectados”.

Na experiência de Avesso, a eficácia do método promoveu aos intérpretes-criadores uma autopercepção muito aguçada, surpreendendo até mesmo profissionais da área médica, como se pode observar no depoimento a seguir:

Uma coisa que eu devo muito ao Avesso é que eu descobri que tinha areia nos rins por causa da atenção pro meu corpo. Se eu não tivesse essa consciência corporal toda, que foi proporcionada pelo processo do espetáculo, eu não iria perceber essa areia nos rins, só se eu tivesse pedra. O médico falou que é muito difícil sentir dor quando ainda se está no estágio de areia. O médico só constatou que era areia por causa do exame de urina, porque na ultrassonografia não dava pra ver (PERROTTA, 2007).

A mais significativa contribuição do BMC®, porém, foi direcionada para o campo criativo do espetáculo, favorecendo a adoção de vocabulário de movimentos para a dança, pois, como afirma Carcacker (2007, p. 4), ele “ajuda os dançarinos a se tornarem mais amplamente sabedores e incorporadores de todos os seus tecidos, sistemas e padrões motores”.

Se o objetivo prioritário desta pesquisa é dissecar para desenvolver uma linguagem metacorporal, devo admitir a eficiência do BMC®. Associado aos princípios das conscientizações do movimento e do corpo, seus fundamentos são recursos muito úteis para a criação em dança, visto que possibilitam a materialização de imagens visivas do corpo e, assim, da dança imanente.

Na abordagem aqui apresentada percebe-se que tanto os métodos de consciência corporal que se baseiam nos princípios defendidos por Vianna quanto o BMC® propiciam a consciência interior do corpo para o espetáculo Avesso. As estratégias têm por finalidade dissecar os intérpretes-criadores para criar uma dança cujo resultado comunique acerca deles próprios; eis a dança imanente.

Não obstante, no conceito de imanência evidenciam-se as transfigurações do corpo visivo em visível, transfigurações que nada mais são do que o próprio ato da dissecação artística.

Além disso, é impossível deixar de considerar que a dança imanente encontra espaço de maturação artística no processo do espetáculo Avesso. Seu resultado, entretanto, não é apenas estético, já que se trata de uma obra cujas ponderações teóricas abrem espaço para o lançamento de uma proposição metodológica de criação em dança.

Essa metodologia, por sua vez, fomenta o aprimoramento da consciência do corpo de quem dança, refletindo em um produto estético caracterizado muito mais por sensações do que por aspectos técnico-formais preestabelecidos.

REFERÊNCIAS

BRITO, Nelly. **Nelly Brito**: depoimento [14 nov. 2007]. Entrevistador: Ana Flávia de Mello Mendes. Sede da Companhia Moderna de Dança, Belém, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARACKER, Cathie. **Body-mind centering® as a somatic approach to dance education**. Disponível em: <<http://www.caraker.com/articles/BMCsomatic.html>>. Acesso em: 6 fev. 2007.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **An introduction to body-mind centering®**. Disponível em: <<http://www.bodymindcentering.com>>. Acesso em: 25 ago. 2005.

DELEUZE, Gilles. **A imanência**: uma vida. Tradução de Alberto Pucheu e Caio Meira. 2004. Disponível em: <<http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/xiii.html>>. Acesso em: 7 out. 2007.

IMBASSAÍ, Maria Helena. Conscientização corporal: sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. *In*: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Orgs.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2001.

O QUE É BMC®? Disponível em: <<http://www.estudiodemovimento.com.br>>. Acesso em: 1.º maio 2006.

PERROTTA, Christian. **Christian Perrotta**: depoimento [14 nov. 2007]. Integrante do elenco da Companhia Moderna de Dança. Entrevistador: Ana Flávia de Mello Mendes. Sede da Companhia Moderna de Dança, Belém, 2007.

RAMOS, Enamar. **Angel Vianna**: a pedagogia do movimento. São Paulo: Summus, 2007.

