

I ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS SOMÁTICAS E DANÇA

**BODY-MIND CENTERING™
EM CRIAÇÃO, PESQUISA
E PERFORMANCE**

ANAIS

13 A 17/03 DE 2018

LOCAL: INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB

WWW.ENCONTROSOMATICABRASIL.COM.BR

ANAIS

I Encontro Internacional de Práticas Somáticas e Dança
Body-Mind Centering™ em criação, pesquisa e performance

Instituto Federal de Brasília
Campus Brasília
13 a 17 de março de 2018

Organizadores

Carla Sabrina Cunha
Diego Pizarro
Elizabeth Maia
Lilian Freitas Vilela
Marila Annibelli Vellozo
Patrícia Caetano
Silvia Geraldi

Brasília, Editora IFB, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E56 Encontro Internacional de práticas somáticas e dança:
body-mind centering em criação, pesquisa e performance (2019 : Brasília,
DF)

Anais do I Encontro Internacional de práticas somáticas e dança [recurso eletrônico]: body-mind centering em criação, pesquisa e performance / Carla Sabrina Cunha [et al.]. (orgs.) – 1. ed. – Brasília: Ed. IFB, 2019.

406 p.: il.

ISBN: 978-85-64124-74-5

1. Práticas somáticas. 2. Ensino da dança. 3. Body-Mind Centering. I. Cunha, Carla Sabrina (org.). II. Título.

CDU 793.32

A realização desta publicação e do evento foi possível devido ao apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP-DF.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

REITORA

Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Yvonete Bazbuz da Silva Santos

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Caetano Jacques

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

Francisco Das Chagas Roque Machado

Girlane Maria Ferreira Florindo

Guilherme João Cenci

Jocenio Marquios Epaminondas

Josué de Sousa Mendes

Juliana Rocha de Faria Silva

Larissa Dantas de Oliveira

Maurilio Tiradentes Dutra

Nívia Aniele Oliveira

Raquel Lage Tuma

Tatiane Alves de Melo

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Michelle de Fátima

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

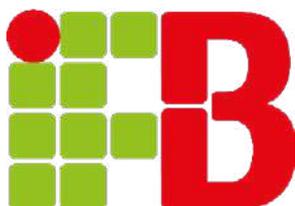
Guilherme João Cenci

REVISÃO TÉCNICA

Diego Pizarro

Reitoria – SGAN Qd 610,
módulos D, E, F, G
CEP: 70836 -450 – Brasília-DF
www.ifb.edu.br
fone: +55 (61) 2103-2108
editora@ifb.edu.br

EDITORA



© 2019 Editora IFB

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores. Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB. É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação

COMISSÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Prof.^a Dra. Carla Sabrina Cunha(IFB)
Prof.^a Dra. Cibele Sastre (UFRGS)
Prof. Ms. Diego Pizarro (IFB/UFBA)
Prof.^a Dra. Lilian Freitas Vilela (UNESP)
Prof.^a Dra. Marila Annibelli Vellozo (UNESPAR)
Prof.^a Dra. Patrícia Caetano (UFC)
Prof.^a Dra. Sílvia Maria Geraldi (UNICAMP)

GRUPOS ENVOLVIDOS

CorpImagem na Improvisação
CEDA-SI – Coletivo de Estudos em Dança, Educação Somática e Improvisação
aBMCb – Associação de *Body-Mind Centering*TM do Brasil
Grupo de Pesquisa em Dança do *Campus* Curitiba II, UNESPAR
Grupo de Pesquisa ON.DA.S. (Organismos Vivos em Danças Somáticas)
Grupo de Pesquisa Dança, Estética, Educação
Grupo de Pesquisa Prática como pesquisa: processos de produção da cena contemporânea
Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação Artes da Cena da Universidade
Estadual de Campinas

SUMÁRIO

Apresentação	10
EIXO I – A SOMÁTICA ENTRE O ENSINO E A PESQUISA EM MÚLTIPLAS CONFIGURAÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS	14
(Re)abilitar: outro olhar a partir da dança – traços de uma trajetória Adriana Lopes de Oliveira	15
Formação em dança a partir de uma perspectiva somática Carla Gontijo Campolim Moraes	29
CHÃO SOLO: Resignificações de um corpo em processo Daiani Fiorini Fernandes, Aline da Silva Pinto	47
Cocriação Sensível: a elaboração de uma abordagem da dança em diálogo com a somato-psicopedagogia Deborah Dodd Ferrez A. de Macedo	61
A visão integrativa de movimento de María Fux Déborah Maia de Lima, Caroline Raymond, Eloisa Domenici	73
Educação Somática e o saber sensível na formação médica Eline Gomes de Araújo	85
Eutonia na educação perinatal: movimento e performance no início da vida Gigliola Mendes	97
Experienciando as confluências da dança com a educação somática: da curiosidade teórica à coragem da prática Joana Paula de Barros, Aline Maria dos Santos, Cristina Landgraf Lee	113
O ensino da Educação Somática e o território de subjetividades na universidade Lilian Freitas Vilela	127

Intervenções com dança na reabilitação neurológica infantil Maria Fernanda S. Azevedo	143
A experiência corporal no <i>Body-Mind Centering</i>™ e a inversão de lógicas em práticas de ensino em dança Marila Annibelli Vellozo	151
O olhar somático: da atriz à personagem Milena Gasparetti Santos	163
Por um balé somático: aprenderensinar a partir das abordagens de Laban/Bartenieff e Marie-Madeleine Béziers Neila Cristina Baldi	177
A presença da Educação Somática no processo de ensino-aprendizagem em dança: transformações, desafios e perspectivas Raquel Pires Cavalcanti	189
A Educação Somática entrecruzada nos processos perceptivos/cognitivos em situações de criação e ensino-aprendizagem em dança Rosemeri Rocha da Silva, Renata Santos Roel	201
Movimento Autêntico: uma cartografia do testemunho Soraya Jorge	217
EIXO II – AS MICROPOLÍTICAS DO MOVIMENTO SOMÁTICO	228
Experimentações de si: Psicologia, Educação Somática e Dança como cuidado em Saúde Mental Ana Edwiges Silva Bento	229
Por uma corporeidade dançante para a clínica: micropolíticas do sensível Catarina Resende, Luiza Loyola	241
Qual o papel do profissional de movimento nos dias atuais? Clara Trigo	251
As fibras e as fímbrias do afeto Elizabeth Medeiros Pacheco, Malu Louvain Fabri Moraes	261

EIXO III – SOMÁTICA EM ESTADO TRANS	270
Sopro D'água: fluidos em fluxo Gabriela Wanderley de Holanda	271
Quando convidar vira poesia – o fazer coreográfico e suas relacionalidades em (trans)formação Janaina Moraes	287
Borboleta pélvica – reverberações Janete Vilela Fonseca	303
O (in)visível na performance em processo “Topografias do feminino” Líria de Araújo Moraes, Eline Gomes de Araújo	317
Dramaturgia Corporificada através do <i>Body-Mind Centering</i>TM Luciana Cristina Hoppe	325
Haiku: Natureza, movimento e nostalgia Vínculos entre a natureza e a Educação Somática como fonte de pesquisa e criação em dança Maruma Rodríguez Pino	335
Processos de criação no corpo e na cena do Grupo Obragem de Teatro: contaminações entre o <i>Body-Mind Centering</i>TM, Antonin Artaud e os âmbitos micro e macro da experiência Olga Everan Carvalho Nenevê Martins e Eduardo Giacomini Martins, Marila Annibelli Vellozo	349
IMERSÕES SOMÁTICAS	359
A Abordagem Somático-Performativa na pesquisa em dança Ciane Fernades (Salvador-BA)	360
Uma abordagem suave para o condicionamento do Core Betti Grebler (Salvador-BA)	361
Eutonia Expressiva na Linguagem da Dança Miriram Dascal (São Paulo-SP)	363
Gravidade e Espaço Tarina Quelho (São Paulo-SP)	364

Expressão Autêntica na atuação e na coreografia através da corporalização Wendy Hambidge (Portland, Oregon, EUA)	365
ESFEROKINESIS® Silvia Mamana (Buenos Aires, Argentina)	366
Poéticas orgânicas: construindo um relato corporal criativo a partir de princípios do <i>Body-Mind Centering</i>™ Luz Condeza (Santiago, Chile)	367
Princípios somáticos como pistas para uma cartografia enativa em dança Laura Campos (Salvador-BA)	368
A Rede Brasil-Reino Unido em Medicina e Ciência da Dança e as Práticas Somáticas Adriano Bittar, Valéria Figueiredo (Goiânia-GO)	370
Dançando com os Olhos: <i>BodyMind Dancing</i>™ e o Sistema da Visão Martha Eddy (Nova Iorque, EUA)	371
A pele como interface entre o eu e o outro Edith Corrêa Huerta (Assunção, Paraguai)	372
Nossos pés Poly Rodríguez (Santiago, Chile)	373
Narrar a si mesmo é dizer o outro: uma experiência com o Movimento Autêntico Soraya Jorge (Rio de Janeiro-RJ)	374
Berçário Soma Drag Raphael Balduzzi, Sabrina Cunha (Brasília-DF)	375
Escuta Ativa Gill Miller (Columbus, Ohio, EUA)	376
Corporalizando o nosso coração e nutrindo o nosso Nervo Vago pelo movimento Minako Yoshida (Tóquio, Japão)	377
Mãos e pés, gestos na terra e no céu Maruma Rodríguez (Caracas, Venezuela)	378

Ritmos do corpo Andrea Jabor (Rio de Janeiro-RJ)	379
Experimentando o equilíbrio Fluido-Membrana na dança em contato Dani Lima (Rio de Janeiro-RJ)	381
APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS	
AMANA – Dança para bebês Grupo Psoas e Psoinhas (Brasília-DF)	382
EMBRIO__LINHA Maria Elvira Machado	388
Bestiário Luciana Hoppe	394
Mitopoiesis – obra coreográfica dança/jogo CEDA-SI – Coletivo de Estudos em Dança, Educação Somática e Improvisação	398
As Peles Comunitárias Do Dançarino Contemporâneo – vídeo documentário Diego Pizarro, Camila Oliveira	402
Simbiose Camillo Vacalebri e Rosa Schramm	403
Dança Cristal Ciane Fernandes	404
Cápsulas Somáticas	406

APRESENTAÇÃO

Diego Pizarro

Com o objetivo de reunir pesquisadores, docentes e estudantes nacionais e internacionais para fomentar as infinitas possibilidades do encontro entre a dança e a somática e fortalecer essa relação emergente, a primeira edição do I Encontro Internacional de Práticas Somáticas e Dança foi proposta e realizada de 13 a 17 de março de 2018, no Instituto Federal de Brasília.

Esse encontro, que se propõe existir bianualmente, sugere um espaço aberto para diálogos, práticas, imersões e experimentos entre organismos vivos pulsantes da trama performativa tecida pelos participantes.

Durante cinco dias, cerca de 200 pessoas dançaram, moveram-se, conversaram, escutaram, compartilharam, afetaram-se e se envolveram na integração vivencial que o campo da somática propõe. Foram seis tipos de sessões, cada uma privilegiando um aspecto interativo: 1 – **Conferências Somáticas**: pesquisadoras nacionais e internacionais foram convidadas a compartilhar suas investigações no formato de seis palestras teórico-práticas; 2 – **Imersões somáticas**: foram ofertadas 18 oficinas ao longo de quatro dias, ministradas pelos convidados. Os temas variaram entre os saberes somáticos e a dança em uma sinergia produtiva; 3 – **Sessões de compartilhamento**: três eixos temáticos agruparam pesquisas de participantes inscritos em temas como ensino e pesquisa com somática e dança, micropolíticas do movimento somático e somática em estado trans. Foram mais de 60 pesquisadores compartilhando seus interesses e trajetórias processuais em diversos formatos; 4 – **Rodas Sensoriais**: espaço para o compartilhamento vivencial de experiências sobre um tema – diferentes educadores somáticos da América do Sul envolvidos com o *Body-Mind Centering*TM agruparam-se para dividir seus movimentos de resistência na experiência somático-política do sul global; 5 – **Apresentações artísticas**: obras coreográficas e espetáculos convidados contemplaram uma mostra de trabalhos artísticos frutos de processos criativos entre a somática e a dança; 6 – **Cápsulas somáticas** – intervenções performativas pelo espaço do encontro foram realizadas por alguns dos participantes inscritos no evento.

Devido à extensa produção realizada com e para o evento, foram organizadas três publicações – um livro com textos de convidados do evento e imagens das oficinas e danças partilhadas, os Anais do evento, que privilegiam os textos escritos pelos participantes inscritos nos diferentes eixos temáticos das sessões de compartilhamento, e o caderno de resumos inscritos. Além disso, neste documento que aqui se apresenta, estão disponibilizadas as descrições de cada uma das imersões somáticas ofertadas.

O movimento somático, no Brasil, não é recente, e a somática, enquanto campo de conhecimento heterogêneo, tem-se desenvolvido de forma crescente e se estabelecido internacionalmente desde os anos 1970. Atualmente, o

conhecimento somático está em profundo desenvolvimento, especialmente pela presença em programas de pós-graduação em diferentes continentes, mas também pela existência de diversos programas de formação em práticas somáticas.

Longe do ativismo somático característico de finais do século XX, que defendia a somática em um movimento de reconhecimento do campo, algumas teorias surgiram (e não cessam de se desenvolver neste século XXI) para dar conta do pensamento crítico; como é o caso da somática crítica de Sylvie Fortin, a via da epistemologia radical de Isabelle Ginot, a teoria somática social de Jill Green, a teoria somática de Don Hanlon Johson, a abordagem somático-performativa de Ciane Fernandes, a historiografia somática de Martha Eddy, além do legado de Thomas Hanna. Somam-se a eles as contribuições de diversos pesquisadores que investigam o campo em diferentes níveis de conhecimento.

As abordagens são múltiplas, seja em relação a aplicação de diferentes práticas somáticas em variadas áreas, seja na própria reinvenção de um campo de conhecimento não científico (inclusive questionando sua classificação enquanto campo), altamente experimental e fundado na subjetividade da pessoa. Dada a sua complexidade e controvérsia, mesmo entre pares na pesquisa acadêmica com/em arte, exaltamos o espaço de um encontro como este a fim de contribuir para o desenvolvimento crítico global das somáticas.

Assim, estão disponibilizados aqui 27 artigos e ensaios em somática, dança e seus transbordamentos para o teatro, para a psicologia clínica, para a fisioterapia, para as práticas sociais e outras áreas afins. Para Viveiros de Castro (2018, p. 67), “Etimologicamente, um afim é aquele que está situado *ad finis*, aquele cujo domínio faz fronteira com o meu. Os afins são aqueles que comunicam pelas bordas, que têm ‘em comum’ apenas o que os separa”.

Referência

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas Canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu editora, n-1 edições, 2018.





EIXO I

A somática entre o Ensino e a Pesquisa em múltiplas configurações espaço-temporais

Este eixo temático propõe reflexões sobre como distintos modos somáticos de ensino e pesquisa configuram práticas e discursos singulares no âmbito educacional e artístico. Parte-se do pressuposto de que, através da somática, são produzidos fluxos contínuos de novos povoamentos do corpo e do espaço, um modo do saber-fazer guiado pela percepção de que a ação de conhecer constitui de forma indissociável o sujeito e o objeto, o si e o mundo. Interessa reconhecer diferentes perspectivas somáticas a partir do “par” experiência/sentido, quando a experiência do ponto de vista da primeira pessoa – com sua dimensão vivida carregada de sensações corporais, viscerais e afetivas – se estabelece definitivamente como um campo de estudo, de produção de saber e de arte. São acolhidos variados formatos de apresentação de trabalhos de cunho experiencial, com abertura para a multiplicidade de propostas entre a somática e as artes do corpo na educação formal e/ou informal, em diversas formas de ensino, pesquisa e ações de extensão.

(Re)abilita(r): outro olhar a partir da dança – traços de uma trajetória

ADRIANA LOPES DE OLIVEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – FEFD
DRTRATAR@GMAIL.COM

Resumo | Trata-se de um trabalho que apresenta reflexões de uma pesquisa que entrelaça as temáticas Fisioterapia e Dança. Partindo de um estudo que envolve relatos de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional, o presente texto aborda as relações entre os conhecimentos teórico-práticos da fisioterapia, da dança e do campo da Educação Somática, especificamente os estudos de Bartenieff. As reflexões presentes permitem outra forma de pensar a reabilitação a partir da dança e de analisar a dança a partir do olhar da reabilitação, o que proporciona outras percepções sobre o corpo, o movimento e o ser humano, em especial quando percebidos no âmbito da reabilitação.

Palavras-chave: Educação Somática. Dança. Fisioterapia. Reabilitação.

(Re)habilita(r): otra mirada a partir de la danza – trazos de una trayectoria

Resumen | Es un trabajo que presenta reflexiones de una investigación que entrelaza los temas de la Terapia Física y la Danza. A partir de un estudio que involucra informes de una trayectoria personal, académica y profesional, el presente texto aborda las relaciones entre los conocimientos teórico-prácticos de la fisioterapia, la danza y el campo de la Educación Somática, específicamente los estudios de Bartenieff. Las reflexiones actuales en este estudio permiten otra manera de pensar sobre la rehabilitación a través de la danza y analizar sobre la danza a través de la rehabilitación, lo que proporciona otras percepciones de reflejar sobre el cuerpo, el movimiento y el ser humano, especialmente cuando percibe en el contexto de la rehabilitación.

Palabras clave: Educación Somática. Danza. Fisioterapia. Rehabilitación

(Re)habilitate: another view through dance – traces of a trajectory

Abstract | It is a work that presents reflections of a research that interweaves the themes of Physical Therapy and Dance. Starting from a study that involves reports of a personal, academic and professional trajectory the present text approaches the relations between the theoretical-practical knowledge of physiotherapy, dance

and the field of Somatic Education, specifically the Bartenieff's studies. The present reflections in this study allow other form of thinking the rehabilitation starting from the dance and thinking the dance starting from the rehabilitation, what provides other perceptions of thinking the body, the movement and the human being, especially when perceived in the context of rehabilitation.

Keywords: Somatic Education. Dance. Physiotherapy. Rehabilitation

1. Inici(ação)

O presente texto apresenta reflexões de uma pesquisa realizada para o trabalho de conclusão da graduação em Licenciatura em Dança – UFG, trabalho este que entrelaça as temáticas Fisioterapia e Dança junto aos saberes do campo da Educação Somática. Essas reflexões propõem outra forma de pensar a reabilitação a partir da dança e de analisar a dança a partir do olhar da reabilitação. Por meio dos relatos que envolvem uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional, torna-se ponto chave deste trabalho as similaridades entre a dança e a fisioterapia como caminhos permeáveis para pensar o corpo, o movimento e o ser humano. O memorial “(Re)abilitar: outro olhar a partir da Dança – Traços de uma trajetória” propõe uma reflexão sobre os “traços” mais significativos de uma trajetória que estabelece relações entre a experiência da autora como fisioterapeuta e graduanda do curso de Licenciatura em Dança, o que permite o encontro com o campo da Educação Somática. As reflexões são apresentadas através de trechos dos diários de campo, citações de fundamentações teóricas, relatos da prática, impressões sobre trabalhos artísticos e das próprias criações reflexivas da autora, através de desenhos e poesias criados ao mesmo tempo em que o trabalho se desenvolvia.

2. Dança e fisioterapia: eu, o outro e a reabilitação

Atualmente, existem diversos trabalhos que abordam os benefícios da dança em pacientes que apresentam algum tipo de desordem neuromuscular, auxiliando no processo de novos ganhos de capacidades corporais. Ao unir o olhar da fisioterapia ao da dança, surgem novos caminhos de conhecimento, pesquisas do movimento, maneiras de pensar o corpo humano, e outras formas de olhar a dança e a reabilitação.

Essa busca por novos saberes permite a possibilidade de permear entre fronteiras¹, proporcionando partilhas e organização de saberes que aguçam a

¹ A palavra Fronteira apresentada neste trabalho representa muito mais do que mera divisão e unificação de pontos diversos. Ela aparece como possibilidades de novas concepções e maneiras de pensar o corpo e o movimento, permitindo caminhos que ligam e que separam ao mesmo tempo.

sensibilidade, passando a se tornar um lugar permeável que instiga novas percepções e questionamentos acerca do movimento do corpo humano.

Aquele que dança aguça a sua percepção corporal, transforma e modifica a sua forma de olhar para o mundo e, sobretudo, a forma como olha para si mesmo.

Desde a infância, aprendemos a suprir nossas necessidades através de uma gama de movimentos. Aprendemos por repetições a dar respostas motoras a fim de garantir nossa sobrevivência. [...] Movimentos que se fixam em constelações e se tornam padrões. (BOLSANELLO, 2011, p. 310).

Logo, essa questão leva à reflexão sobre o corpo acometido por sequelas neuromusculares, sensoriais e/ou cognitivas. A imagem corporal se torna valioso complemento no processo da reabilitação e no ganho de novas capacidades de respostas sensório-motoras. Mais do que realizar o movimento, torna-se fundamental atentar-se no “onde” começa o meu movimento e no “como” acontece, instigando outro pensar de movimento. Surgem relações com a plasticidade² cerebral, pensando na maneira como o corpo se transforma, adapta-se e se modifica diante das suas necessidades. Dança e Fisioterapia passam a ser percebidas simultaneamente como fronteiras permeáveis.

Entre alguns registros teóricos e outros práticos que fazem diálogos entre Dança e Reabilitação, destaca-se a Tese de Doutorado de Silvia Wolff (2010). A partir de experiências corporais, da trajetória na dança, e de sua experiência como paciente de AVC – Acidente Vascular Cerebral, a autora faz uma exploração acerca das possibilidades do uso da dança como método de reabilitação e como forma de abordagem de deficiências físicas, tanto na prática coreográfica quanto na teórica.

[...] surgiu à oportunidade de integrar minha reabilitação aos estudos em aprendizado motor e às reflexões sobre a dança. [...] não só isto, percebermos ao longo do percurso que este trabalho tem sido a ponte para a minha recuperação e a possibilidade de um futuro para a minha dança. (WOLFF, 2010, p. 74).

A dança, nesse contexto, entra como mais um recurso a ser utilizado na reabilitação, podendo ser considerada como estratégia nos serviços de fisioterapia e nos programas fisioterapêuticos. Existem diversas outras pesquisas acadêmicas que envolvem a dança como meio de auxílio nos tratamentos e/ou para fins terapêuticos. Variados trabalhos abordam temáticas que perpassam pela reabilitação entrelaçada à dança, mostrando uma relação permeável entre esses campos, permitindo uma gama de possibilidades de reabilitar utilizando conhecimentos advindos do campo da dança.

² *Plasticidade* refere-se às modificações que ocorrem no SNC dos organismos com o fim de adequá-los às novas exigências impostas pelo meio, seja em nível funcional através do aumento da eficiência da transmissão sináptica, seja em nível estrutural através do crescimento neuronal.

Torna-se possível pensar nos estudos do movimento corporal por meio da dança, voltando a atenção para a recuperação física dos pacientes, principalmente no âmbito da reabilitação neurofuncional³.

2.1. Educação somática: a escuta de si mesmo

A educação somática é um campo composto por diversos métodos de trabalho corporal, na sua maioria criada na Europa e nos Estados Unidos no início do século XX. Embora ainda discreto no Brasil, atualmente podemos destacar a técnica Klaus Vianna, que foi “considerada pela pesquisadora Márcia Strazzacappa (2006) como uma técnica de educação somática genuinamente brasileira.” (BRASIL, 2015, p. 79). Esse campo de conhecimento teórico-prático abriga diversas práticas corporais que abordam o corpo em sua potência de construção de conhecimento de si e do mundo.

A partir dos estudos presentes nesse campo de saber, pode-se dizer que o campo Somático percebe o corpo como fonte de experiência e de conhecimento. Propõe um olhar mais pessoal e sensível, abominando a visão do corpo mecanicista, trazendo abordagens corporais que se orientam a partir de uma noção integrada de corpo. Segundo Bolsanello (2010, p. 18) “a Educação Somática é um campo teórico-prático [...] cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de prevenção ou de transformação de desequilíbrios de uma pessoa”.

Entre os diferentes métodos e criadores que compõem esse campo de estudo, estão: Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Irmgard Bartenieff (Fundamentos de Bartenieff), Gerda Alexander (Eutonia), Matthias Alexander (Técnica de Alexander), Ida Rolf (Rolfing), Mabel Todd (Ideokinesis), Bonnie Bainbridge-Cohen (*Body-Mind Centering*TM), Joseph Pilates, entre outros. Seus métodos mostraram-se eficientes e logo foram disseminados por seus discípulos nas décadas seguintes. A maioria desses estudiosos criaram suas teorias com base em suas próprias experiências. Muitos deles motivados pelo desejo de curar-se, passaram a investigar o movimento nos seus próprios corpos.

Atualmente, existem variadas atividades corporais que visam à preparação física, prevenção, reabilitação, melhora na qualidade de vida, entre outras. Para tanto, “os métodos de Educação somática não ensinam sequências de movimento pela repetição. Repete-se os movimentos para se observar como são executados.” (Bolsanello 2010, p. 410). Na fisioterapia, o enfoque geralmente é na parte do corpo que está acometida por uma lesão ou por um processo patológico. Em algumas das condutas, há numerosas sequências de execução de um determinado exercício para se obter a recuperação, fato questionado por alguns autores do campo Somático.

Após tomar ciência de outros caminhos para a investigação do movimento

³ A Reabilitação Neurofuncional é fundamentada num novo conceito de abordagem do indivíduo com sequelas neurológicas, focando-se não somente na recuperação das perdas, como também no potencial residual que todos os pacientes possuem, indo além da fisioterapia, acrescentando um trabalho multidisciplinar à reabilitação.

corporal, chamam atenção os vários meios de perceber e interpretar a palavra “paciente” (termo utilizado no âmbito da saúde). A partir de então, torna-se questionável: o que é ser paciente? Paciente com quem? Logo, faz-se necessário aprofundar nos conceitos que essa palavra expressa, trazendo uma visão estabelecida de um padrão corporal que é submisso, controlado, assumindo uma condição e aceitação do desejo e vontade de outra pessoa ou da ação do destino.

Em muitas das atividades corporais, o corpo parece fazer tudo de forma imposta, muitas vezes mecanicamente, chegando a realizar os movimentos de maneira automatizada. Enquanto a parte a ser trabalhada se movimenta, as demais estão em outras ações, fazendo com que o corpo pareça uma “entidade”, não vivenciando globalmente o que está sendo realizado, “separando” o corpo da mente como duas unidades isoladas.

[...] dentro do contexto das artes é muito comum apresentar como justificativa para um uso restrito de seu corpo o fato de ter alguma lesão: basta um músculo distendido, uma articulação mais dolorida, ou uma vértebra “fora do lugar”, para que o indivíduo se encolha com medo, para que o trabalho seja interrompido, para que ele/a se dedique à dor, na maior parte das vezes com a intenção de se preservar e não lesar ainda mais o corpo. Mas embora a ideia de prevenção seja legítima, pergunta-se: porque conferir à parte o discurso do todo? Por que reduzir a atenção restringir o uso de todas as partes que estão “sem problemas”? E a possibilidade de que o trabalho do corpo como um todo possa afetar positivamente a parte lesada? [...]. (MIRANDA, 2008, p. 30).

Os estudos somáticos de alguma forma nos colocam em um lugar de mutabilidade, permitindo aspectos de crescimento, desenvolvimento e outras percepções de ser humano. Muitos criadores dos métodos somáticos procuravam soluções para suas questões pessoais, buscando caminhos “alternativos” ao da medicina (daquela época). Naquele período, a medicina tradicional, muito praticada no ocidente, acabava por cuidar dos pacientes “por partes”, cuidando apenas da parte do corpo que apresentava problemas (STRAZZACAPPA, 2010).

O campo somático surge com o encontro de diversos profissionais, sendo eles das áreas da saúde, da arte, da educação, entre outras, permitindo um grande leque de atuação e de compreensão de seus métodos. Segundo Eddy (2009 apud GIORGI, 2015, p. 62), “[...] existem três ramos do mundo somático – psicologia somática, trabalho corporal somático, movimento somático”. Para tanto, entre esses três ramos do campo somático, um é o mais atento e o que mais responde e dialoga com o campo da saúde, aproximando-se mais dos princípios da fisioterapia, sendo este o das técnicas corporais. O ramo do movimento somático é conhecido como o movimento da dança. Ele traz relações com a dança, usando o Soma dentro desse lugar de pensar o movimento pela percepção e pela consciência corporal. Traz ainda o viés artístico mais pautado por uma perspectiva criativa, dançada e experimental, e não tanto curativa e com fins terapêuticos como

o ramo de técnicas corporais.

Mesmo que a Educação Somática seja uma área de conhecimento que não é específica do campo da dança, ela abrange uma ampla relação com várias áreas de saberes, possibilitando diálogos entre os variados conceitos e técnicas de cada método. Dentro desse campo de estudo, podemos encontrar variadas abordagens e diferentes maneiras de compreensão da manutenção da qualidade de vida, de recuperação ou prevenção de disfunções a partir dos hábitos de vida, das relações com o meio em geral, e ainda da percepção que se tem de si mesmo.

Partindo do contexto científico, o campo somático, junto às práticas de dança, permite um ambiente de experimentações particular e de potencialidades frente aos conceitos corporais e ao desenvolvimento do trabalho corporal. Ao pensar nesse campo de estudo, pode-se perceber que ele traz diferentes práticas somáticas que buscam a construção de um corpo visto como “anatomia viva”, abordando o corpo vivo em movimento, a arte sensível e o somático vivo.

2.2. Os fundamentos de Bartenieff: a inversão do olhar

Entre os diferentes métodos e criadores que compõem o campo da Educação Somática, Irmgard Bartenieff traz, em suas abordagens somáticas, contribuições para o campo da dança e também para o campo da reabilitação. Segundo Miranda (2008), Bartenieff (1900-1981) nasceu em Berlim e iniciou os seus estudos em história da arte antiga, música e dança na época em que viveu sua juventude na Europa. Foi terapeuta do movimento, bailarina, fisioterapeuta, especialista em estudos culturais e em *Labanotation*. Sua abordagem de movimento teve início na Alemanha, ainda como estudante e colaboradora de Laban⁴, trazendo em seus estudos variadas linhas de experiência e de conhecimentos.

Com um refinado olhar para o corpo humano e o movimento, Bartenieff reúne os seus próprios interesses de estudo, advindos da análise da progressão do desenvolvimento humano. Ao invés de postular um modelo de exercício a ser realizado por imitações de forma preestabelecida, ela dispõe em seus estudos “princípios de movimentos” adaptáveis às “intenções” de movimento, trazendo uma nova abordagem de trabalho corporal.

Segundo Miranda (2008, p. 28), “Irmgard havia percebido que o enfoque usual da fisioterapia [...] era o de localizar exercícios repetitivos na parte lesada e suas adjacências”. Bartenieff, tendo percebido isso em sua época, propôs rever a forma de perceber o indivíduo que sofreu a perda ou redução de suas capacidades corporais – ela entrelaça seus conhecimentos como fisioterapeuta e dançarina, proporcionando a compreensão dos vários níveis da mobilidade a partir de seus estudos. Abrangendo um modo de olhar diferenciado para o corpo, percebendo o ser humano para além das “incapacidades”, enfatiza o trabalho corporal a partir das partes que estão “sem” comprometimentos.

Ao deixar a Alemanha, Bartenieff mudou-se para os Estados Unidos, onde

⁴ Pioneiro da dança moderna e criador da Labanotação. Bartenieff foi fortemente influenciada por suas ideias e teorias.

integrou a primeira turma do curso de fisioterapia. Passou a desenvolver sua técnica de movimento inicialmente na reabilitação de pacientes acometidos por poliomielite⁵. Sua técnica foi expandida e aprimorada para a correção postural, facilitação de movimento e expressão corporal em diversas áreas do movimento humano. Seu trabalho veio ganhar visibilidade a partir dos anos 50, após os resultados que obteve com os pacientes de poliomielite. Bartenieff se inseriu no âmbito da saúde trabalhando no Hospital de doenças infecciosas por sete anos, atendendo pacientes vítimas da epidemia de poliomielite e outros pacientes de diferentes graus de dificuldades motoras e cognitivas (MIRANDA, 2008).

Partindo da “correção” da visão das abordagens fisioterapêuticas da época, Bartenieff traz a “conexão total” do corpo em sua abordagem, enfatizando a necessidade do suporte e da manutenção da “respiração” e da “intenção” durante a execução dos movimentos, envolvendo uma totalidade psicofísica durante as ações. De acordo com Miranda (2008, p. 32), “tanto o suporte respiratório como a intenção são processos relacionais em atividade no corpo, movimentos praticamente invisíveis que tornam visíveis as relações entre as partes do corpo [...]”.

Após tornar-se especialista na reabilitação de pacientes, os estudos de Bartenieff proporcionaram novos meios de atuar na reabilitação. Partindo dos relatos que envolvem a atuação de Bartenieff como fisioterapeuta, destaca-se o modo como ela abordou a reabilitação diante das questões apresentadas em seus pacientes acometidos por poliomielite, como também a maneira como ela explorou seus conhecimentos do campo da dança junto aos da fisioterapia a partir da sua experiência e atuação com os diferentes graus de alterações das funções corporais, propondo novos conceitos de corpo.

Eu era uma fisioterapeuta muito anti-convencional [...] A ausência de movimento me ensinou sobre o que é o movimento, então desenvolvi novas técnicas de reabilitação. [...] inventei dançar na cama e introduzi ritmo de dança ao programa [hospitalar]. (RUBENFEL, 1995 apud FERNANDES, 2010, p. 37).

Após ganhar visibilidade em sua abordagem com os pacientes acometidos por poliomielite, Bartenieff criou seus Fundamentos Corporais (FERNANDES, 2006), advindos dos conhecimentos do meio fisioterapêutico e de suas experiências com Laban, como bailarina e terapeuta do movimento (entre outras atuações). Os Fundamentos criados por Bartenieff e aprimorados por estudiosos e pesquisadores podem ser vistos como abordagens ao treinamento corporal, que partiram da análise da progressão do desenvolvimento humano, tornando-se princípios de movimentos adaptáveis às intenções de movimento.

Partindo dos Princípios Básicos de Movimento⁶, Bartenieff adaptou os seus exercícios de acordo com as manifestações e situações clínicas que vivenciou durante a criação de seus fundamentos. Ao pensar nas similaridades entre aborda-

⁵ A Poliomielite, designada como “Paralisia Infantil”, é uma doença infectocontagiosa de origem viral aguda e atinge predominantemente o público infantil.

⁶ Respiração e as Correntes de Movimento, Suporte Muscular Interno, Dinâmica Postural, Organizações Corporais e os Padrões Neurológicos Básicos (PNB), Conexões ósseas, Transferência de Peso para a Locomoção, Iniciação e o Sequenciamento de Movimentos, Rotação Gradual, Expressividade para a Conexão Corporal, Intenção Espacial (FERNANDES, 2006).

gens presentes na fisioterapia e na dança, destacam-se os Padrões Neurológicos Básicos e suas organizações corporais, que trazem relações com os padrões motores, as funções corporais sensório-motoras e o processo de desenvolvimento motor. Ao refletir sobre as organizações homólogas, homolaterais e contralaterais, muito se faz pensar no corpo acometido por sequelas neurológicas e nos diversos quadros de paralisia motora⁷ (monoplegias: paralisias num membro do corpo; hemiplegias: paralisias em metade do corpo; paraplegias: paralisias da cintura para baixo; tetraplegias: paralisias do pescoço para baixo), arremetendo ainda a falta de um membro do corpo (amputado).

Os Fundamentos de Bartenieff “[...] propõem o estudo de um conhecimento intrínseco ao corpo, a descoberta de um funcionamento de base perceptivo-motor, como forma de criar um alicerce para a intenção/ação do corpo no espaço.” (LAMBERT, 2010, p. 77). A partir do momento em que Bartenieff questiona o que é fundamental para que o ser humano consiga ficar em posição ortostática, ela chega ao encontro dos Exercícios Preparatórios e dos Seis exercícios básicos.

Os exercícios, estruturados a partir dos Seis Básicos [...] foram desenvolvidos por Bartenieff na grande epidemia de poliomielite ao final dos anos 40 nos Estados Unidos. [...] trabalhou com a reabilitação de pacientes paralíticos, estabelecendo um treinamento corporal contendo bases da locomoção e do movimento humano. (FERNANDES, 2006, p. 70).

Bartenieff não queria deixar nada de lado, queria ficar com o corpo humano, levando-a aos estudos de terapia corporal, experiência propulsora para uma maneira inovadora de trabalhar (LAMBERT, 2010).

Bartenieff sugeriu-nos olhar para o movimento como a pedra de base de todo conhecimento, construção de identidade ou atividade humana; movimento que, quando integrado em suas funções mentais, físicas e emocionais, enriquece e amplia a vida. (LAMBERT, 2010, p. 69).

Partindo dos estudos teórico-práticos dos Fundamentos de Bartenieff, surgem outras percepções acerca das estratégias terapêuticas para os pacientes acometidos por sequelas neuromusculares. Dança e Fisioterapia apresentam suas particularidades; porém, ambas se completam, trazendo o caminho do Soma como novos meios para pensar as condutas fisioterapêuticas e os trabalhos corporais presentes na dança.

Esse modo de percepção acaba por proporcionar maneiras diferentes de perceber, abordar e estudar o corpo humano. Se a dança abre caminhos para tratar, recuperar, reabilitar, dançar, e expressar, “que dança é essa?”

3. Que dança é essa? Uma dança sensório-motora

Novos vocabulários corporais, diversas experimentações de movimentos,

⁷ A paralisia é uma diminuição ou abolição da motricidade, em uma ou mais partes do corpo, devido a lesão dos centros nervosos ou das vias motoras (piramidal ou extrapiramidal), ou devido a lesões no sistema muscular.

saberes que entrelaçam a teoria à prática, permitindo ampliar as inúmeras possibilidades de trabalhar com o corpo; dança que percebe o indivíduo como um todo, potencializando e valorizando as conexões entre as funções de todos os sistemas corporais; caminhos dançantes que, ao invés de apontar no corpo o problema, encontram a possibilidade de trânsito entre as capacidades e (in) capacidades corporais.

A dança é um amplo campo de conhecimento que permite diversas formas de compreensão. Porém, muitas das vezes ela pode ser vista “apenas” como regime de treinamento, reduzindo o trabalho da dança somente a coreografia, performance técnica ou desempenho físico. Por volta do século XVII, em meio ao contexto histórico da dança, o uso das técnicas corporais propunha como objetivo o treinamento do corpo. Esse treinamento era a forma de obter um corpo domesticado e alinhado à estética do belo, tão valorizado naquela época. A dança carregava características de corpos idealizados nesse período, a partir da fineza e das boas maneiras apresentadas como característica de nobreza (BOURCIER, 2006).

Por algum tempo, na dança, foi construída a educação de corpo ideal, valorizando a beleza e a normalidade dos corpos, discriminando os demais corpos e os movimentos vistos como disformes. Surge um novo pensar em dança, em corpo e em movimento; surge o desejo de desordenar as estruturas, as formas e os padrões de corpo estabelecidos, abrindo espaço para outros indivíduos que queiram praticar a dança.

[...] à medida que o tempo avança, iluminam-se zonas de saber, revelam-se possíveis orientações e impõem-se escolhas. O grande artista da dança é aquele que optou, de maneira autônoma e consciente, por um certo estado de corpo. É por este motivo que os artistas da modernidade [...] nos afiguram tão poderosos enquanto inventores da sua própria corporeidade [...]. (LOUPPE, 2012, p. 70).