TEIXEIRA, Letícia. Conscientização do movimento. *In*: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Orgs.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

Neurológicas*

Lela Queiroz

* Texto cedido exclusivamente para a publicação nos Anais do Seminário de Somática (2010), realizado em Joinville

Lela Queiroz é artista *performer*, professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDA-UFBA), educadora somática BMC e pesquisadora em cognição, consciência e *embodiment*/corporalização. Mais informações: <<http://www.lelaqueiroz.wordpress.com>>.

Resumo: Este artigo flagra divergências entre descrições sobre o fenômeno do sistema nervoso e os modos de conhecimento do organismo. Estudos entre ciências cognitivas e a somática BMC apontam a relação sensório-motora em todos os níveis como a mais pertinente e adequada para a descrição dos processos do corpo que dança.

Palavras-chave: Corpo; dança; somática BMC; sistema sensório-motor.

Século XVII: o mecanicismo descreve a natureza cunhando leis mecânicas e deterministas. Movimento como medida linear do deslocamento dos objetos resultante de força externa sobre massa inerte e passiva. Esse entendimento advém do legado do princípio aristotélico de que nada move ou muda a si mesmo e que movimentos são explicáveis por causas e condições externas a eles, negando-lhe a possibilidade de existir enquanto força em si geradora de mudança. Em diversas áreas do conhecimento mexer-se faz parte de um pré-programa biológico, e o reducionismo da motricidade é o de movimento como atividade de controle motor.

Atualmente, Dançar beneficia-se da somática e, levando-se em conta recentes pesquisas cognitivas, inúmeros desdobramentos e processos de desenvolvimento dos organismos provêm de movimentos. Dificilmente eles seriam o produto de um pré-programa biológico ou motor, haja vista a presença de várias escalas temporais de auto-organização, característica multimodal e de indeterminação de sistemas complexos (THELEN, 1995).

A hipótese aqui lançada é a de que cabe aos movimentos gerar os mecanismos de mudança, e não como era postulado antes, que eles resultavam de forma indiferenciada e generalizada de blocos de comportamentos adquiridos. Nesse sentido, a somática *body-mind centering* (BMC) evidencia uma contribuição única para a Dança.

UM APARTE HISTÓRICO

O mecanicismo newtoniano delineou as bases do modelo cartesiano do autômato com movimentos resultantes de acionamentos motores, forças e vetores de aceleração.

Mais à frente, o surgimento da psicologia experimental possibilitou o aparecimento do ramo das teorias comportamentais, dominante no século XX, centrado nas investigações sobre estímulo-resposta, com as célebres teorias de reflexo condicionado (Pavlov, 1904), reforço (Thorndike, 1913), funcionalismo (Watson, 1913), reforço positivo ou negativo (Skinner, 1940). Movimentos então passaram a ser entendidos como engrenagens do programa motor em blocos de comportamentos adquiridos. Assim, o campo dos estudos sobre estímulo-resposta floresceu. Tais pesquisadores não produziram apenas “a nova” escola do pensamento comportamental, nas décadas de 1930 a 50. Suas extensas teses alicerçaram também a compreensão behaviorista *caixa-preta* do cérebro, ilustre pela tese “punição-recompensa”, que, numa guinada igualmente pesada, se propagou na educação, nas artes, na psiquiatria, na saúde, nos esportes e no exército.

Nesse contexto, reflexos eram respostas involuntárias. O binômio involuntário/controle norteou as premissas a respeito do sistema nervoso, com alcance além do funcional. Pesquisas orientadas por condicionamentos buscavam entender o controle do comportamento previsível.

Nos anos 1960, o *orienting reflex* (Sokolov, 1963) tratava do padrão de mudanças comportamentais e fisiológicas na apresentação de um novo estímulo. Era necessário esclarecer o conjunto dos processos de excitação e de inibição envolvidos. O interesse consistia em descobrir o que fazia o organismo ir à direção de um estímulo, afeiçoar-se/desinteressar-se ou recuar-se dele. Em linhas gerais, o comportamento modificava-se, conforme os movimentos indicavam.

Outras explicações surgiram, como a teoria do estímulo comparado de Sokolov (1963) e a teoria do processo dual de Thompson e Spencer (1966), buscando entender a reação do organismo ao estímulo.