Muitas das formas de olhar para a dança partem da percepção de corpo e de padrões corporais idealizados e impostos pelo meio cultural e histórico. A dança pode ser compreendida para além dos aspectos de movimento e ações corporais. Sendo assim, a dança é um campo de saber que compreende diversas fundamentações, práticas e vivências que propõem o pensar dos padrões corporais moldados e padronizados pela sociedade. Surgem outros meios de perceber e vivenciar a dança.

Muito se enfatiza no âmbito da dança o trabalho do corpo no aspecto motor, valorizando os processos de alongamento muscular, o domínio da força e o preparo corporal pautados em resultados para um físico virtuoso. O trabalho corporal realizado a partir dos alongamentos, ganho de força, aumento da mobilidade corpórea, entre outros, são caminhos necessários para que o corpo amplie seus repertórios de movimento. Eles ainda podem vir a prevenir lesões e preparar as estruturas corporais para as ações, proporcionando diversos benefícios para o corpo, em especial o corpo que dança.

Dentro desse contexto, o corpo também é percebido de forma a enfatizar o olhar que valida a forma mecanizada, pautada unicamente no trabalho corporal

submisso aos ganhos de capacidades e habilidades motoras, deixando de perceber e de valorizar as “camadas corporais internas”, que também estão presentes no corpo.

A construção do corpo que dança pode operar tanto a partir do aprendizado de uma técnica cujos movimentos provêm de um modelo pronto e codificado, quanto da escolha de um método ou caminho exclusivo para atender objetivos criativos únicos. Em ambos os casos, há o propósito de treinar para “ampliar as competências físicas e morais” do artista, pois o contemporâneo entende o treinamento como abertura para o mundo, uma descoberta da plasticidade de si no trabalho de criação [...]. Há uma inteligência do corpo como há uma corporeidade do pensamento. (LE BRETON, 2000 apud XAVIER, 2011, p. 45).

Quanto maior o leque de vivências corporais, maior o repertório de respostas habituadas no corpo. Sendo assim, destacam-se os pacientes diagnosticados com Alzheimer⁸, que apresentam muitas das vezes dificuldade progressiva em reter memórias recentes e de adquirir novos conhecimentos. Muitos dos que são acometidos por essa doença apresentam distúrbios de comportamento sensório-motor. Embora ainda não se tenha a cura definitiva para essa patologia, existem diversas estratégias fisioterapêuticas que proporcionam a melhora do quadro do paciente. Evidências científicas mostram que é possível retardar e proteger a mente do mal de Alzheimer através de exercícios que estimulam o cérebro. Sendo assim, o cérebro se adapta continuamente aos estímulos exteriores, fazendo com que diversas atividades sejam úteis para manter as funções cerebrais em um bom estado de funcionamento.

Dança e Neurofisiologia se entrelaçam; nasce o despertar pelo movimento agora percebido de forma interno-externo, uma ativação da consciência para um corpo percebido pelo seu interior. O pensamento, o imaginário, a intenção aparecem como dispositivos que antecedem as respostas motoras. Amplia-se o olhar para o corpo em movimento, que realiza atividades coordenadas pelo Sistema Nervoso.

[...] o corpo, em uma plasticidade estabelecida sobre suas próprias articulações, estaria criando não uma língua, mas uma infralíngua, resultante de um processo de incorporação [...] da sua inscrição- sedimentação no corpo e nos seus órgãos. (GIL, 1997 apud MIRANDA, 2008, p. 19).

Quando o corpo passa por processos de novos aprendizados, ele é submetido a criar novas conexões neurais, permitindo que o limite apresentado no corpo se torne a oportunidade de conquistar outros meios de respostas sensório-motoras. Em meio aos novos caminhos que a dança proporciona, tornam-se necessárias a escuta de si, a conscientização e a percepção corporal como alternativas para que o corpo encontre uma harmonia para realizar suas funções advindas do próprio organizar corporal.

Ao pensar que a dança parte do desenvolvimento dos processos cognitivos

⁸ É a forma mais comum de demência neurodegenerativa em pessoas de idade. Com causa ainda desconhecida, a doença é caracterizada pela perda das funções cognitivas e não cognitivas do cérebro.

e que possa vir a contribuir para que as funções cognitivas sejam estimuladas, mais uma vez surgem outras formas de analisar a dança. A dança passa a ser percebida com mais sensibilidade e cuidado com o corpo, enfatizando um modo de olhar para além dos corpos treinados, preparados e moldados. Cada pessoa é vista com um corpo diferente do outro e com capacidades diferentes; cada indivíduo apresenta um comportamento habitual diferente do outro, envolvendo um amplo universo motor subjetivo. Por mais que o corpo que dança tenha a sua vivência prática, seu repertório de movimentos habituados, seu modo particular de treinamento, cabe agora atentar-se para além das respostas motoras percebidas externamente.

A dança começa muito antes do que se apresenta nos gestos expressados, movimentos desenhados e repertórios ensaiados. Pode-se dizer que o movimento corporal faz parte do invisível que está no pensamento, no desejo e na intenção de se fazer dança. Essa dança é expressada por meio das organizações cerebrais e das respostas motoras, dança que antecede o movimento externo por meio das percepções corporais, permitindo variadas possibilidades de conectividade entre corpo e mente. Essa dança, percebida como dança sensório-motora, acontece simultaneamente e continuamente, envolvendo as conexões cerebrais e as ações motoras ao mesmo tempo.

A partir desse olhar interno para o corpo, destacam-se os diversos corpos que contemplam a dança e a fisioterapia. Pensa-se no corpo a partir das capacidades e (in)capacidades que cada um apresenta. O desejo de se mover passa a ser percebido como ações pré-motoras, por meio da conectividade entre a organização e as funções do cérebro.

Seres com movimento ativo utilizam a capacidade antecipatória do cérebro para prever eventos e antecipar respostas motoras para se mover com eficiência no ambiente. Assim, a capacidade de predição é a função primordial do cérebro, sendo o “si mesmo” o responsável pelas interações. (LLINÁS, 2002 apud CAZÉ, 2009, p. 2)

Diferentes regiões do Sistema Nervoso são responsáveis pela aquisição de variadas competências. De acordo com Rodolfo Llinás (2002 apud CAZÉ, 2009, p. 2), “cérebro e mente são eventos inseparáveis, sendo a mente um dos estados funcionais gerados pelo cérebro”. Cérebro que se liga ao corpo, ou que faz parte do corpo; cérebro que se comunica com o próprio cérebro; cérebro que é metade de lá e metade de cá; caminhos cruzados que se comunicam entre si; incontáveis capacidades mesmo dentro das (in)capacidades; espaço, lacuna, cavidade, buraco repleto de imaginações, memórias e ações.

Dança que permite compreender o movimento sensório-motor simultaneamente e continuamente, e não de forma isolada. Dança expressada por meio das organizações cerebrais, que inicia na consciência, na mente, no imaginário, reverberando por meio do movimento expressado. Essa dança envolve o sistema nervoso, as respostas cerebrais e todas as organizações corpóreas. Dança que proporciona diversas ações dos sistemas sensoriais e ações corporais que permitem a execução do sistema neuromusculoesquelético, ampliando as possibilida-

des de respostas do sistema Neuromotor.

O corpo conquista novas capacidades corporais a partir do desejo de se mover, de criar, de realizar outras experiências que explorem novos sentidos e novos saberes. A dança permite variadas possibilidades de conectividade entre corpo e mente, passando a ser compreendida como “dança sensório-motora”. Envolvendo as conexões cerebrais e as ações motoras ao mesmo tempo, a dança amplia as capacidades corporais, promove novas organizações e reorganizações de padrões de movimento, potencializa as funções neuromusculares do indivíduo, as ações cerebrais que envolvem a sua percepção de corpo, a sua imagem corporal e a percepção de si mesmo.

Esse encontro entre fisioterapia e dança permite outro modo de pensar o ser humano, o corpo e o movimento; amplia a forma de perceber o paciente, visto como corpo mandado, incapacitado, controlado e limitado. Passa a percebê-lo como Ser Movente⁹; indivíduo (cri)ativo, mutável, repleto de intenções, desejos, saberes, que está sempre em processo de transformação e de habilitação ao novo.

Sendo assim, os caminhos que unem fisioterapia e dança permitem um olhar que acolhe o ser humano como um todo, potencializando e valorizando as conexões entre as funções de todos os sistemas corporais.

4. Traços em movi(mente)

Trabalhar com o corpo e com o movimento é se colocar em maior relação com o mundo. É ousar relacionar vários campos de estudo, áreas de conhecimento, de saberes, de transformação, criação e de expressão. Por meio de um olhar somático, fisioterapia e dança passam a se tornar fronteiras permeáveis, instigando novas percepções e questionamentos acerca do movimento do corpo humano, permitindo olhar para esse corpo como “anatomia viva”. Esse modo de percepção passa a ser aguçado por meio de vivências, experiências e estudos que nutrem um processo de transformação e instigam um olhar com mais sensibilidade para si e para o outro.

Partindo dos estudos do Campo Somático, especificamente dos estudos de Bartenieff, este trabalho resulta em caminhos dançantes que permitem a possibilidade de trânsito entre os saberes da fisioterapia e da dança. Não deixando de compreender que ambas abordam suas intenções de ações corporais diferentes umas das outras, valoriza-se o corpo poético, que passa a ver o processo do reabilitar e do dançar com outros olhares.

Em busca de caminhos outros de pensar o processo do reabilitar, encontram-se novos olhares para o estudo do corpo e do movimento. Esses caminhos e possibilidades que se somam foram construídos a partir do se colocar no lugar do outro, olhar para o outro e olhar para si, no outro. O (re)abilitar passa a ter sentidos outros, tanto no que se refere à recuperação e à restauração das

⁹ “Ser” que não é imobilizado, imóvel, fixo. Ser que não é percebido de forma imutável, parado, insensível, inalterável, impassível. Ao olhar para o ser visto como “paciente” o ser “movente” é aquele que não se conforma, que se revolta, teima e questiona. Que se impõem, que tem o direito de estar ansioso, aflito, desesperado e impaciente. Que busca expressar seus direitos, seus anseios, suas dores, desejos e medos. Que procura caminhos que os levem a novos aprendizados, saberes e capacidades.

funções corporais dos indivíduos, como às possibilidades de habilitar-se a novas capacidades. Esse (re)abilitar passa a ser pensado a partir da junção de diversas experiências, busca por outros saberes e pelas possibilidades de perceber o ser humano (eu e o outro) nos aspectos sociais, corporais e artísticos. Tudo se junta e se separa ao mesmo tempo; surgem novas percepções do ser artista, fisioterapeuta, pesquisador, profissional e ser humano.

5. Conclusão

Este trabalho aborda fisioterapia e dança como fronteiras permeáveis, percebidas simultaneamente tanto no viés artístico quanto no da reabilitação. Partindo do olhar somático que dialoga com diferentes autores, em especial os estudos de Bartenieff, tal pesquisa expõe as reflexões resultantes de uma trajetória que resulta em outro olhar para o (re)abilitar a partir da dança. As presentes reflexões instigam outra compreensão de reabilitação a partir do olhar para a dança e proporciona outra forma de analisar a dança a partir do olhar da reabilitação. Permite diferentes percepções sobre o corpo, o movimento e o ser humano, em especial, quando visto no âmbito da reabilitação.

Essa pesquisa relata experiências e experimentações práticas entrelaçada às fundamentações teóricas, que resultam em caminhos dançantes, permitindo a possibilidade de trânsito entre os saberes da fisioterapia, da dança e do campo somático. Esse estudo compreende que essas áreas de conhecimento abordam suas intenções de ações corporais de forma diferente umas das outras; valoriza o corpo poético, o processo do (re)abilitar e do dançar com outros olhares.

Este trabalho une campos de conhecimentos de naturezas diferentes e se consolida como produção de conhecimento interdisciplinar. Traz contribuições para a produção bibliográfica acerca das temáticas envolvidas, como também, para o desenvolvimento de novos caminhos de pesquisa e de atuação.

Referências

- BOLSANELLO, Débora. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade e tecnologia interna. **Motrivência**, n. 36, p. 306-322, jun. 2011.
- BOLSANELLO, Débora. **Em Pleno Corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2010.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes. 2006.
- BRASIL, Ana Clara. A técnica Klauss Vianna de dança e educação somática e a produção de subjetividade do corpo artista na contemporaneidade. **Revista Científica/FAP**, v. 13, n. 13, 2015.
- CAZÉ, Clotildes. Dança além do Movimento: base da evolução da mente, do pensamento e do comportamento nos seres humanos. **Pensar a Prática** v. 12, n. 1: 1-4, jan./abr. 2009.
- FERNANDES, Ciane. Criatividade, Conexão e Integração: uma introdução à obra de Irmgard Bartenieff. In: BOLSANELLO, Débora. **Em Pleno Corpo**: educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2010.

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em movimento:** o sistema Laban-Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. Annablume, 2006.

GIORGI, Margherita. Dando Forma ao Corpo Vivo: paradigmas do soma e da autoridade em escritos de Thomas Hanna. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [Brazilian Journal on Presence Studies], v. 5, n. 1, 2015.

LAMBERT, Marisa. **Expressividade Cênica pelo Fluxo Percepção/Ação:** O Sistema Laban/Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança. 2010. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2010.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea.** Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MIRANDA, Regina. **Corpo-espaço:** aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. As Técnicas de Educação Somática: de equívocos a reflexões. In: BOLSANELLO, Débora. **Em Pleno Corpo:** educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá, 2010.

WOLFF, Silvia. **Momento de transição:** em busca de uma nova eu dança. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

XAVIER, Jussara. O que é a dança contemporânea? **O Teatro Transcende**, v. 16, n. 1, 2011.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Adriana Lopes de Oliveira é Fisioterapeuta (FESGO), acadêmica do 8º período do curso de Dança (FEFD-UFG). Pós-graduanda em Fisioterapia Neurofuncional (CDCS). Pesquisadora de Bartenieff. Fisioterapeuta do Tratart (Instituto de Tratamento e Especialidades).

Adriana Lopes de Oliveira es Fisioterapeuta (FESGO), académica del 8º período del curso de Danza (FEFD-UFG). Curso de posgrado en Fisioterapia Neurofuncional (CDCS). Investigadora de Bartenieff. Fisioterapeuta del Tratart (Instituto de Tratamiento y Especialidades).

Adriana Lopes de Oliveira is Physiotherapist (FESGO), academic of the 8th period of the Dance course (FEFD-UFG). Postgraduate course in Neurofunctional Physiotherapy (CDCS). Researcher of Bartenieff. Physiotherapist of Tratart (Institute of Treatment and Specialties).

Formação em dança a partir de uma perspectiva somática

CARLA GONTIJO CAMPOLIM MORAES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)
BOLSISTA FAPEMIG
(FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS)
CARLAGONTIJOCM@YAHOO.COM.BR

Resumo | A presente proposta tem como foco principal pensar e refletir sobre os processos de formação em dança que priorizam o estímulo do autoconhecimento, da percepção de si, e da investigação pessoal e autoral do indivíduo. Nesse processo, crianças e jovens são tratados e entendidos como produtores de conhecimentos, capazes de refletir sobre questões referentes ao seu próprio processo de aprendizagem e sobre as diversidades que tangem as relações sociais, a multiplicidade étnica e a pluralidade cultural de forma geral através da arte, especialmente a dança. Partindo desse pressuposto, o artigo apresenta como estudo de caso o Estúdio ID – Investiga Dança, espaço de formação, pesquisa, criação e produção em dança sediado na cidade de Ouro Preto/MG, cuja direção vem há mais de 15 anos questionando e dialogando sobre temas referentes às matrizes pedagógicas e metodológicas para o aprendizado, e sobre os processos de criação e formação em dança desde a infância. A fundamentação teórica deste trabalho visita autores como Michael Foucault, que reflete sobre o corpo dócil; o educador social Paulo Freire, que aponta a necessidade de uma pedagogia da autonomia; o coreógrafo e diretor teatral Klauss Vianna, que defende que o indivíduo é capaz de ser protagonista e autor de sua própria dança; e Silvie Fortin, que pesquisa a educação somática como prática pedagógica para a formação do bailarino.

Palavras-chave: Dança. Educação somática. Processos de formação. Autoralidade.

Formación en danza desde una perspectiva somática

Resumen | La presente propuesta tiene como enfoque principal pensar y reflexionar sobre los procesos de formación en danza que priorizan el estímulo al autoconocimiento, la percepción de sí y la investigación personal y autoral del individuo. En este proceso niños y jóvenes son tratados y entendidos como productores de conocimientos capaces de reflexionar sobre cuestiones acerca de su propio proceso de aprendizaje y sobre las diversidades referentes a las relaciones sociales, la multiplicidad étnica y la pluralidad cultural de manera general a través del arte, especialmente la danza. A partir de este presupuesto, el artículo presenta como estudio de caso el Estudio ID Investiga Danza, espacio

de formación, investigación, creación y producción en danza, con sede en la ciudad de Ouro Preto / MG, cuya dirección viene haciendo más de 15 años cuestionando y dialogando sobre cuestiones referentes a las matrices pedagógicas y metodológicas para el aprendizaje, y los procesos de creación y formación en danza desde la infancia. La fundamentación teórica de este trabajo visita autores como Michael Foucault, que refleja sobre el cuerpo dócil; el educador social, Paulo Freire, que apunta la necesidad de una pedagogía de la autonomía; el coreógrafo y director teatral Klauss Vianna, que defiende que el individuo es capaz de ser protagonista y autor de su propia danza; Silvie Fortin, que investiga la educación somática como práctica pedagógica para la formación del bailarín.

Palabras clave: Danza. Educación somática. Procesos de formación. Autoralidade.

Formation in dance from a somatic perspective

Abstract | The present proposal has as main focus thinking about and reflecting on the dance training processes which prioritize the stimulation to self-knowledge, self perception, and personal and authorial research of the individual. In this process children and young people are treated and understood as knowledge producers, able to reflect on issues related to their own learning process, and on the diversities that affect social relations, ethnic multiplicity and cultural plurality, in general through art, especially the dance. Based on this assumption, this paper presents as a case study Estúdio ID Investiga Dança, a dance formation, research, creation and production space, situated in Ouro Preto city, Minas Gerais, Brasil, whose direction comes questioning and talking about questions on pedagogical and methodological matrices related to learning, and the processes of creation and formation in dance since childhood along more than 15 years. The theoretical fundamentation of this work is based on authors as Michael Foucault, who reflects on the docile body; the social educator, Paulo Freire, who points out the needing of a pedagogy of autonomy; the choreographer and theater director Klauss Vianna, who argues that the individual is capable of being the protagonist and author of his own dance; Silvie Fortin, who researches somatic education as a pedagogical practice for the dancer formation.

Keywords: Dance. Somatic education. Formation processes. Authority.

Introdução

[...] consideramos que o sentido primeiro da dança deve ser lido no próprio corpo que a gera, e que nela se gera, e que a intenção, clara ou obscura, do acto poético em dança passa pelo movimento como processo gerador, e pelos estados de corpo e de pensamento. (LOUPPE, 2012, p. 47).

A experiência adquirida ao longo de vinte anos de participação nas principais mostras competitivas de dança do Brasil, através do Estúdio ID – Investiga Dança de Ouro Preto/MG (ID)¹, permite concluir que existe, na maior parte das escolas e dos grupos de dança participantes, um modo de dançar baseado em técnicas de dança codificadas, que ainda se investe no aprendizado herdado da modernidade, que busca a perfeição da representação desses códigos e dos modelos pré-concebidos. Tal organização para o ensino da dança não oferece espaço para que cada aprendiz possa apresentar singularmente seu modo de aprender tais códigos. Esse modo de ensinar dança tem imposto padrões estéticos muito parecidos, como produtos em série pré-fabricados, constituídos de elementos prontos e pré-determinados como “superiores”, “altamente qualificados” ou “perfeitos”, e imprescindíveis ao fazer da dança.

A participação nesses festivais proporcionou o contato direto com escolas de dança de várias localidades do país. Essas vivências permitiram constatar que impera um modo conservador de ver, compreender e fazer dança, o qual alimenta o objetivo meramente comercial desses festivais, com foco no entretenimento, na disseminação de franquias de escolas e métodos tradicionais/ortodoxos.