A partir da década de 1970, diversos experimentos verificaram como ocorria a varredura do olhar, revelando várias facetas ligadas à tomada de decisão. O interesse era descobrir o que prendia a atenção e o que desenvolvia preferências. De modo geral, os estudos davam-se em torno do que o estímulo causava. Cunhou-se o paradigma de “preferência visual” como o novo parâmetro para a predominância e produção de mecanismos de controle de comportamentos.

Toda essa engrenagem, poderosa ferramenta de adestramento, serviu de inspiração para os métodos de docilização social na educação (FELDENKRAIS, 1977). Pelo colonialismo passou rapidamente a propaganda na inserção de demandas, produtos e serviços. Hoje, ela se encontra enraizada na sociedade tecnológica da informação, bem como demarca e induz comportamentos para o consumo, condicionados por movimentos via associações táteis do campo visual. Tal processo foi iniciado de maneira hábil pela capacidade desses cientistas em detectar os esquemas de dominação e vislumbrar a supressão dos instintos por meio da opressão e da criação de comprovações empíricas contundentes para as novas formas de controle social (FOUCAULT, 1997). De acordo com as entrelinhas, o colonialismo e a globalização têm nos dispositivos de automação o controle dos comportamentos.

Os problemas e as patologias nos bilhões de corpos afeitos à sociedade industrial tecnológica, via corpo-máquina, revelam saturação. A sobreposição da manipulação de símbolos com automação tecnológica traz fortes e sérias implicações para o corpo, como é o caso das lesões por esforços repetitivos (LERs) e degenerativos. A somática BMC na Dança aponta uma saída.

IMBRICAÇÕES

As primeiras constatações de Bonnie B. Cohen (1993) sobre o BMC e os reflexos no campo da medicina da reabilitação em hospitais de Massachusetts (EUA) revelaram que tais teorias eram insuficientes e não correspondiam a casos de pessoas na vida comum nem de pacientes hospitalizados.

Cohen (1993) testemunhou uma realidade muito diferente do papel dos reflexos no desenvolvimento humano, salientando o equívoco de que, anteriormente, se estudavam os reflexos como respostas involuntárias. As concepções da época não atribuíam significados a eles. O entendimento de arco reflexo previa que o estímulo sensorial chegando à medula era devolvido como um disparo para a região de onde havia sido gerado, como resposta efetora, numa conexão de alça simples, sem chegar ao sistema nervoso

central (SNC). Nenhuma dessas hipóteses encontra sustentação, segundo as constatações do BMC ou da cientista do desenvolvimento Esther Thelen (1995).

Inúmeros advenços de detecção tecnológica possibilitaram outra descrição do fenômeno demonstrando a existência do neurônio internuncial¹ no SNC, neurônio localizado ao longo das vértebras da coluna que carrega informação entre níveis diversos e gânglios colaterais, como afirma o BMC. Recentes descobertas sinalizaram o dinamicismo da auto-organização, de modo a evocar zonas convergentes, domínios cruzados, escalas multimodais e coemergência na cognição.

Também foram encontradas fibras embaralhadas no SNC, chamadas nervos mistos, na coluna e em alguns nervos cranianos. Por essa razão, a classificação central e periférico tem sido revista pelas novas investigações, sobretudo após as descobertas entre a parte fisicamente identificada como a medula dentro das vértebras e o cérebro dentro do crânio, na distribuição das inervações que se ramificam pelo corpo todo no sistema nervoso autônomo (SNA).

Antes se dizia que éramos feitos de vias separadas: aferentes (sensorial) e eferentes (motora). Boa parte das concepções sobre percepção e movimentos perdura intacta em tal divisão. Muitas delas consideram, de modo equivocado, que a percepção surge da operação de uma via isolada da outra.

Porém, como já provado, sem isolamento entre ambas, os sentidos operam simultaneamente na organização motora. Eles deixaram de ser entendidos como formados por uma via de comunicação fora-dentro (*input*) para o sistema sensorio e outra via dentro-fora (*output*), efetora, para o sistema motor.