Essa constatação contribuiu para a compreensão dos caminhos pelos quais transcorre o ensino de dança no Brasil, além de ter contribuído para definir os principais objetivos do trabalho do Estúdio ID – Investiga Dança, que prioriza um aprendizado pelo qual cada ser dançante possa, por meio da consciência corporal, potencializar a autonomia para criar de forma reflexiva uma dança que não está separada do seu modo de vida.

A presente proposta coloca as práticas somáticas no contexto de formação do bailarino, compreendendo sua importância no desenvolvimento da consciência do próprio corpo, coadunado com o aprendizado da dança, garantindo assim que a singularidade seja o eixo principal na formação do corpo que dança; garantindo também sua ligação com os processos de criação e experiências estético-artísticas. Esse modo de entender o aprendizado da dança pode estimular uma reflexão crítica sobre o modo como se ensina a arte de dançar

¹ Além dos cursos pagos oferecidos para a população em geral de todos os níveis sociais e econômicos, o Estúdio ID desenvolve um programa de democratização da dança, com recursos próprios, oferecendo bolsas de estudos para a comunidade localizada na região dos inconfidentes. Beneficiou, nos seus 30 anos de atuação, cerca de 1.000 crianças, adolescentes e adultos.

baseada na padronização e na repetição de modelos prontos.

Portanto, este estudo teve como objetivo propor uma reflexão a partir de algumas teorias que apontam uma concepção de corpo, dança e educação que favorecem o aprendizado humano a partir da singularidade, que valorizam a diversidade cultural na construção coletiva, tão clamada nos tempos atuais por alguns segmentos da sociedade, além de fortalecerem a importância de entender a dança como um modo de aprender a vida, cujo contexto de aprendizagem se embasa em uma pesquisa constante.

Para entender o aprendizado de dança que muitos dos bailarinos brasileiros vivenciaram, e ainda vivenciam, a partir de um ensino autoritário, vertical e unidirecional, este estudo entendeu que era preciso recorrer a pontos da história que envolvessem a educação humana, que contextualiza questões sociais e toda uma relação de poder pautada na submissão e na obediência em que a sociedade brasileira está inserida desde a sua colonização. As raízes que ligam colonizador e colonizado ainda estão inscritas na memória da pele, dos ossos e dos músculos do povo brasileiro. Entendida como uma forma de dominação, a educação dos corpos está baseada, assim como na dança, no modelo europeu proposto pela modernidade, com o intuito de disciplinar a produção de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010).

O soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos; em resumo, foi "expulso o camponês" e lhe foi dada a "fisionomia de soldado". (FOUCAULT, 2010, p. 25).

Foucault (2010), ao explicar a transformação do corpo do camponês em soldado hábil, mostra que o corpo do soldado foi milimetricamente fabricado para estar disponível para o automatismo dos gestos precisos que o definiria como um soldado.

Segundo o pensador, o olhar para o corpo como objeto e alvo de poder se deu durante a era clássica. Desde então, foram se desenvolvendo mecanismos para preparar o corpo à obediência, para ser treinado e se tornar hábil em multiplicar suas forças. Portanto, um corpo que aceite ser manipulado precisa ser um corpo docilizado.

Para o autor: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 2010, p. 132).

A partir do interesse do Século XIII em tornar o corpo alvo de controle do poder, Foucault (2010) explica que foi se construindo um método que passou a ser conhecido por “Disciplinas”.

Portanto o sistema disciplinar que se apoiou muito mais na eficácia dos

movimentos, e nas organizações internas do corpo, acabou por se destacar pela sua eficiência em desenvolver recursos para controlar minuciosamente as operações do corpo, impondo-lhes “uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2010, p. 133). Esse modo de atuar no corpo desenvolve uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente e mais útil, como também o processo inverso. Ou seja, acabou sendo a maior ferramenta para se ter o domínio do poder sobre o corpo dos outros.

Para Foucault (2010), “a disciplina” fabrica os corpos e tem o poder de, ao mesmo tempo, aumentar as forças deles em função do econômico e da utilidade, como também de diminuir essas forças em termos políticos de obediência. Esse modo de disciplinar dissocia e reorganiza o poder do corpo, pois aumenta as “capacidades” para certas “aptidões”, mas a energia que emerge dessa potência é invertida, e faz dela uma relação de “sujeição estrita”.

Esse processo disciplinar que se pautou nos métodos existentes em instituições como conventos e exércitos aos poucos foi se tornando uma fórmula geral de dominação a partir dos Séculos XVII e XVIII (FOUCAULT, 2010).

Por abordar técnicas minuciosas e, muitas vezes, íntimas, a disciplina determina certo modo de investimento político do corpo, e, como afirma Foucault, (2010), cria uma nova “microfísica” do poder”. O autor afirma também que essa tradição de se concentrar no “detalhe”, que se originou da teologia e do asceticismo, acabou ganhando um vasto espaço, de forma a cobrir todo o corpo social, internalizando-se em receitas, descrição, dados, e, por fim, na criação de um saber que envolve o nascimento do homem do humanismo moderno.

Muito se sabe que, entre as instituições que contribuíram para a disseminação de uma educação eclesiástica e militar do século XVIII, a escolar foi a principal. Por meio de uma educação tradicional, estabeleceu-se essa ponte para disseminar toda uma proposta de fabricação de corpos dóceis.

Foucault (2010) explica que o tempo disciplinar toma toda a prática pedagógica, e que o treinamento escolar se ocupa em desenvolver uma educação na qual o aluno aprende o código dos sinais e atende de forma automática a cada um deles. Todos os exercícios eram para preparar o aluno para responder de imediato a todos os sinais. O que reforçava essa preparação era a comunicação imposta na época: o “mestre” usava poucas palavras; o silêncio só deveria ser interrompido por gestos e ou sinais do mestre, que não explicava nada; só atuava por meio da técnica de comando e pela moral da obediência.

As marcas de sujeição às quais o corpo da modernidade foi condicionado permearam o tempo, atravessaram os mares e chegaram ao Brasil pelo corpo do colonizador e passaram a ser consideradas uma forma de “educação ideal”. Destruíram o modo de organizar o aprendizado do nativo (brasileiro) e, consequentemente, sua cultura. Hoje, ainda vivemos à “mercê” dessa herança europeia, compreendendo assim a grande lacuna na formação dos sujeitos e a sua relação com a construção social, política e cultural do país. Dentro desse entendimento, o educador Paulo Freire (1967) contribuiu de forma significativa para pensar a educação não apenas como prática libertadora, mas principalmente como prá-

xis, no sentido da compreensão do papel do indivíduo nas relações sociais e nas reflexões políticas, econômicas e morais.

Paulo Freire (1967) abriu um vasto campo de discussões sobre a educação, retratando as relações sociais, políticas e culturais nas quais os brasileiros estão inseridos. Na visão do autor, o indivíduo necessitaria:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e do seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa, ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectados das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1967, p. 93).

A reflexão do educador em muito nos ajuda a pensar o aprendizado na dança a partir da discussão sobre o antagonismo entre a concepção de educação bancária, que serve à dominação, e a concepção de educação problematizadora, que serve à libertação. Para Freire (2005), o ponto conflitante dessas concepções se encontra na relação entre educador e educando.

O autor entende que a educação não é um ato solitário, ou simplesmente um ato de transmissão de conhecimento. Para ele, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005). Essa mediatização é feita pelo diálogo. Mas o que se pode entender por uma educação bancária, e por uma educação problematizadora?

A educação bancária, segundo o pensador, nega a dialogicidade, e o educador é aquele que retém o conhecimento e que é responsável por descrevê-lo ao (ou depositá-lo no) educando, que os recebe de forma passiva. Dessa forma, não se estabelece o conhecimento, pois o educando apenas memoriza os conteúdos narrados pelo educador. Esse modo de educar de forma anestésica inibe o poder de criação do sujeito (FREIRE, 2005, p. 80). O que se destaca na educação bancária é a insistência em “manter oculta certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e para isso mistifica a realidade” (FREIRE, 2005, p. 83). Essa concepção contribuiu para fazer da educação um processo assistencialista e de domesticação que atende somente às necessidades do opressor, desconhecendo o homem como sujeito histórico, sendo essa concepção presa pela permanência das coisas e por um presente bem comportado.

Já a educação problematizadora, segundo Freire (2005), afirma a dialogicidade e se faz dialógica. Portanto, está ligada diretamente à relação educador e educando. Em suas características, envolve a autenticidade e a reflexão, pontos fundamentais para o ato de “desvelamento da realidade”.

Freire (2005) explica que uma reflexão que parte da autenticidade não pode atuar sobre o homem abstrato, muito menos pensar o mundo sem os homens, pois o homem se encontra em relação com o mundo, e, portanto, consciência e mundo não estão separados, pois não há consciência antes do mundo, muito menos existe um mundo antes da consciência. É por meio do diálogo que os homens refletem sobre eles mesmos e suas relações com o mundo. Esse modo de atuar no mundo aumenta o campo de percepção e amplia o conhecimento com

questões que não estavam bem claras nessa relação homem e mundo.

Para Freire (2005), uma educação problematizadora se faz a partir de um esforço constante, para que os homens envolvidos nesse processo, sem dicotomizar esse pensar da ação, percebam de forma crítica “como estão sendo no mundo, com quem e em que se acham”. (p. 82).

Freire (2005) entende que essa concepção de educação propõe aos homens sua situação como problema e não como uma fatalidade, e, portanto, capaz de ser transformada por eles. É preciso que de imediato se rompa, por meio do diálogo, a relação vertical entre educador e educando. Dentro desse pensamento, o autor explica que o educador problematizador passa não apenas a educar, pois agora, enquanto educa, é também educando e, ao ser educador pelo educando, também educa. Nessa troca mediada pela reflexão crítica de ambos, não se distingue educando de educador, pois ambos estão envolvidos em resolver o mesmo problema apresentado entre homem e mundo.

Desse modo, Freire (2005, p. 84) explica que a educação é um “que fazer” permanente” em relação e inclusão do homem em sua realidade, pois “para ser tem que estar sendo.”

Freire (2005) aponta caminhos para pensar a educação no encontro com a vida, com o fazer do dia a dia, em comunhão direta com nossas escolhas, desejos e quereres. Estimula o questionamento sobre esse conhecimento hierarquizado, de cima pra baixo, e convoca o sujeito a enxergar a importância do seu posicionamento crítico diante dos problemas públicos de forma democrática. Ressalta a importância do exercício da cidadania na construção do mundo e na criação de conexões relacionais entre sujeito e mundo, e na educação em comunhão com a vida, em exercício pleno da liberdade. Para isso, é preciso pensar a educação para além dos muros das instituições escolares; uma educação aberta à troca e à crise, uma educação dialógica.

Os apontamentos de Foucault (2010) sobre o surgimento das disciplinas, resultantes da docilidade dos corpos, e sua influência e formatação na educação que ainda hoje se prolifera nas escolas do Brasil, vêm ao encontro dos questionamentos de Freire (2005) sobre essa educação que ele chama de bancária, reflexo das relações de poder e subordinação que o “homem simples” tem sofrido durante séculos. Segundo Freire (2005), o diálogo nos coloca em um presente onde a realidade é entendida como um processo dinâmico, e não estático; a realidade vai tomando forma conforme a ação do sujeito nesse espaço temporal de troca entre ser humano e mundo. Portanto, a concepção de educação que o presente estudo defende acontece a partir das relações humanas, que não estão separadas das “condições mesmas de vida” (p. 95-96).

Desse modo, Freire (2005) nos aponta possíveis caminhos para pensar uma nova educação pautada na relação educador e educando, em que o diálogo se torna uma arma potente para a desconstrução desse distanciamento estrutural, possibilitando o rompimento da manifestação da “docilidade” do corpo cultural, social e político.

Fazendo uma analogia com o processo de aprendizagem da vida, a escola

institucional no Brasil, apesar de já ter avançado bastante em suas ações sobre a importância da educação ser pela e para a cidadania, ainda muito tem para avançar. Muitas propostas pedagógicas ainda se baseiam em uma metodologia disciplinar criada pela modernidade, em que os questionamentos sobre a ciência e suas verdades hegemônicas se encontram somente nos corpos dos ditos rebeldes e são vistos como algo negativo que precisa ser revertido em bom comportamento.

Portanto, fica claro que o modo como o aprendizado da dança chegou ao Brasil está ainda, em muitos casos, relacionado com o formato da educação tradicional, pautado em uma metodologia de subordinação aos modelos de técnicas codificadas, ao adestramento de corpos e à “fabricação” de indivíduos sem direito de fala, sem autonomia e sem integração com o universo que os rodeia. Ressalta-se que a educação hoje não mais se pauta na fabricação de corpos militares, embora ainda persista essa lacuna educacional cujo aprendizado, em alguns casos, não permite a reflexão, mas um ensino reprodutivista, ou seja, que reproduz a relação de dominação e que não dá abertura para refletir sobre o que se aprende, como e por que se aprende.

Nesse contexto, o bailarino e diretor Klauss Vianna (1928-1992) rompeu o aprendizado que fortalece a docilidade dos corpos e, com os artistas que trabalhou, buscou fazer conexões entre a arte e a vida. Acreditava, assim como Freire (1967), em uma formação pautada no estímulo à autonomia, à criticidade e, conseqüentemente, na liberdade.

Essa liberdade seria conquistada através do exercício da autorreflexão, do encontro de si, da percepção, respeito e comunicação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Por meio do autoconhecimento e de uma relação dialógica com os envolvidos do processo de aprendizagem, Klauss Vianna (2005) propunha construir ativamente o conhecimento, dando vazão aos anseios, desejos e queres de ambas as partes, educador e educando.

A dança e a movimentação cotidiana não se prendem ao passado ou ao futuro, nem a um professor. O que interessa é o agora. Ninguém melhor do que você pode questionar sua postura, suas ações. Não são as sequências de postura dadas por uma pessoa à sua frente que farão de você um bailarino ou uma pessoa de movimentação harmoniosa. A dança começa no conhecimento dos processos internos. Você é estimulado a adquirir compreensão de cada músculo e do que acontece quando você se movimenta. (VIANNA, 2005, p. 104).

Para Vianna (2005, p. 105), deve-se “buscar compreender e assimilar a interdependência com o espaço, esquecendo a forma, que, quando preconcebida, é morta, estática, acomodada, e impede o aprendizado”, conseqüentemente, o desenvolvimento e a criação de um repertório de novos gestos.

Klauss Vianna proporcionava um espaço de trocas e conversa no início de cada aula, em círculo, onde ele se colocava como igual, quebrando o distanciamento entre professor e aluno, abrindo o espaço para pequenos depoimentos

e impressões de cada um, onde pudessem falar da vida, dos propósitos com a dança, iniciando assim uma relação de cumplicidade, de confiança, de troca, pois Klaus não acreditava ser possível dar uma aula para pessoas que ele nunca tinha visto, e das quais não saberia nem o nome. Uma aula dessas para ele seria inútil (VIANNA, 2005).

Dessa forma, meus alunos começam a descobrir que há uma relação entre a verbalização e a descoberta corporal. O ritmo e a musculatura interna transformam-se, tornam-se mais presentes quando unimos a conscientização física ao processo verbal. (VIANNA, 2005, p. 136).

Klauss Vianna, em sua forma de pensar a dança, pretendia derrubar as fronteiras entre a sala de aula e o mundo cotidiano fora dela; entendia que existia uma ordem interna, e ela deveria ser consciente e respeitada (VIANNA, 2005). O ritmo de cada um não estava condicionado ao ritmo do professor, e este não impor ritmo igual para todos.

Dessa maneira, a forma como Klaus propunha suas aulas vinha ao encontro de outro jeito de entender a dança, que metodologicamente se organizava de modo a romper com os ditames da dança tradicional na época, que infelizmente ainda perpetuam pelo mundo afora em muitos espaços que ensinam a dança.

Este estudo convida para um diálogo sobre a aprendizagem da dança, que repensa o ensino voltado à cópia de modelos rígidos e a busca da perfeição de técnicas que negligenciam a formação do corpo que dança e os contextos nos quais ele está inserido, aprendizado esse que se insere dentro do formato da educação bancária que Freire (2005) nos apresenta. Repensar política e socialmente esse aprendizado é transformar esse modelo de educação, de modo a proporcionar a valorização do potencial criativo individual e coletivo, em acordo com uma educação problematizadora, contribuindo dessa forma para a desmobilização desse corpo adestrado, docilizado.

Os estudos de Fortin (1999) 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, e o fortalecimento hegemônico de um ideal de corpo em que critérios estéticos de beleza, magreza, virtuosismo, em um conjunto de práticas e comportamentos que moldam o indivíduo, silencia-o em condicionamentos ditos normais, como sentir dor e ferimentos.

Conheci dançarinos que treinavam sem nenhum respeito pelo seu corpo e que, uma ou duas vezes por semana, seguiam um curso de educação somática para voltar a uma certa neutralidade corporal, o que lhes permitia continuar a dançar exatamente da mesma maneira no dia seguinte. Não é difícil ver dançarinos perfeitamente alinhados ao final de uma aula de educação somática, retornarem a seus hábitos na sua aula de dança no dia seguinte. Encontrei também dançarinos

que priorizavam um trabalho de força muscular no atelier de educação somática, mas nenhuma mudança era visível quando dançavam. A transferência de um aprendizado de um contexto a outro deve ser favorecida pelo professor de dança e por este da educação somática, senão as aulas de educação somática correm o risco de serem vistas simplesmente como um meio pontual de receber um alívio temporário ou de se dar um condicionamento físico complementar ao invés de servir como trampolim a uma mudança profunda de atitude face à maneira de pensar o corpo. As aulas de educação somática oferecidas como treinamento complementar não devem apenas encorajar os estudantes a ficarem atentos às sensações proprioceptivas que acompanham seus movimentos, mas elas devem propor-lhes meios concretos que tornarão possível continuar a aprender sobre eles mesmos fora do meio somático, em sua vida cotidiana e em suas aulas de dança. (FORTIN, 1999, p. 04).

Assim como Freire (2005) e Klauss (2005), que pontuam a problemática pedagógica e metodológica em relação ao educador/educando, ao professor/aluno, Fortin (1999) também acentua que, nas práticas somáticas, a atenção e o foco estariam totalmente pautados no aluno, e não mais no professor como ponto central e detentor do saber.

Uma primeira desestruturação vem do fato de que as aulas técnicas de dança são tradicionalmente centradas no professor, enquanto que a educação somática é claramente centrada no estudante. Após vários anos de um ensino normalmente diretivo e autoritário, os estudantes devem efetuar uma transição no sentido de se encarregar pela sua aprendizagem uma vez que, numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo. A transição se complica pelo fato de que os estudantes devem aprender a valorizar o processo tanto quanto o produto. (FORTIN, 1999, p. 5).

Sylvie Fortin (2011) coloca que a educação somática nasceu fora do campo da dança, especificamente na década de 1930, com o desenvolvimento de várias práticas de consciência do corpo em movimento, como o método de Moshe Feldenkrais; a técnica de Mathias Alexander; o *Body-Mind Centering*TM, de Bonnie Bainbridge Cohen; a ginástica holística, de Lily Ehrenfried; a eutonia, de Gerda Alexander; “e mais perto do meio da dança, aqui no Brasil, o método de Klauss Vianna.” (FORTIN, 2011, p. 28).

Desse modo, os fundamentos, princípios e procedimentos propostos por Klauss Vianna (2005) durante toda a sua trajetória com a arte da dança se encontram diretamente conectados com os conceitos estruturadores das práticas somáticas, com uma ressalva: sem antagonismos e dualismos, o entendimento de corpo proposto por Klauss (2005) não separava o corpo somático do corpo dançante.

Os professores, normalmente acostumados a um trabalho individualista, são cha-

mados neste contexto a se interrogar coletivamente sobre suas prioridades de educadores e sobre os meios que eles privilegiam. Eles devem se abrir à análise crítica para recolocar em questão a formação prática em dança e desenvolver novas leituras do corpo e de novos modelos de formação. Dentro de um tal projeto, eles não podem mais considerar uma aula de dança como uma sequência de pliés, tendus, ronds de jambe, grands battements etc., mas rever os princípios primeiros que subentendem o movimento. Não se trata de jogar fora os movimentos típicos da aula de dança, mas aprofundar sua compreensão à luz de conhecimentos e práticas nascidas do campo da educação somática. (FORTIN, 1999, p. 5).

Dentro dessa perspectiva, as práticas somáticas pautadas na relação da valorização das singularidades e das diversidades estiveram presentes na trajetória do Estúdio ID – Investiga Dança (ID), originalmente sob a denominação de Centro de Artes Variação, que, desde seu surgimento em 1990, vem questionando a aprendizagem em dança, os métodos excludentes e as técnicas que priorizam tipos específicos de corpos. Consequentemente, o Estúdio ID vem investindo na aplicação de propostas pedagógicas que valorizam tanto a singularidade na construção coletiva, quanto o aluno enquanto protagonista no seu próprio aprendizado da dança.

Pelo ID passaram centenas de alunos, muitos dos quais se profissionalizaram, trilhando os caminhos da dança em universidades e companhias profissionais, ou abrindo suas próprias escolas. Outros tantos, em suas diversas profissões, relatam a importância da dança no processo de sua formação acadêmica e de vida, com base numa pedagogia pautada no estímulo à autonomia, à criação, e, principalmente na busca da construção de uma dança que valoriza o diálogo entre o coreógrafo e o aluno, para a autonomia do intérprete criador. Essa experiência fez com que esses alunos acreditassem na potencialidade de criação do ser humano, de modo a defender o direito de serem diferentes ao se expressarem artisticamente lado a lado com outros bailarinos, tanto em sala de aula quanto em participações nos festivais de dança pelo Brasil.

São apresentados a seguir alguns trechos de depoimentos de alunos, ex-alunos, pais e expectadores do ID que contribuíram para o entendimento e para a comprovação prática do resultado efetivo das propostas pedagógicas pautadas no processo de autonomia do aluno, tanto na criação coreográfica quanto no fortalecimento do seu aprendizado na arte e na vida.

O registro desses depoimentos se fez necessário no intuito de legitimar a proposta metodológica do ID, assim como de demonstrar que os cursos livres podem ser estruturados de outras maneiras, de modo a estarem conectados com as necessidades de mudança socioculturais.

Para além de responder questões, este estudo propôs reflexões sobre os modos de formação e criação em dança, sob o olhar de alunos, pais e expectadores do ID. Por sua vez, essa estratégia possibilitou reafirmar a importância do diálogo e, ao mesmo tempo, abrir caminhos para repensar e reestruturar o aprendizado da dança que atendessem à diversidade dos corpos, no contexto dos cursos livres do Brasil.



Figura 1 – Fonte: Eduardo Trópia. Sala de aula do ID, Ouro Preto, 2017.

Ao longo da minha formação acadêmica em um curso de Licenciatura em Dança, muitos textos falavam de formas de se pensar a dança. Com o tempo, percebi que muitas das abordagens discutidas nos textos se pareciam com a dança, a qual, durante anos, experimentei em uma escola de dança do interior do estado de Minas Gerais: uma dança que respeita a singularidade de cada um, que incentiva a autonomia e a autoralidade e, principalmente, que possibilita, em suas práticas, que o sujeito explore a criatividade. (Maria Emília Gomes, 23 anos, ex-aluna do Estúdio ID). Sem dúvida os 15 anos que dancei no ID contribuíram para a formação da pessoa que sou hoje, e da pessoa que serei no futuro, com todas as transformações da vida. Além do amor pela dança e da consciência de que ela faz parte do meu ser, aprendi a improvisar e ter a capacidade de me adaptar, a ser criativa e buscar sempre o que posso fazer de melhor em cada situação, imprimindo sempre a minha essência. Fazer parte de um grupo durante tantos anos contribuiu para a formação do meu senso de coletividade e da noção de que todos estão conectados, que as ações de cada um reverberam nas vidas dos outros. Aprendi a entender e aceitar o meu corpo como ele é e com todas as possibilidades que ele me dá. Descobri um corpo que dança mesmo parado, que dorme, sonha e vive dança. (Isadora Oliveira, 22 anos, ex-aluna).

O autoconhecimento, a autopercepção e a autorreflexão são princípios básicos para as práticas metodológicas desenvolvidas pelo Estúdio ID – Investiga Dança, onde o aluno é convidado a participar ativamente do próprio processo de aprendizagem, reconhecendo os caminhos possíveis e aprendendo a lidar com as diferenças corporais, intelectuais, sociais e culturais, não apenas na sala de aula, mas, principalmente, construindo conhecimento e conexão com a vida.

O estímulo às pesquisas corporais/estéticas se pauta no processo de criação individual e coletiva, na contramão das técnicas convencionais, com seus formatos massificadores e pré-estabelecidos.

O que eu acho mais precioso na estética do Estúdio ID – Investiga Dança é que não é possível distinguir claramente as fronteiras entre a criação artística e a proposta pedagógica. O que a Carla Gontijo faz em todos os níveis é investigação; mesmo nas coreografias das turmas mais novas/das crianças, há proposições que envolvem risco; há sempre espaço para que se aflorem as individualidades; ela consegue fazer que todos, no fim, sejam cocriadores e não meros repetidores das coreografias. Isto fica mais claro nas turmas adolescentes que permanecem na escola por três anos ou mais: ali já se distingue, para além de bailarinos, pessoas que começam a ampliar os limites e as possibilidades do próprio corpo. (Juliano Mendes, 37 anos, expectador/vídeo maker do ID desde 2013).

Durante os 30 anos de docência, ao perceber as fragilidades e dificuldades do processo de aprendizagem de dança no contexto socioeducativo, fez-se necessário investir no desenvolvimento do aluno enquanto criador/pesquisador, de modo a melhor prepará-lo para os diálogos possíveis entre dança e vida, como contraponto ao perfil competidor estimulado nos moldes tradicionais de ensino de dança e educação institucionalizada.

Dinâmicas de grupo, expressão corporal, valorização das iniciativas e incentivo ao processo criativo são práticas da escola que muito me impressionam. [...] o fato da escola não eger um primeiro bailarino, promovendo uma amarga disputa interna, gerando sentimentos de decepção, inveja e prepotência, me faz realmente acreditar que o ensino de dança nesta escola contribui para a infância, no desenvolvimento motor, psíquico, social e cultural. (Munike Romano, 33 anos, mãe da Anita: aluna do ID).

Como um ato de resistência e conseqüentemente político, o ID se colocou dentro dos festivais tradicionais, que mais priorizam a disputa mercadológica do que a expressão singular e autônoma do dançarino, para apresentar outros modos de produção em dança; com isso fortaleceu a singularidade e autonomia, tanto do artista da dança, quanto do Estúdio ID em relação à hegemonia dos métodos aplicados na maioria das escolas de cursos livres, ainda conservadoras e detentoras do “modo” de apresentar a dança para o público.

O espetáculo Cartografia da Memória ultrapassa o didático, que é o que as escolas de dança costumam oferecer para mães e pais – as famosas mostras de trabalho, corridas, esbanjando muitas vezes um “resultado” vazio (ou engraçadinho). O que você nos apresentou é um espetáculo ético-estético de grande potencial, feito com carinho, profissionalismo e sensibilidade. Tem técnica, tem trabalho coletivo, sem hierarquias, e percebo que amplia e acrescenta a visão crítica de Eva sobre os espaços que ela vivencia no cotidiano dela. (Thaiz Cantasini, 35 anos, mãe da Eva: aluna do ID).

Dentro da matriz curricular do Estúdio ID, o ballet clássico é oferecido com uma abordagem aplicada a partir do conhecimento antônomo e direcionada com respeito aos limites individuais do corpo de cada um. Não é a técnica que se molda ao aluno, mas sim o aluno que organiza, reconhece e reflete sobre a técnica a partir da consciência do próprio corpo e das sensações e percepções geradas por ele.

Desse modo, consolidou-se, ao longo desses anos, uma pedagogia própria, e a necessidade de entender como o aluno aprende a dançar foi muito maior do que a necessidade de entender como se ensina a dança.

Hoje, refletindo sobre as aulas de dança do Estúdio ID, percebo o quanto a criança explora a ludicidade e a liberdade tão necessária para se construir conhecimento e se desenvolver enquanto sujeito ativo e atuante; os adolescentes e os adultos se libertam das já consolidadas amarras do “certo e errado” e todos se jogam e se permitem de fato dançar! (Maria Emília Gomes, 23 anos, ex-aluna).



Figura 2 – Fonte: Eduardo Trópia. Sala de aula do ID, Ouro Preto, 2017.

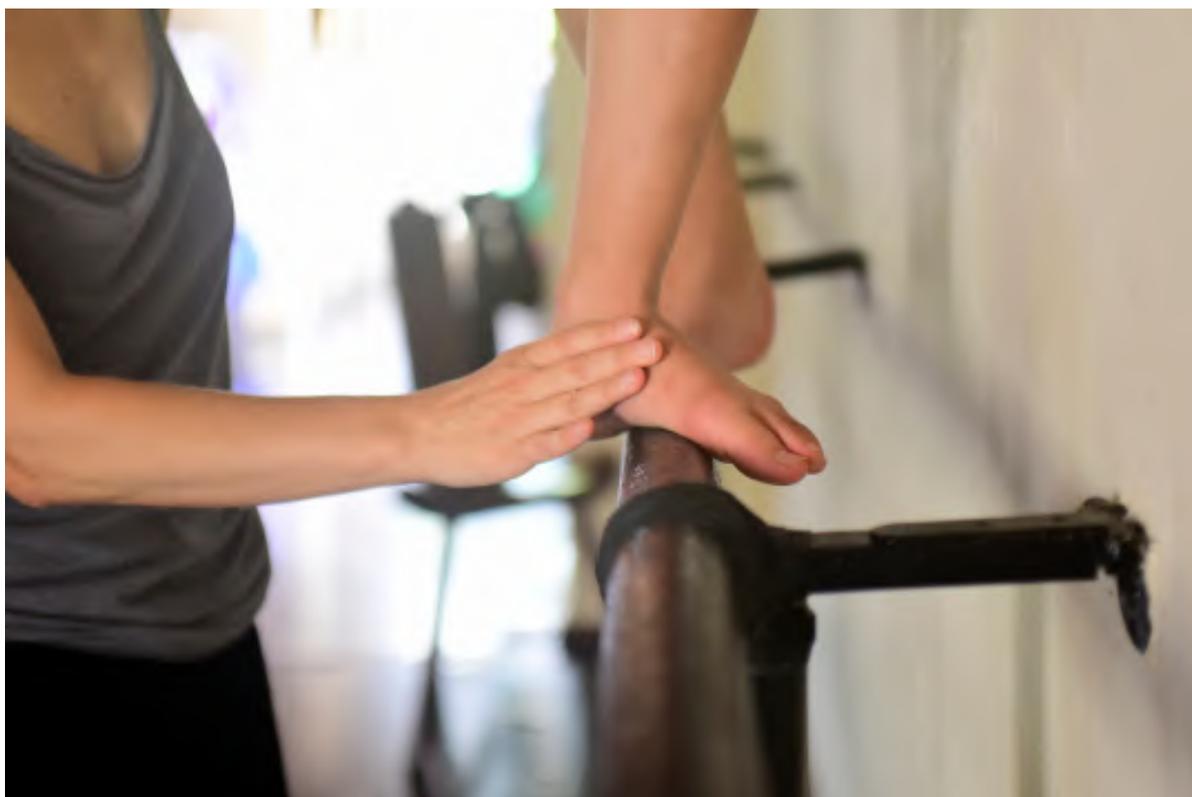


Figura 3 – Fonte: Eduardo Trópia. Sala de aula do ID, Ouro Preto, 2017.

Ao reconhecer o compromisso e a responsabilidade envolvidos na formação de crianças e jovens, as experiências teórico-práticas vivenciadas no curso de extensão da UFMG, “Pedagogia do Movimento para o Ensino da dança” (2005), abriram um novo horizonte de entendimento e compreensão das lacunas desse aprendizado a partir do fortalecimento da dança enquanto área do conhecimento, e não apenas como entretenimento, diversão e lazer.

Vale a pena dizer que para mim, o ID foi um espaço de liberdade, visto que eu nunca frequentei um espaço de dança porque existiam inúmeras questões desencadeadas por viver em uma sociedade hetero-branca- burguesa. Eu por algum tempo fui oprimido, tive meu corpo docilizado e silenciado por duras relações de poder e, mais além, por aspectos heteronormativos. (Leonardo Paulino, 27 anos, ex-aluno).

O encontro com as práticas somáticas no decorrer desta trajetória, e principalmente com a Técnica Klauss Vianna em 2014, consolidou definitivamente essa forma de ver e entender a dança, dando assim continuidade às pesquisas que o Estúdio ID havia iniciado desde sua fundação, tendo como diferencial no processo formativo o cruzamento com outras formas de pensar corpo, dança e educação, sem dicotomias entre teoria/prática, corpo/mente, treinamento/criação, arte/educação, pensamento/dança, cognição/ação.



Figura 4 – Fonte: Eduardo Trópia. Sala de aula do ID, Ouro Preto, 2017.

É importante ver a dança como uma experiência estética no sentido estrito do termo, que nos afeta, que afeta aos outros e a forma como vemos o mundo. A dança é algo que nos move, que nos causa alteridade, e não diferença e por isso não pode ser uma idealização. Dançar não para ter um corpo belo, ou porque se quer atingir o máximo da técnica, mas dançar porque isso te provoca prazer e nos faz perceber coisas sobre nós mesmos, sobre o nosso corpo, sobre a nossa relação com o mundo e as pessoas. Sou imensamente grato à Carla Gontijo e ao Estúdio ID pela chance de poder desviar o olhar de mim mesmo e criar espaço para outras possibilidades. (Fred, 41 anos, aluno do ID)

O estúdio ID se mostrou, principalmente nesse ano de 2017, ser uma família para mim. Além de ser um espaço de formação profissional, acabou se tornando um espaço de reflexão pessoal em que minha individualidade pudesse ser reconhecida e utilizada também em função do grupo que vem se formando há anos. A turma do ID experimental hoje consegue se movimentar como uma família, com sintonia própria formada pelas histórias de cada um. Cada vez mais sinto que posso ser quem sou com eles. (Iara Araújo, 15 anos, aluna).

Entrei no ID quando tinha 3 anos. Quando subi aquela escada pela primeira vez, foi como abrir as portas para um novo mundo, um mundo da imaginação, da criação e da aventura. Toda vez que subo no palco, com as luzes em cima de

mim, penso no ano todo e como eu aprendi mais coisas e como foi o processo de criação, em que criamos praticamente tudo. Sinto que estou em um sonho que nunca vai acabar. Nele você precisa se empenhar, porque, senão, ele tem chance de terminar... (Anita Romano, 10 anos, aluna).

Conclusão

É interessante perceber e importante reconhecer que a convivência prática com a arte da dança abre possibilidades de encontros investigativos consigo mesmo e com o mundo, a partir das experimentações advindas da diversidade e complexidade das relações que se estabelecem entre o ser e o entorno.

O ato de dançar se torna transformador à medida que o ser reconhece sua potência criativa e sua capacidade autônoma, quando então as barreiras sociais e políticas se rompem, reconfiguram-se e se potencializam em força geradora de sentidos para a vida, despertando o papel de cidadão ativo no contexto da cidade e da sociedade.

Nesse sentido, o Estúdio ID – Investiga Dança, a partir de sua trajetória empírica, predominantemente investigativa e deflagradora da expressão corpórea, busca estimular no ser o encontro com as pulsões internas. Ao incorporar na formação em dança as práticas somáticas de forma mais consciente, consolida nos alunos/praticantes a conquista da expressão artística autônoma, e o reconhecimento da importância do exercício de ser quem é em todas as dimensões: sociais, culturais, religiosas, políticas, sexuais etc., bem como o direito de ser respeitado e valorizado pela diversidade e singularidade inerentes ao humano.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 2005.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado do avesso: o artista e suas modalidades de experiências de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **O Avesso do Avesso do Corpo: educação somática como práxis**. Joinville: Nova Letra Gráfica e Editora, 2011. p. 25-42.

_____. Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação prática em Dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. 1. ed. Portuguesa: Lisboa, agosto de 2012.

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

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Carla Gontijo Campolim Moraes é pedagoga, especialista na Técnica Klauss Vianna pela PUC/SP, mestranda em Artes e Experiências Interartes na Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, bailarina, coreógrafa e diretora fundadora do Estúdio ID – Investiga Dança, em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Carla Gontijo Campolim Moraes es pedagoga especializada en Técnica Klauss Vianna PUC / SP, estudiante de maestría en Educación y Experiencias Interartes la Universidad Federal de Minas Gerais, bailarín, coreógrafo y director fundador del Estúdio ID Investiga Dança de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Carla Gontijo Campolim Moraes is a Pedagogue, specialist in Klauss Vianna Technical, by PUC / SP, master student in Artes e Experiências Interartes by the Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, dancer, choreographer and founding director of the Estúdio ID – Investiga Dança, situated in Ouro Preto city, Minas Gerais, Brasil.

CHÃO SOLO:

Ressignificações de um corpo em processo

DAIANI FIORINI FERNANDES

ALINE DA SILVA PINTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL

DAIANI.FIORINIFERNANDES@HOTMAIL.COM

Resumo | A pesquisa baseia-se nos processos de resignificações do corpo que tem como ponto de partida os códigos do balé clássico. O estudo dividiu-se em três momentos: os registros no Caderno do Artista; os Laboratórios de Experimentação; e os Laboratórios de Criação. A pesquisa busca compreender como os processos de resignificação são construídos a partir do corpo que tem como ponto de partida os códigos do balé clássico. Dessa forma, construo relações entre o corpo e os processos de aprendizagem nele inscritos, resignificando o pensar e o fazer da técnica clássica por meio das abordagens somáticas. Encontro respaldo teórico em Mauss (2003) e Strazzacappa (1998; 2006) para conceituar técnicas corporais e técnicas codificadas, e em Baldi (2015), Bolsanello (2011), Vianna (2005) e Miller (2007; 2012) para discorrer sobre as abordagens somáticas. Para falar de corpo memória e processo criativo em dança, apoio-me nas autoras Pereira (2011), Rodrigues (1997) e Conz (2012). A poética da criação e da escrita tem como guia o ciclo do café, onde o universo simbólico é explorado de forma a (re) encontrar as memórias inscritas em meu corpo durante o processo de formação artística e as paisagens vivenciadas na infância. A pesquisa apontou possibilidades para dançar para além do código do balé clássico, compreendendo que o problema não estava na técnica em si, mas no modo de utilizar-se dela. Assim, construo uma nova concepção de dança para mim e encontro na técnica clássica uma potência para criar e um corpo que se desdobra para descobrir os melhores caminhos para transformar o pensar e o fazer artístico. Como fruto da pesquisa, gerou-se a criação em dança “CHÃO SOLO”.

Palavras-chave: Balé Clássico. Dança. Educação Somática. Resignificação. Memória.