REDES SOFISTICADAS DE INFORMAÇÃO

Em linhas gerais, processos de entrada e saída de informação, tais como concebidos anteriormente nas teorias matemáticas de informação, não cabem para o corpo, pois nele a plasticidade e a complexidade das conexões montam uma intensa malha de comunicação entre sistemas paralelos de informação dentro-fora, que se comunicam em rede, como explica o neurodarwinismo de Gerald Edelman (2000) pelo processo crítico de reentrada.

Edelman (2000) define três conjuntos de arranjos cerebrais: 1) o sistema talamocortical, composto do tálamo, do córtex e de seis camadas de trocas de sinais de reentrada; 2) os sistemas cerebelo, gânglio basal e hipocampo, que agem como correntes paralelas que recebem informação do córtex, reentram no tálamo e reabastecem seletivamente o fluxo, infiltrando memória e reajustes finos; 3) os sistemas límbico e reptílico, evolutivamente mais antigos, com emoções e profunda conexão com o SNA, atuando como um difusor, de maneira a concentrar ações combinadas eletroquímicas com descargas, modulando a força das sinapses.

A auto-organização sensorio-motora dá-se ao longo dos processos, conforme tipos de agrupamento, disparos, circuitação, conectividade e regulação, por intermédio de uma intrincada malha de sinalizações que formam mapeamentos sucedâneos (por variabilidade e seletividade) em escalas combinatórias

1 "Conduzem impulsos entre neurônios sensorios e motores da coluna vertebral, um lado da coluna ao outro, de um nível da coluna a outro" (COHEN, 1982, p. 10).

dinâmicas que a todo o momento reagrupam e realinham o organismo em uma direção. Há pesquisas cognitivas em Dança que já atestam isso.

O BMC aponta que as subdivisões do periférico na sua parte dorsal/simpática e na sua parte caudal, crânio e cauda equina/parassimpática, têm atividades complementares. Ademais, vias aferentes e eferentes cruzam-se em determinados pontos de conexões. Isso reforça a tese de implicações sensório-motoras em muitos níveis. Sensores que processam novas aptidões motoras dos sistemas somáticos são vitais e impulsionam as transformações cerebrais em uma profusão de processos, inclusive no funcionamento do sistema nervoso somático.

Cohen (1993) enfatiza que “cada um dos sistemas apóia, sustenta, modifica o outro a toda hora num amplo *continuum* de atenção, intenção e função”. Pelo corpo todo, movimentos incessantes estimulam o SNC adentro e afora em vias ascendentes e descendentes, com ramificações e desdobramentos neuronais. De acordo com o BMC no âmbito da Dança, a contraparte do somático, o autônomo, agrega o papel de *segundo cérebro* do organismo.

“O sistema nervoso entérico (SNE) é a rede de sistema nervoso local do sistema digestivo localizado nas camadas de tecido que cobre o esôfago, estômago, intestino delgado e cólon” (COHEN, 1993). Então, operações viscerais, controladas aí, fonte de profundas regulações, ganham evidência no BMC, que aposta na corporalização/*embodiment* pela perspectiva sensório-motora.

O conjunto das ativações de movimentos no corpo afeta por completo a antiga compreensão, o que data a obsolescência desse reducionismo, flagrando a complexidade envolvida na somática BMC e Dança.

REFERÊNCIAS

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sensing, feeling and action**. Northampton: Contact, 1993.

_____. Sistema neuroendócrino. In: APOSTILA DO SISTEMA NERVOSO DE BMC. 1982.

DAMÁSIO, Antonio R. **The feeling of what happens**. Londres: Harcourt, 1999.

EDELMAN, Gerald. **A universe of consciousness**. Londres: Basic Books, 2000.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France: 1970-1982**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

QUEIROZ, Clélia. **Corpo, mente, percepção: movimento em BMC e Dança**. São Paulo: Annablume, 2009.

THELEN, Esther. **A dynamic systems approach to the development of cognition and action**. Mass: MIT Press, 1995.

THOMPSON, Evan. **Embodied mind**. Mass: MIT Press, 1991.