CHÃO SOLO:

resignificación de un cuerpo en proceso

Resumen | La investigación se basa en los procesos de resignificación del cuerpo que tienen como punto de partida los códigos del ballet clásico. El estudio se dividió en tres momentos: 1) Registros en el Cuaderno del Artista; 2) Laboratorios de Experimentación; 3) Laboratorios de Creación. La investigación busca comprender cómo los procesos de resignificación se construyen a partir del

cuerpo que tiene como punto de partida los códigos del ballet clásico. De esta forma, construyo relaciones entre el cuerpo y los procesos de aprendizaje en él inscritos resignificando el pensar y el hacer de la técnica clásica por medio de las abordajes somáticas. Encuentro respaldo teórico en Mauss (2003) y Strazzacappa (1998 y 2006) para conceptualizar técnicas corporales y técnicas codificadas y en Baldi (2015); Bolsanello (2011), Vianna (2005) y Miller (2007, 2012) para discutir sobre los enfoques somáticos. Para hablar de cuerpo memoria y proceso creativo en danza, me apoyo en las autoras Pereira (2011), Rodrigues (1997) y Conz (2012). La poética de la creación y de la escritura tiene como guía el ciclo del café donde el universo simbólico es explorado de forma a (re) encontrar las memorias inscritas en mi cuerpo durante el proceso de formación artística y las paisajes vivenciadas en la infancia. La investigación apuntó posibilidades para bailar más allá del código del ballet clásico, comprendiendo que el problema no estaba en la técnica, pero en el modo de utilización de ella. Así, construyo una nueva concepción de danza para mí y encuentro en la técnica clásica una potencia para crear y un cuerpo que se desdobra para descubrir los mejores caminos para transformar el pensar y el hacer artístico. Como fruto de la investigación se generó la creación en danza, CHÃO SOLO.

Palabras clave: Ballet clásico. Danza. Educación Somática. Resignificación. Memoria.

CHÃO SOLO:

Redeterminations of a body in process

Abstract | The research is based on the processes of re-significances of the body that has as its starting point the codes of the classical ballet. The study was divided into three moments: 1) The records in the Artist's Notebook; 2) The Laboratories of Experimentation; 3) Creation Laboratories. The research seeks to understand how the processes of resignification are constructed from the body that has as its starting point the codes of classical ballet. In this way, I construct relationships between the body and the learning processes inscribed in it, meaning the thinking and doing of the classical technique through somatic approaches. Theoretical support in Mauss (2003) and Strazzacappa (1998 and 2006) to conceptualize corporal techniques and codified techniques and in Baldi (2015); Bolsanello (2011), Vianna (2005) and Miller (2007, 2012) to discuss the somatic approaches. To talk about body memory and creative process in dance, I support the authors Pereira (2011), Rodrigues (1997) and Conz (2012). The poetics of creation and writing are guided by the coffee cycle where the symbolic universe is explored in order to (re) find the memories inscribed in my body during the process of artistic formation and the landscapes experienced in childhood. The research pointed to possibilities for dancing beyond the classic ballet code, understanding that the problem was

not in the technique itself, but in the way it was used. Thus, I construct a new conception of dance for myself and encounter in classical technique a power to create and a body that unfolds to discover the best ways to transform artistic thinking and doing. As a result of the research was generated the creation in dance, CHÃO SOLO.

Keywords: Classical Ballet. Dance. Somatic Education. Redetermination. Memory

Introdução

PIANTARE |Semear, Cultivar|

Reconheço, a partir das minhas memórias corporais, um corpo codificado pela técnica do balé clássico. Percorro esse caminho que pulsa e vive o movimento. Num retorno a mim, volto a lembrar o passado e a permitir que algo novo seja brotado, um processo de experimentação e criação nunca antes visitado por mim. Permito-me a escuta, o silêncio, o corpo e a dança. Vago entre os lugares conhecidos e desconhecidos do meu corpo. Visito o escuro e a luz, junções compostas em mim, corpo que é memória e território. Busco (re)encontrar-me e compreender a construção do meu corpo enquanto artista.

Essa pesquisa se iniciou, ainda que inconscientemente, quando iniciei meus estudos na Universidade no ano de 2014. Nesse primeiro ano, fui a primeira bolsista do Projeto de Extensão Compartilhando Vivências: O corpo e a dança nos processos de Ensino Aprendizagem, sob orientação das professoras Silvia da Silva Lopes e Aline da Silva Pinto. Foi a partir desse projeto que as minhas inquietações acerca das técnicas codificadas e de seus processos de ensino e aprendizagem começaram a surgir ainda de forma tímida.

Iniciei meus estudos no balé clássico aos sete anos de idade por um sonho particular da minha mãe. Depois de alguns meses frequentando as aulas, percebi que o sonho particular da minha mãe tinha se tornado um enorme sonho meu. Tornar-me uma bailarina profissional, sair da cidade do interior de São Paulo e seguir dançando era um objetivo a ser alcançado. No final do ano de 2013, fiz a prova do ENEM e fui aprovada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Sul – UERGS. Quando contei para minha vó, ela me disse:

“É, mia fiá... O que tivé que sê será.” Eu respondi: “Então vai ser, vó”.

O ano de 2014 foi marcado por intensas transformações na minha vida, tanto pessoal quanto artisticamente. Em relação ao fazer artístico, o meio acadêmico foi uma grande surpresa, pois, para mim, o universo da dança era outro. A dança, antes da academia, não envolvia muitos conteúdos teóricos, e os meus professores também não se propunham a apresentá-los. No primeiro ano, compreendi a dança como um universo de possibilidades a ser explorado, um universo que não se restringia só ao balé clássico. Por conta disso, refiro-me ao meio acadêmico como uma grande surpresa.

Assim, conciliando as aulas da universidade e as aulas de balé, as minhas inquietações começaram a surgir, principalmente e conseqüentemente, pela união entre a teoria e a prática acerca das técnicas codificadas. Em muitos momentos, vivi o balé como uma técnica muito mais individual do que coletiva, e durante esses anos dentro da sala de aula, percebi que o meu corpo criou um distanciamento de mim mesma enquanto ser humano, mas principalmente como artista. Esse distanciamento tornou-se mais visível nas aulas de balé, pois a relação com o meu corpo era meramente a execução sem consciência e a busca constante pela forma do movimento, o belo. Dessa forma, notei o quanto eu estava aprisionada na execução do código e passei a observar como as outras bailarinas e bailarinos agiam nas aulas. Os questionamentos surgiam a cada aula, e dançar, para mim, já não era mais prazeroso.

Nesses processos de constantes conflitos, o fazer artístico se via cada dia mais frágil. Sentia que negava o meu corpo, a mulher e a artista. Descobri que meu papel era apenas ser a bailarina que executava e, dessa forma, coloquei-me numa inquietação dicotômica sobre ser bailarina ou artista, compreendendo as duas palavras como sendo totalmente opostas. Nessa relação dicotômica, eu me via como uma bailarina que só executava os movimentos, não tecia relações entre o corpo e a sociedade, não questionava sobre mim, ou seja, me via como um ser não pensante. O meu entendimento sobre artista era quase um “endeusamento” de um ser, um ser que se autoquestionava, que era atuante na sociedade, quase um revolucionário. Acredito que essa visão do artista na sociedade foi muito cultivada, principalmente, dentro da Universidade, onde muitos colegas colocavam o artista como um ser culto, inteligente, questionador de si (e dos outros) e superior aos demais sujeitos. Com essa ideia romantizada do artista, não me via como sendo um.

Essa inquietação me acompanhou por um bom tempo nesta pesquisa, e comecei a refletir sobre esses processos e como eles se interligavam diretamente à ressignificação, ou melhor, à busca dessa ressignificação que permite o pensar e o fazer aprendidos de uma nova forma, uma forma que transcende e transforma o corpo em movimento. Pensar o aprendido de outra forma possibilitou que eu notasse em mim (e em outros bailarinos/as) um excesso de preocupação com a técnica clássica, com a forma do movimento e sua execução. Eu sempre estava em busca da perfeição e lutava contra mim mesma, contra os limites anatômicos do meu corpo e almejava o corpo ideal para dançar (como se isso existisse).

A forma com que me apropriei da técnica clássica fez surgir uma relação dependente quando a busca tinha como principal objetivo executar o movimento. Pude notar que buscava o aprimoramento não consciente do movimento e tinha uma constante preocupação excessiva em realizar a técnica. Nesse sentido, Vianna afirma que:

[...] a preocupação excessiva com a técnica é prejudicial, tão prejudicial quanto ter uma relação afetiva com uma pessoa e não largá-la nunca, não dar espaço, telefonar diariamente, procurar sempre, depender demais e com isso, afogamos a pessoa e matamos a relação. (VIANNA, 2005, p. 30).

O distanciamento do meu fazer artístico ocultou os processos sensíveis da

dança e deixou de lado uma parte essencial para o bailarino: questionar. Diante desse processo de (re)descoberta, encontrei em alguns componentes curriculares um apoio para essas questões. Nesses componentes, vivenciei momentos onde pude criar com autonomia, reconhecer parte do meu processo na dança e me conectar com momentos e memórias significativas da minha infância enquanto construção do meu ser.

Segundo Rodrigues (1997), esse encontro pode ser interpretado como sendo a passagem do sensível, que é reverberada no movimento interior, ou seja, são memórias que afloram por meio de imagens significativas para o corpo em questão. Esse percurso interno interage sob três aspectos: as lembranças com seus campos de imagens, os deslocamentos das emoções e afetos e, por fim, as sensações.

O retorno aos afetos, permeado de memórias, tornou vivo e potente o ato de criar dança. Para a pesquisadora Sayonara Pereira (2011), o corpo é “lugar de memórias inscritas”, onde essas memórias são acessadas por meio de impulsos interiores, associados a uma vontade de realização de um determinado procedimento, que se concretiza no tempo presente. O corpo se torna – é – o espaço da memória do intérprete.

No caminhar processual dessa pesquisa, os nós que se formam abrem espaço para que o corpo crie possibilidades de escolhas e se desapegue das ideias que, de certa forma, eram tidas como verdades absolutas. As escolhas e os desapegos surgiram como forma de transformação e abriram espaço para o novo, o desconhecido, o broto de uma criação de afetos, onde “dançar as memórias é sempre criar. [...] um acontecimento do/no presente” (CONZ, 2012, p. 61).

Assim, o problema desta pesquisa se formulou em compreender “como se dão os processos de resignificação do corpo que tem como ponto de partida os códigos do balé clássico?”. Partindo dessa problemática, defino como objetivo geral oportunizar por meio do balé clássico uma experiência que construa relações entre o corpo e os processos de aprendizagem nele inscritos. Os objetivos específicos se pautam em apresentar um processo criativo como fruto da pesquisa, na resignificação do pensar e fazer da técnica clássica, onde busco trabalhar a conscientização do movimento por meio de abordagens somáticas, conhecer as possibilidades do corpo em estado de experimentação, experimentar o uso da improvisação como recurso para a criação e relacionar as vivências corpóreas e imagens por meio das memórias inscritas da infância.

Metodologia

FIORIRE | Florescer, Desabrochar|

A metodologia de pesquisa se deu por meio da abordagem qualitativa. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: caderno do artista, laboratórios de experimentação e laboratórios de criação.

A pesquisa qualitativa trabalha num nível de realidade que não pode ser quantificada, pois se refere ao universo de crenças, valores e significados. Segundo Prodanov e Freitas (2013), considera-se também que o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados da pesquisa, interpretação de fenômenos e

atribuição de significados, tendo o processo como principal objetivo.

O caderno do artista foi um recurso escrito de autocrítica e reflexão do qual pude fazer uso a qualquer momento. A escrita nesse caderno abordou principalmente a vivência nos laboratórios de experimentação e criação. Para Alleoni (2013), o termo laboratório, no campo da Arte, traz como laboratório de criação um espaço onde o artista pode experimentar sua arte de maneira livre e protegida. Nesse espaço, para artistas do corpo, constroem-se cenas, investigam-se conteúdos, exploram-se possibilidades. É um espaço em que o corpo encontra privacidade e segurança para poder experimentar-se. Os registros possibilitaram muitas reflexões, pois o ato de escrever após a prática reforçava o tema de pesquisa e, na maioria dos laboratórios, indicava caminhos para seguir com o processo. Conforme Rocha:

O caderno de artista revela um apontar de caminhos, considerando que o artista busca as questões de sua pesquisa produzindo e indagando sobre sua própria produção. Os artistas trilham caminhos próprios, o método adotado na investigação através do caderno é criado ao mesmo tempo em que cria seus objetos e suas obras, vinculando a necessidade do pensar e do fazer. (ROCHA, 2010, p. 611-612).

Nos laboratórios de experimentação, vivenciei a prática de forma mais livre; meu corpo conheceu possibilidades de movimentos sem necessariamente seguir um roteiro a cada encontro. Esse espaço foi importante para entender que este era

[...] um lugar protegido e fértil justamente porque se trata de um território de exploração. Assim como em um espaço terapêutico onde o analista e o paciente dividem confidências e por isso, exige-se confiança e discrição, no processo criativo, dentro dessa proposta de mergulho interno, há a necessidade de se estabelecer igualmente esse espaço protegido entre o sujeito e os conteúdos internos que emergem dele. (ALLEONI, 2013, p. 75).

O laboratório de criação foi a etapa na qual reúno o caderno do artista e o material prático dos laboratórios de experimentação para dar início à criação dramaturgica em dança. A prática do balé clássico esteve unida às abordagens somáticas durante os laboratórios de experimentação e criação, onde, antes de dar início ao ensaio, eu realizava uma aula (sozinha) como forma de concentrar-me no momento presente, estar em estado ativo e acessar as capacidades expressivas do corpo.

A pesquisadora Neila Baldi (2015) discute a relação entre a Dança, mais especificamente o Balé Clássico, e a Educação Somática a partir da premissa de que uma técnica de dança pode ser ensinada somaticamente, seguindo princípios do campo. Assim, Baldi traz em sua prática docente quatro eixos metodológicos dos quais pude me apropriar durante esse processo de pesquisa e que não necessariamente ocorrem em uma ordem pré-estabelecida. São eles:

a) (Re)conhecer: pauta-se em (re)conhecer a estrutura anatômica, quanto ao seu estado geral naquele momento. Pode se dar a partir de procedimentos varia-

- dos, como fechar os olhos e sentir o peso dos ossos, atentar-se para uma parte específica do corpo, massagear-se, verificar de onde vem o movimento, qual parte o conduz, ou verificar o que é comum quando faz isto ou aquilo;
- b) Explorar: é realizar pesquisas de movimento tendo como foco a instrução do como fazer, não no que fazer;
 - c) Conceituar: o conceituar surge pelo entendimento teórico das movimentações do balé clássico (ou qualquer outra modalidade), no qual teoria e prática trabalham em conjunto;
 - d) (Re)significar: se permitir as descobertas pensando o aprendido de outra forma. Tornar ativas essas abordagens possibilitou um corpo reflexivo e presente durante as aulas.

Segundo Miller (2012), o corpo presente se constrói por diversas estratégias e processos diferenciados cuja premissa é a escuta do corpo. Nesse processo, a percepção é o principal mote para a pesquisa do movimento, assim como o uso das abordagens somáticas para o estudo consciente do corpo. O corpo presente “livra-se daquele ideal do artista cênico que busca uma presença na cena para expressar o seu algo mais” (MILLER, 2012, p. 49).

Para Gil (2004), o corpo presente se forma e se transforma entre as dimensões do movimento virtual e do movimento atual, o que compõe o corpo total. O encontro entre essas dimensões do movimento se dá entre visibilidades e invisibilidades, ou seja, o que é aparente, físico, material e o que existe na invisibilidade e que nos afeta de algum modo. O encontro entre essas dimensões gera o movimento, e este agrega intensidade ao movimento, o estado de ser/estar presente. Essa intensidade faz com que bailarino e espectador estabeleçam um nível de comunicação não significada, pois, nesse momento, o público verá “surgirem intensidades e presenças, e estas sim, o atravessarão” (ELIAS, 2011, p. 28).

O uso da improvisação surge nos laboratórios de experimentação e criação como uma forma de desenvolver e potencializar o corpo nos processos de ressignificação. Segundo Elias (2011, p. 23-24),

Improvisar um movimento não é uma ação vaga, não é fazer algo partindo do nada e sem nada. É impossível uma improvisação (seja ela liderada pelo movimento ou pela palavra) partir de lugar nenhum, pois mesmo sem um tema ou estímulo específicos, ela parte do próprio improvisador em criação, e aí há jogo: jogo no rizoma criação o qual faz também jogarem forças específicas e singulares em cada bailarino ou ator, tais como a imaginação, a memória, o pensamento, a percepção, os sentidos, as sensações, os afetos e perceptos, o movimento e a própria técnica.

Segundo Guerrero (2008, p. 1), para Lisa Nelson e Paxton, a improvisação “é uma palavra escorregadia”, muito genérica, exigindo um trabalho de classificação e detalhamento. Assim, a pesquisadora defende a necessidade de empregar nomes adequados para cada tipo de improvisação, classificando-as em: improvisação sem acordos prévios; e improvisação com acordos prévios, que se subdivide em duas classes: improvisação em processos de criação e improvisação com roteiros.

Nos laboratórios de experimentação e criação, trabalhei a improvisação em diálogo com o código do balé, o que veio a ser um recurso fomentador para as investigações no processo criativo, sendo este um desdobramento futuro para a composição dramática em dança. O uso da improvisação possibilitou vivenciar a prática de forma mais aberta à experimentação, onde o uso da técnica clássica potencializou o corpo em estado de descoberta.

Outros recursos também foram surgindo pela necessidade da criação, como, por exemplo, poemas, textos, objetos, imagens e músicas de gêneros variados. Alguns objetos foram adquirindo um caráter simbólico durante o processo, como o uso da saia de tule (tutu) e a peneira. Para cada elemento, construiu-se uma história e um porquê de estar sendo utilizado em cena. Não era apenas um objeto bonito para compor o cenário; estava para além. O objeto, então, tornava-se uma extensão do movimento do corpo, onde corpo e objeto se misturavam “com suas características de peso, textura e forma, a moldar e impulsionar a ação corporal no espaço e no tempo de criação” (DEFFACI, 2012, p. 74).

Diálogos sobre técnicas

COCLIERE [Colher, Apanhar]

A técnica corporal é inerente a todo ser humano e presente em diferentes formas em cada sociedade, de acordo com seus hábitos culturais. Portanto, cada sujeito vive uma cultura, os seus símbolos e seus significados, e a escolha por uma técnica é muito singular e varia entre os indivíduos. Não é necessário um treinamento para aperfeiçoar o movimento, são hábitos que se constroem, segundo Mauss (2003), por meio das tradições, como, por exemplo, o ato de caminhar e se alimentar numa determinada cultura.

A técnica codificada demanda um treinamento corporal específico para se chegar a uma forma. Nesse caso, há um código do movimento que deve ser seguido, ou seja, há um padrão de movimento que é ensinado geralmente de forma semelhante entre os professores e/ou mestres. No caso do balé clássico, há métodos de ensino como o francês, o russo, o italiano, o cubano etc. que divergem em algumas posições de braços e pernas; porém, é comum a estrutura do movimento ser sempre semelhante e/ou igual. O plié será o mesmo em qualquer lugar, o que diverge é como o professor irá ensinar e como o bailarino irá executar.

Segundo Strazzacappa (2006), é comum procurar uma técnica cuja estética tenha a ver com o seu ideal de corpo, ou com a imagem de corpo de seu personagem, ou com aquele ideal defendido pelo seu diretor ou coreógrafo. Há uma pluralidade de corpos, e não há uma única técnica que possa servir a todos. O indivíduo busca, de acordo com suas afinidades e gostos pelo movimento, as especificidades de uma técnica particular. Assim,

O indivíduo busca uma técnica que lhe seja familiar, que se adapte ao seu tipo de movimento; de outro lado, num ato refletido, esse mesmo indivíduo escolhe uma técnica que não tenha absolutamente nada a ver com sua maneira de ser, mas

justamente a opção é feita com a intenção de trabalhar exatamente suas carências, ou seja, a busca do equilíbrio entre as dinâmicas. (STRAZZACAPPA, 2006, p. 45).

Ampliando os conceitos sobre as técnicas corporais, o sociólogo Marcel Mauss (2003) faz uma análise e um estudo sobre a teoria da técnica corporal na sociedade e a entende como sendo “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 401).

A técnica não exclui o seu caráter religioso, mágico e simbólico, sendo necessário que ela seja um ato tradicional e eficaz. Dessa forma, “não há técnica e não há transmissão se não houver tradição. Eis em quê o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral” (MAUSS, 2003, p. 407).

Nessas condições, cabe dizer simplesmente: estamos lidando com técnicas do corpo. O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem. Ou, mais exatamente, sem falar de instrumento: o primeiro e o mais natural objeto técnico, e ao mesmo tempo, o meio técnico do homem é seu corpo. (MAUSS, 2003, p. 407).

Vejo a técnica codificada como um meio para aperfeiçoar o movimento e, nesse meio, existem inúmeras possibilidades para chegar a um fim. O código possibilita o acesso a outras capacidades do corpo, como a expressividade, o estar presente, a disciplina, a noção de espaço etc. Não se trata apenas de executar o movimento e dar forma ao que já está estabelecido, é preciso que o bailarino encontre seus próprios caminhos para descobrir o seu modo, que é único, de dançar. A melhor escolha para o bailarino fazer e criar a sua dança é se colocar no “lugar” de descoberta para o novo.

Para dançar o código, é preciso estar inteiro e aberto para essas novas descobertas, pois a cada movimento que se repete diariamente ele nunca será o mesmo, mas sempre será uma nova forma de dançar. O ensino da técnica de uma forma mais sensível é agregar o conhecimento dos alunos, e não só validar o que o professor sabe. É entender que cada corpo é diferente e que cada um tem um tempo de aprendizado diferente. É auxiliar aquele bailarino que tem dificuldade para fechar uma quinta posição e explicar sobre anatomia, e que, com um trabalho consciente, é possível realizar o movimento. É reconhecer e explorar as capacidades do corpo experimentando outras formas de fazer o mesmo movimento. Não é somente ter contato com o belo e estar sempre contra a gravidade. É desafiar-se. O bailarino pode estar a favor da gravidade, ele pode cair no chão e descobrir como o corpo reage a isso. E é maravilhoso! As muitas vivências corporais vão dar espaço para que o bailarino seja um criador, e não apenas um copiadador.

Reconhecendo novos espaços e diálogos, encontrei apoio nas abordagens somáticas como forma de reconhecimento e autoconsciência do corpo, o soma:

A palavra soma foi reinventada por Thomas Hanna, professor do Método Feldenkrais e editor da revista Somatics, que distingue os conceitos de corpo e soma:

soma é o corpo subjetivo, ou seja, o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo. (BOLSANELLO, 2011, p. 307).

Bolsanello (2011), em seu artigo “A educação somática e os conceitos de descondicionalismo gestual, autenticidade somática e tecnologia”, traz algumas características que são comuns aos métodos de Educação Somática. Por exemplo, a respiração como suporte do movimento, a interpretação da diretriz verbal na qual o professor não demonstra os movimentos, a automassagem, a busca do esforço justo, entre outros.

Ademais, para Fortin (1999) a Educação Somática engloba uma diversidade de conhecimentos em que os domínios sensoriais, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes. A educação somática surge como um caminho para repensar e recuperar a totalidade do corpo de um modo processual e que não entende o produto como fim, assim como a visão holística do corpo, ou seja, a visão do todo para chegar ao objetivo. "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" (VIANNA, 2005, p. 100).

O contato com as abordagens somáticas expandiu a minha forma de criar e fazer dança, pois a vivência processual dessas abordagens promove a percepção holística do corpo, pela qual você percebe (e vê) a si e ao outro, entendendo como é feito movimento. A busca pelo como fazer é muito pessoal (mesmo que haja um método ou uma técnica), pois é intrínseco, e o corpo se coloca em nível de experimentação do movimento. A minha busca se refletiu (e ainda se reflete) principalmente nas aulas de balé, onde começo a pensar o balé misturado/mesclado a outros referenciais e a me nutrir de outras vivências corporais, como as danças da cultura popular, o contato-improvisação, o jazz, a dança contemporânea e a dança-teatro. E, de fato, notei que uma coisa não exclui a outra, mas sim que a agrega.

Permitir agregar o balé (ou qualquer outra técnica) a outros referenciais, e explorar a movimentação sem negar o que seu corpo diz sobre si, fará surgir novos caminhos a serem explorados, criando, assim, a sua própria forma de dançar. As possibilidades florescem no corpo quando estamos abertos para o inesperado, para a descoberta não só de si, mas também dos outros.

Fruto da pesquisa

LAVARE |Lavar, Limpar|

Ao longo da pesquisa, foi necessário fazer muitas escolhas. Entre conflitos e escolhas, foi preciso desapegar-me de algumas ideias para encontrar a continuidade da pesquisa e também para que o processo criativo pudesse, enfim, florescer. As transformações que ocorreram ao longo do processo foram necessárias para compreender o meu próprio tema de pesquisa e, de fato, estabelecer um diálogo condizente entre a teoria e a prática dessa pesquisa. Resignificar foi a palavra e a ação principal para criar, pois me fazia pensar o aprendido de outra

forma, transcendendo e transformando o meu entendimento do modo de fazer e pensar o corpo em diálogo com a técnica clássica.

A criação permeia o campo da processualidade; não é um espetáculo acabado, pronto e moldado. Foi ao longo dos laboratórios que pude compreender como a dramaturgia de criação e de escrita poderiam ser construídas. Na criação, o público torna-se agente cocriador da dramaturgia; cada espectador busca o que está acontecendo em cena e cria sua própria linha de pensamento; o subjetivo floresce e transcende. Portanto, o diálogo com o público permite a coerência da obra que se instaura, mesmo que o bailarino já tenha estabelecido o fio que faz as devidas conexões dramáticas entre uma cena e outra. O corpo constituído por memórias inscritas foi encontrando caminhos para que o balé clássico e outras vivências em dança fossem unidos ao processo de criação, encontrando “uma rota pela qual estrutura-se todo o material que se chega ‘sobre a mesa’, trabalhando numa produção e tentar, sobretudo, não refazer hoje o que já se fez ontem” (KERKHOVE, 1997, p. 11).

Nas experimentações em meu corpo, compreendi como a relação entre o código do balé clássico e as minhas memórias de infância poderiam se unir, criando, assim, a minha própria forma de dançar. Paralelo a isso, as abordagens somáticas influenciaram diretamente na composição e na criação dos movimentos, pois esse era um processo mais sensível, no qual a experimentação do corpo se pautava em se permitir ao novo, aos ruídos, ao desconhecido, à escuta e ao silêncio. Alguns elementos, bem como as próprias movimentações do meu corpo em relação ao objeto, tornaram-se significativos durante o processo criativo e, dessa forma, comecei a estabelecer relações entre o corpo-memória e a ressignificação da técnica clássica.

Alguns elementos se mantiveram durante a criação das cenas e outros foram surgindo ao longo da necessidade do meu corpo, como a peneira de café, a sapatilha de ponta, a terra, o corpo-animal (corpo pássaro) e três poemas relacionados ao trabalho da mulher na roça, à plantação e à lavoura. Paralelo a esse processo, algumas técnicas e métodos atravessaram a criação diante desse caminho de preparação corporal e sensibilização. Pude me inspirar e me referenciar nas abordagens somáticas e nas técnicas vivenciadas na Universidade, como, por exemplo, nos Fundamentos Corporais de Bartenieff (FERNANDES, 2006), na Anatomia Simbólica (RODRIGUES, 1997) e na Técnica Klauss Vianna (MILLER, 2007). Utilizando essas abordagens de forma consciente, foi possível reconhecer um corpo presente, tornando vivo o estado de criação. Essa presença tornou-se um “lugar” de infinitas descobertas do movimento, onde esses atravessamentos foram mantidos durante toda a pesquisa como preparação para um corpo presente, potente e consciente.

Posso dizer que o caminho da pesquisa foi permeado na não exclusão/negação do código, mas sim no ato de agregar a técnica ao processo e encontrar uma nova forma de criar e fazer minha própria dança. Assim, o caminho do processo criativo se deu, principalmente, em criar a partir da técnica clássica, dialogando com as memórias inscritas e com as paisagens da minha infância, onde a subjetividade do corpo emerge e aflora, constituindo assim os fios que me afetam nesse Chão Solo.

As ressignificações do corpo em processo foram construídas pela subjetividade que me constitui como mulher-artista, a partir do olhar para si diante do processo de auto-observação que ocorreu ao longo da pesquisa. Nesse processo, a escuta e o silêncio foram as chaves para florescer a criação onde o corpo, em estado de experimentação, estabeleceu a capacidade de afetar-se pelas memórias inscritas, relacionando o tempo-espço de forma mútua e efêmera sempre em diálogo com a técnica clássica. As memórias de infância tornaram-se mais potentes e presentes na criação quando estabeleci significados/símbolos para os elementos e objetos que iriam compor a minha movimentação corporal em/na cena. A descoberta de mim mesma como bailarina, artista, pesquisadora e mulher foram banhadas por constantes conflitos internos e externos, através dos quais o corpo foi o principal fomentador das investigações dos movimentos. A liberdade expressiva e a autonomia criativa tornaram-se um jogo entre se descobrir e se arriscar, no qual, por meio da técnica clássica, criei, inventei e descobri o meu próprio modo de dançar.

Buscando conclusões

TRITURARE | Triturar, Moer|

A pesquisa (in)conclui-se diante de tantas reflexões e afazeres, nos quais o tempo vem a ser o principal agente dos prazos e da responsabilidade. Sinto que as fagulhas se aguçam em meio ao que fica frágil e ao que se deseja continuar pesquisando. O corpo, como principal fomentador da pesquisa, colocou-se no lugar de experimentação, em diálogo com a técnica clássica. A ressignificação do pensar e do fazer foi construída a partir das abordagens somáticas, do uso da improvisação e das memórias inscritas. Essa experiência construiu relações entre o corpo e os processos de aprendizagem nele inscritos, agregando valores pessoais perceptivos, simbólicos e subjetivos em relação ao movimento no tempo- espaço e ao próprio corpo.

A pesquisa apontou possibilidades para dançar para além do código do balé clássico, compreendendo que o problema não está na técnica em si, mas no modo de utilizar-se dela. O processo revelou como a minha relação entre corpo-objeto e sua própria domesticação pela técnica era uma espécie de controle externo do corpo e do modo de dançar. Assim, construindo uma nova concepção de dança para mim, encontro na técnica clássica uma potência para criar, e um corpo que se desdobra por descobrir os melhores caminhos para transformar o pensar e o fazer artístico.

Uma das considerações mais relevantes sobre esta pesquisa foi a relação construída entre as abordagens somáticas e o balé clássico. Unindo o conhecimento teórico e a experiência prática, o contato com as abordagens somáticas potencializou o entendimento sobre o corpo e também sobre como utilizar-me desse corpo. A vivência pautada na processualidade dessas abordagens e na visão holística do corpo refletiu diretamente nas minhas aulas de dança, legitimando o pensar do movimento e o estado de presença do corpo.

No estudo, coloco o corpo em nível de experimentação do movimento, ten-

do como constante busca encontrar um caminho consciente e potente para criar o meu próprio dançar, pois cada corpo possuiu suas próprias vivências, limitações e desafios; cada corpo é único em seu modo de dançar, que é diferente do seu e também do meu. Os caminhos da pesquisa levaram-me a entender o corpo por muitas linhas teóricas: o corpo-soma, o corpo-vivo, o corpo-memória, o corpo-escuta, o corpo-presente. Ao mesmo tempo, o olhar de pesquisador possibilitou que esses fios se tramassem, constituindo um novo pensamento sobre corpo-bailarino-artista.

Diante desse estudo do corpo e de suas ressignificações, a pesquisa aponta para possíveis desdobramentos. As ideias nos movem e apontam para um novo caminho a ser construído e vivenciado; transformam nossas concepções, florescendo no corpo, no movimento, na dança.

Referências

- ALLEONI, Natália Vasconcellos. **Entre Rastros, Laços e Traços**: O corpo, suas memórias e um processo criativo em dança. Tese (Doutorado em Artes da Cena) –Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BALDI, Neila Cristina. Balé clássico em uma perspectiva somática. **Revista Científica/ FAP**, Curitiba, n. 13, p. 94-110, jul./dez. 2015.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. A Educação Somática e os conceitos de Descondicionamento Gestual, Autenticidade Somática e Tecnologia Interna. **Motrivivência**, ano XXIII, n. 36, p. 306-322, jun./2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/archive>>. Acesso em: 19 set. 2017.
- CONZ, Rosely. A criação em cena: memórias, percepções e imagens que emergem do corpo que dança. **Revista aSPAs** v. 2, n. 1, p. 58-65, dez. 2012.
- DEFFACI, Katia Salib. **O Ô DE CASA!**: Um processo de criação cênica a partir da vivência com mulheres da rota do tropeirismo gaúcho. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- ELIAS, Marina. Um ponto de vista sobre o movimento improvisado nos territórios da dança e do teatro. **Revista Científica/ FAP**, Curitiba, v. 7, p. 23-37, jan./jun.2011.
- FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/ Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.
- FORTIN, Sylvie. Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação Prática em Dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Estudos do Corpo, Salvador, n. 2, p. 40-55. fev. 1999.
- GIL, Jose. **Movimento Total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- GUERRERO, Mara Francischini. Formas de improvisação em dança. In: **Anais do V Congresso da ABRACE**, Criação e Reflexão Crítica. Belo Horizonte, UFMG, 2008. Disponível em <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/vcongresso/textosdancacorpo.html>>.
- KERKHOVE, Marianne Van. **Nouvelles de Danse**. Dossiê, Dança e Dramaturgia Tradução de Cássia Navas. Bruxelas: Contredanse, 1997.
- MAUSS, Marcel. As Técnicas Corporais. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, Cosac & Naify, 2003.
- MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.
- MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** São Paulo: Summus, 2012.

PEREIRA, Sayonara. Corpos que esboçam memórias. **Anais do 2º Encontro Nacional de pesquisadores em dança** (2011). Dança: contrações epistêmicas. Disponível em: <www.portalanda.org.br/index.php/anais>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
ROCHA, Maria Clara Martins. Caderno de artista: um meio de Reflexão. **19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios”**, Cachoeira,

Bahia, 2010.

RODRIGUES, Graziela. **Bailarino-Pesquisador-Intérprete**: processo de formação em dança. Rio de Janeiro: Funarte, 1997.

STRAZZACAPPA, Márcia. O corpo e suas representações: As técnicas de Educação Somática na preparação do artista cênico. p. 39-54. In: **Entre a Arte e a Docência**: A formação do Artista da Dança. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Daiani Fiorini Fernandes é graduada em licenciatura em Dança pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Possui formação em balé clássico e atua como bailarina, professora e, recentemente, como pesquisadora.

Daiani Fiorini Fernandes es graduada en licenciatura en Danza por la Universidad Estadual de Rio Grande do Sul. Posee formación en ballet clásico y actúa como bailarina, profesora y recientemente como investigadora.

Daiani Fiorini Fernandes holds a degree in Dance from the State University of Rio Grande do Sul. She has a classical ballet and acts as a dancer, teacher and recently as a researcher.

Sobre a co-autora | Sobre la co-autora | About the co-author

Aline da Silva Pinto é docente do curso de Graduação em Dança da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e docente do curso de Educação Física da Universidade Feevale-RS. É doutoranda do programa de pós-graduação Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale-RS; mestre em Educação pela Unilasalle-RS (2010); especialista em Educação Psicomotora pela Faculdade Porto-Alegrense, FAPA-RS (2001); e graduada em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre, IPA-RS (1999).

Aline da Silva Pinto es docente del curso de Graduación en Danza de la Universidad Estadual de Rio Grande do Sul; Docente del curso de Educación Física de la Universidad Feevale- RS. Doctorado del programa de post doctorado Diversidad Cultural e Inclusión Social de la Universidad Feevale-RS; Maestra en Educación por la Unilasalle-RS (2010); Especialista en Educación Psicomotora por las Facultade Porto Alegrense FAPA-RS (2001); Graduada en Educación Física por el Instituto Porto Alegre IPA-RS (1999).

Aline da Silva Pinto is a lecturer in the Dance Graduation course at the State University of Rio Grande do Sul; Teacher of the Physical Education course at the University Feevale RS. Doctorate of the postgraduate program Cultural Diversity and Social Inclusion of the University Feevale-RS; Master in Education by Unilasalle-RS (2010); Specialist in Psychomotor Education by College Porto Alegrense FAPA-RS (2001); Graduated in Physical Education by Instituto Porto Alegre IPA-RS (1999).

Cocriação Sensível: a elaboração de uma abordagem da dança em diálogo com a Somato-psicopedagogia

DEBORAH DODD FERREZ A. DE MACEDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CASAMOVIMENTO@GMAIL.COM

Resumo | No sentido de contribuir para a compreensão da relação entre práticas somáticas e práticas da dança, este estudo apresenta alguns aspectos da somato-psicopedagogia, área de estudos acadêmicos fundada pelo professor Danis Bois, presentes em minhas práticas dançantes. O texto tem como recorte a reflexão sobre como experiências em movimento desdobram-se em estruturas de formação em dança (BOIS, 2008; FERNANDES, 2014; VERMERSCH, 2008). Para isso, trago o exemplo da elaboração e da organização das etapas que compõem a Cocriação Sensível, caminho criativo e pedagógico em dança que venho desenvolvendo como parte da minha pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “Conhecer em Movimento: a abordagem da Cocriação Sensível em processos de formação em dança”.

Palavras-chave: Dança. Cocriação. Sensível. Somato-psicopedagogia.

Co-creación Sensible: elaboración de un abordaje de la danza en diálogo con la Somato-psicopedagogía

Resumen | Con la intención de contribuir en la comprensión de la relación que existe entre las prácticas somáticas y la danza, este estudio presenta algunos aspectos de la Somato-psicopedagogia, área de estudios académicos fundada por el profesor Danis Bois, que se encuentran presentes en mi práctica dancística. El texto tiene como marco la reflexión sobre algunas experiencias en movimiento, se desdobl原因 en estructuras de formación en danza (BOIS, 2008; FERNANDES, 2014; VERMERSCH, 2008) para esto tengo el ejemplo de la elaboración y organización de las etapas que componen la co-creación sensible, un camino creativo y pedagógico en la danza que estoy desarrollando como parte de mi trabajo de investigación de maestría (en proceso), “Conocer en movimiento: el abordaje de la Co-creación Sensible en los procesos de formación de la danza”.

Palabras clave: Danza. Co-creación. Sensible. Somato-psicopedagogia.

Sensorial Co-criation: the elaboration of an approach to dance in dialogue with Somatic-Psychoeducation

Abstract | In the sense of contributing to an understanding of the relationship between somatic practices and dance practices, this study presents some aspects of the Somatic-Psychoeducation, an area of academic studies founded by Professor Danis Bois, present in my dancing practices. The text develops the reflection on how experiences in movement unfold in structures for dance processes (BOIS, 2008; FERNANDES, 2014; VERMERSCH, 2008). For this I bring the example of the elaboration and organization of the stages that make up Sensorial Co-creation, the creative and pedagogical path in dance that I have been developing as part of my master's degree research in progress, "Knowing in Movement: the approach of Sensorial Co-creation in dance educational processes".

Keywords: Dance. Co-creation. Sensitivity. Somatic-Psychoeducation.

1. Introdução

Este artigo traz uma reflexão sobre como experiências em movimento engendram estruturas de formação, práticas e pesquisas em dança. Ele é o prolongamento da minha participação no I Encontro Internacional de Práticas Somáticas e Dança (I EIPSD)¹, no qual apresentei o processo de elaboração da Cocriação Sensível, abordagem artística e pedagógica de movimento que venho desenvolvendo desde 2015. No intuito de dialogar sobre os desafios de integração e possibilidades de enriquecimento oferecidos pelas práticas somáticas em minhas práticas dançantes, compartilhei, durante o encontro, alguns aspectos da Soma- psicopedagogia, área de estudos acadêmicos fundada pelo professor Danis Bois, presentes na estrutura da Cocriação Sensível. Para isso, propus uma experiência prática de Cocriação Sensível: dançamos a frase inicial do balé Serenade, do coreógrafo russo George Balanchine, enquanto vivenciamos em movimento esse entrelaçar de práticas. Quis, dessa maneira, que o compartilhamento de minha pesquisa acontecesse no campo experiencial do movimento vivo em todos nós, sujeitos dançantes presentes na ocasião.

Nesse sentido, as reflexões presentes aqui, assim como durante o I EIPSA, resultam da minha pesquisa de mestrado intitulada "Conhecer em Movimento: a abordagem da Cocriação Sensível em Processos de Formação em Dança"². A partir de um estudo hermenêutico-fenomenológico, essa pesquisa investiga o

¹ Este encontro realizou-se no Instituto Federal de Brasília, em março de 2018. Para maiores informações sobre o evento, acesse o link <<http://encontrosomaticabrasil.com.br/index.html>>.

² Mestrado em Artes Cênicas em andamento orientado pela professora Rita de Almeida Castro pela Universidade de Brasília, com conclusão prevista para meados de 2018.

universo fundamentalmente experiencial do conhecer em movimento, um fenômeno de sentir e dar sentido ao conhecimento que aflora do sujeito dançante em movimento.

Neste artigo, ajustarei o ângulo de reflexão para observar como experiências em movimento (como as que levei para o I EIPSD) desdobram-se em estruturas de formação, um território comum de questionamentos entre práticas somáticas e práticas da dança. Para isso, me basearei em três experiências específicas: primeiramente, dialogarei com questões levantadas pela pesquisadora brasileira Ciane Fernandes, durante sua conferência oferecida no segundo dia do I EIPSD³; em seguida, observarei como acontece a relação entre prática e método de estudos no trabalho de Danis Bois, precursor da Somato-psicopedagogia; e, por fim, demonstrarei como a organização das etapas que compõem a Cocriação Sensível é norteadada pelo mover, em uma relação direta com o entrelaçar de práticas da Somato-psicopedagogia e da dança.

2. Pesquisas que se orientam pelo movimento

No intuito de valorizar informações compartilhadas por experiências conviviais – uma das bases metodológicas da Cocriação Sensível –, vou dialogar com alguns pontos levantados por Ciane Fernandes, proponente da Pesquisa Somático- Performativa, apresentados durante sua conferência e que motivaram a presente reflexão. O conteúdo de sua apresentação, assim como a forma de comunicação escolhida pela palestrante, foram, para mim, molas propulsoras, no sentido de investir em caminhos de pesquisa e de compartilhamento de pesquisa coerentes com a natureza das experiências em dança que venho desenvolvendo

Ciane Fernandes iniciou a sua conferência dançando. Com o suor no rosto, em um segundo momento de compartilhamento, ela lançou uma pergunta um tanto quanto paradoxal nas pesquisas que investigam a arte do movimento: “Como posso fazer uma pesquisa que esteja separada de mim?”. A pergunta ganhou um significado ainda mais contundente por ressoar do dançar de Ciane. A artista pesquisadora aponta para a pertinência da pessoa como fonte significativa na pesquisa, um desafio comum entre pesquisas somáticas e performativas, campos de estudos que convidam o pesquisador a se lançar na experiência ambígua de ser sujeito praticante e sujeito pesquisador simultaneamente. A questão afina-se com a minha própria motivação de pesquisa: se ela nasce enquanto danço o espaço, o tempo e as qualidades sensíveis que afloram de meu mover, e a partir daí me engajo em ações e relações artísticas e pedagógicas na dança, então minha presença, enquanto sujeito dançante, se faz essencial para melhor compreender minhas práticas (suas características, suas implicações, suas dificuldades e seus efeitos).

³ Conferência intitulada: Dança Cristal: da arte do movimento à abordagem somático-performativa, oferecida no dia 14/03/2018, no auditório do Instituto Federal de Brasília, por ocasião do I EIPSD. As citações dessa palestra, presentes nesse artigo, baseiam-se em gravações em áudio feitas por mim durante o evento.

Ao propor a presente discussão acerca do movimento e de seus desdobramentos em práticas artísticas e de pesquisa, gostaria de apontar que ela é, de certa forma, um esforço para responder ao chamamento de Ciane Fernandes, quando, ainda em sua conferência, ela nos alertou para a importância de considerarmos nossas vivências regentes de nossas pesquisas. Para ela, “é o movimento que vai reger a pesquisa”. Esse princípio, como veremos, ressoa, ilumina e impulsiona, em forma e conteúdo, a organização das etapas que compõem a Cocriação Sensível.

Porém, antes de observarmos como o mover rege a organização da Cocriação Sensível, vou observar o lugar do movimento na prática de Bois, o precursor do campo de estudos da Somato-psicopedagogia. Sua postura tem sido um apoio para muitos, inclusive para mim, de como prática e reflexão integram-se dentro de processos baseados no movimento.

2.1 Formas que nascem na prática do Sensível em movimento

Apesar de Danis Bois ter desenvolvido práticas e teorias complexas sobre o movimento em seus estados mais sutis, seu trabalho vem sendo aplicado em diversas áreas de pesquisa e de formação, como educação, artes, filosofia e saúde. Amplo também é o alcance geográfico de seus métodos, que contam com diversos praticantes, professores e terapeutas ao redor do globo, levando seus livros a serem traduzidos para diversos idiomas, inclusive para o português.

Há, porém, um contraste entre a expansão e a multiplicidade de seu trabalho e a fresta precisa de movimentos aos quais ele dedica suas práticas e seus estudos. Assim como um astrônomo pode encontrar milhares de estrelas no universo, direcionando seu telescópio em uma única direção, Bois observa o universo do ser humano há pelo menos quarenta anos, focando sua atenção no fluir do movimento interno antecipatório. Segundo ele, o movimento interno é “uma animação autônoma do conjunto dos tecidos do corpo. [...] Nós abordamos o movimento interno como uma animação da profundidade da matéria, trazendo com ela uma força que participa, não somente da regulação do organismo, mas também do equilíbrio do psiquismo” (BOIS; AUSTRY, 2008, p.3). É o movimento em seu estado mais precoce, quando todas as suas possibilidades possíveis de existir estão presentes. O telescópio utilizado por Bois para acessar o movimento interno é justamente a sua prática, ou práticas de experiências vivas de movimento. A prática é o ponto de partida que o permite acessar um campo de experiências onde ele se implica a conhecer o movimento interno. Esse conhecer, ou seja, essa natureza reflexiva e perceptiva com a qual ele capta sua experiência do movimento interno, é o que Bois veio a nomear de paradigma do Sensível, norteador de toda a pesquisa no campo da Somato-psicopedagogia, e do qual falaremos mais adiante.

Bois é osteopata de formação, e sua prática hospitalar o levou a desenvolver protocolos de reabilitação e acompanhamento baseados nas informações inicialmente trazidas pelo movimento interno, e sentidas a partir do toque de suas mãos ao diagnosticar e tratar seus pacientes. Durante sua prática, ainda nos anos 1980, ele foi se interessando cada vez mais pela percepção do movimento interno a partir do contato com o tecido conjuntivo de nosso corpo, as fásCIAS. Para dialogar com esse tecido orgânico, observar suas texturas, seus movimentos, tensões, direções e cadeias de conectividade, ele desenvolveu um toque de acompanhamento apropriado e, a partir dele, uma terapia de acompanhamento manual que recebeu o nome de fasciaterapia.

O processo de percepção e observação desses movimentos vitais, presentes na matéria do corpo, não é uma habilidade espontânea; ela pressupõe processo de aprendizagem que facilite a relação de escuta corporal. A Somato-psicopedagogia trata exatamente dessa educabilidade da percepção, principalmente da percepção cinestésica, modalidade de percepção interna do corpo, que nos permite sentir e orientar nossos movimentos. Essas informações vindas do movimento são transmitidas ao cérebro não apenas pelos músculos, mas por um conjunto de receptores espalhados pelo corpo todo, que agem como uma espécie de “tato interno”, modulando, adaptando e direcionando nossos movimentos, equilíbrios, impulsos e tensões. A percepção cinestésica participa daquilo que a Somato-psicopedagogia denomina sentimento de globalidade, ou seja, um sentimento duplo de existência física e senciente no mundo. Foi a partir da tríade percepção, movimento e Sensível que Bois construiu, meticulosamente, um vasto campo de estudo do movimento, sempre partindo da prática para a reflexão dessa prática. Em seu livro *Une thérapie manuelle de la profondeur* (“Uma terapêutica manual da profundidade”), Danis Bois descreve como prática e teoria atuam na evolução de seu trabalho:

O método não cessa de evoluir, e novos dados aparecem com o passar do tempo. Situo-me doravante num quadro de referência em constante mutação. Cada instante de minha prática é assim fonte de novas informações que esclarecem incessantemente certos mistérios e alimentam a evolução da teoria. Dessa maneira, acontecimentos no início sentidos tornam-se sólidas ferramentas terapêuticas. Uma vez comprovada sua eficácia, seu modo de ação é teorizado de maneira que se possa ensiná-lo. (BOIS 1990 apud BOIS, 2008, p. 44).

Bois possui uma habilidade aparentemente natural de transformar uma experiência vivida subjetivamente e sensorialmente em práticas, conceitos e reflexões. Essas últimas, por sua vez, alimentam e transformam o campo da experiência prática, criando-se assim um ciclo entre experiência, percepção e reflexão. Essa habilidade é descrita pelo psicólogo e pesquisador francês Pierre Vermersch⁴, que, no prefácio ao livro *O Eu Renovado* de Bois, chama atenção para o fato de

⁴ Diretor do *Groupe de recherche sur l'explicitation*, GREX. Paris, França. <http://www.grex2.com>

que seu autor, apesar de ser um acadêmico reconhecido, é, antes de tudo, um “autêntico praticante reflexivo”:

[...] esta abordagem é fruto de um trabalho de praticante, fruto de sua prática atenta, retomada através de um grande movimento de tematização que testemunha a sequência das obras publicadas, desde vinte anos, que fazem do autor um investigador excepcional. Danis Bois é um autêntico praticante reflexivo que tomou por objeto de investigação a sua própria prática e que a fertiliza com os resultados da sua investigação. (VERMERSCH, 2008, p. 17).

Danis Bois não é do meio artístico, mas sua prática e pesquisa o levaram a diluir as fronteiras entre as práticas de cura, de aprendizagem e de expressividade. Há, em seu trabalho, a busca consciente do equilíbrio entre prática e teoria; porém, existe também uma prioridade cronológica da prática nos processos de acesso à informação. Para Danis Bois, o corpo e o movimento são as fontes primárias de conhecimento, ou seja, ele reconhece as informações sensíveis captadas a partir das vias perceptivas como sendo detentoras de saberes, e não somente estímulos sensoriais que ganham sentido a partir de uma racionalidade posteriormente aplicada a elas. Agindo assim, ele vai contra o modelo cartesiano tradicionalmente reconhecido pelas pesquisas acadêmicas, em que o conhecimento se consagra a partir de informações intelectualmente concebidas. Nesse sentido, Pierre Vermersch, refletindo sobre o método de Danis Bois, aponta que:

Essa relação viva para com a prática parece-me essencial. Com efeito, por tê-la encontrado mais de uma vez, cheguei reconhecer a “evidência” que inverte a ordem dos valores do conhecimento: a prática está sempre adiantada em relação à investigação universitária estabelecida. Por quê? Porque ela é o lugar privilegiado da criação, da invenção. (VERMERSCH, 2008, p.17).

Essa provocação encontra ressonância com o que alertava Ciane Fernandes, e valida a importância dos momentos criadores, estimulando-nos a valorizar as experiências vividas frente aos processos de reflexão intelectual. Ao detectar na prática o lugar da criatividade e da invenção, Pierre Vermersch traz a questão para dentro do campo acadêmico da dança. A prática vivida pelo sujeito dançante tem uma relação de potencialidade criativa, o que, por sua vez, nos impulsiona a entender esse espaço de criatividade no mover como algo ainda mais relevante em nossas pesquisas, afinal atuamos em uma arte na qual a prática é uma experiência, tanto em seu fazer quanto no seu compartilhar.

Na próxima seção, farei uma breve contextualização histórica do meu trabalho na Somato-psicopedagogia, trazendo, simultaneamente, algumas de suas características e contextos relevantes para a compreensão deste artigo.

3. Tecendo encontros entre as práticas sensoriais e as da dança

Em 2002, comecei meus estudos com o professor Danis Bois na Universidade Moderna de Lisboa. Sob sua orientação, fiz duas especializações na mesma universidade: Pedagogia Perceptiva do Movimento (2001-2002) e Somato- psicopedagogia (2004-2005). Ambos foram cursos de pós-graduação de 280 horas cada, desenvolvidos e aplicados por Danis Bois, e contavam com o apoio de uma equipe de professores e pesquisadores franceses das mais diversas áreas – dança, psicologia, educação. Essas foram as primeiras oportunidades de estudar com o professor francês em minha língua materna. Então, apesar de estar morando em Copenhague e trabalhando em tempo integral como bailarina na companhia estatal de dança contemporânea dinamarquesa (Danish Dance Theater), não poupei esforços para, entre ensaios e turnês, completar os estudos em Portugal. Nelas, vivenciei, a partir de olhares estrangeiros ao da dança, outras potencialidades do movimento até então desconhecidas por mim.

A Somato-psicopedagogia observa primordialmente a relação sensorial da pessoa com o seu momento presente e com seu movimento interno. Ela busca estimular a sutileza infinitamente humana que se estabelece, pelas vias da percepção sensível, entre a pessoa e ela mesma, entre a pessoa e algo ou outro alguém. Um exemplo disso que estou falando ocorre quando uma de nossas mãos toca a nós mesmos: nesse tocar, a minha relação perceptiva com o meu toque permite que eu me sinta tocando e sendo tocada, simultaneamente. Ou seja, existe uma informação ambivalente acontecendo em meu tocar. Os efeitos desse toque podem vir a ser de natureza sensorial (eu sinto o que sinto), mas também podem ser de natureza Sensível, ou seja, eu sinto o que sinto e me abro para as intuições, saberes, ou insights criativos que o toque pode me trazer. Como especifica Danis Bois, “fazer a experiência do Sensível, então, não é mais perceber o mundo, também não é mais perceber seu corpo, é perceber-se percebendo” (BOIS; AUSTRY, 2008, p. 4).

Para que essa modalidade perceptiva capaz de explorar o laço vivo entre um sujeito e seu mover seja acessada na dança, faz-se necessário, além de uma atenção e de uma intenção privilegiadas, que a pessoa esteja presente em si, e não somente presente ao outro e ao mundo. É a partir dessa presença de si que o sujeito dançante acessa o sensível, ou a forma de conhecer que aflora no movimento. Para tanto, me baseio na definição do Sensível assim descrita por Danis Bois e Didier Austry:

A dimensão do sensível emerge de um contato direto e íntimo com o corpo, a partir do qual o praticante desenvolve uma nova maneira de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Dessa relação, caracterizada pela presença de si, surge uma nova forma de conhecimento. (BOIS; AUSTRY, 2008, p. 1).

Para mim, o que é instigante no paradigma do Sensível é o reconhecimento de que tudo que experienciamos acontece a partir de encontros. O Sensível seria não só o sabor que aparece no momento presente de uma dada relação que a pessoa, presente em si, estabelece, mas também o sentido e o saber desprendidos nesse instante. A Cocriação Sensível vai buscar, a partir da tríade compartilhar (relação), criar (Sensível) e sentir (percepção), nas relações entre o sujeito dançante e as práticas da dança, campos vivenciais onde o conhecer em movimento seja uma experiência Sensível para a pessoa que dança.

Apesar de ser uma das bases para meu trabalho em dança, o campo de pesquisa da Somato-psicopedagogia inscreve-se no domínio pedagógico e científico da “Psicopedagogia e Ciências da Saúde” (BERGER, 2008). Mesmo que dialogue com abordagens multirreferenciais, inclusive as artes performáticas, concordo com Ciane Fernandes quando ela faz esta análise:

Pesquisa Somática não emerge da arte, não a inclui como método constitutivo, e não objetiva a criação ou inovação artística. No entanto, suas bases confundem-se com as das artes em sua ênfase na experiência, na intuição, na integração ser-meio, no aspecto transpessoal e na criatividade. Assim, podemos usar sua audácia sutil para questionar meios cartesianos de se fazer pesquisa (como, por exemplo, questionar o ato de escrever como prioritariamente cognitivo); mas é preciso buscar meios criativos autônomos, baseados na questão estética e desvinculados de uma função analítica a priori. (FERNANDES, 2014, p. 84).

Temperar bases somáticas na minha prática artística é algo que venho elaborando há mais de uma década. Para mim, esse encontro não foi evidente, e mesmo que, por vezes, suas bases se confundam, sinto que ainda tenho muito a explorar. O que segue é um pequeno retrato de como esse entrelaçar se dá hoje em minha prática.

4. A Cocriação Sensível, uma estrutura baseada no movimento

Volto agora ao palco da conferência, onde Ciane Fernandes⁵, ainda no início de sua palestra, pousou nossa atenção nas seguintes questões: “Como é que o movimento indica caminhos para a pesquisa?” e “Como o movimento desenha os processos de pesquisa?”. Entendo que as questões apontam para elementos centrais com os quais Ciane Fernandes veio, em seu artigo “Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração” (2014), a definir as bases, características e possibilidades de pesquisa que respeitem e valorizem a coerência interna de processos artísticos em artes cênicas.

⁵ Conferência dada no dia 14/03/2018, no I Encontro Internacional de Práticas Somáticas e Dança.

Numa abordagem dinâmica e ecológica, a Pesquisa Somático-Performativa é da cena e para a cena, mas totalmente inclusiva. É através do *modus operandi* dinâmico (performativo) da cena (enquanto organismo vivo ou soma) que se articula e integra questões e aspectos MIT⁶-disciplinares – a partir de então relevantes e coerentes à pesquisa em artes cênicas. Portanto, para utilizar essa abordagem, não é necessário ter nem a educação somática nem a performance como temas ou métodos de investigação, mas que a associação de ambas facilite e estimule o surgimento de perspectivas artísticas plurais e inovadoras, de aplicações irrestritas. (FERNANDES, 2014, p. 88).

Concordo com Fernandes quando ela designa o espaço da cena como norteador das potências de pesquisa em artes cênicas. Pesquisas “da cena e para a cena”, buscam não só o laço vivo com o momento criativo e expressivo do artista, mas também a compreensão de fenômenos complexos de natureza interdisciplinar que acontecem e facilitam processos artísticos para a cena.

Na conferência, Ciane Fernandes trouxe uma resposta imediatamente após às questões citadas acima: “O movimento é quem traz o novo conhecimento”⁷. No caso da minha pesquisa de mestrado, investigo justamente a propriedade do movimento de “trazer novos conhecimentos”, o que, por sua vez, vem revelando novas práticas e contextos para processos de formação em dança. A Cocriação Sensível é a abordagem que proponho para facilitar a experiência do Conhecer em Movimento, um processo de sentir e dar sentido ao conhecimento que aflora do sujeito dançante em movimento. Descreverei agora sua elaboração e a organização que se desdobraram da minha experiência e prática enquanto sujeito dançante, proponente de processos de criação e formação em dança.

Inspirada na Somato-psicopedagogia e nos estudos de Eve Berger sobre os diferentes estados do movimento⁸, e relacionando-os com diferentes aspectos de fazeres em dançar, a estrutura orgânica da Cocriação Sensível se divide em cinco momentos, ou cinco ciclos de movimento, que vão desde sua sensibilização sensorial até sua experiência cênica. Cada ciclo se estabelece em ressonância e sincronicidade direta com a trajetória sensório-motora do movimento, durante o seu processo de devir na dança. Essa estrutura tem sido o padrão instintivo com o qual planejo minhas ações criativas e pedagógicas em dança desde 2005; porém, só agora venho a sistematizá-la com a estrutura que veremos a seguir.

As estruturas cíclicas buscam as vivências que se dão entre polos de qualidades diferentes de movimento, nos quais a pausa e o movimento seriam as primeiras dessas vivências a serem abordadas. Durante todas os ciclos da cocriação

⁶ Ciane Fernandes esclarece em nota: “Conjunto de abordagens (Multi-Inter-Trans ou MIT) conferindo um novo olhar sobre as disciplinas” (FARIAS, 2012).

⁷ Ciane Fernandes está se referindo aqui à fala: “movimento, não mais ponderação, é que traz novo conhecimento” de Irmgard Bartenieff, conforme cita em seu artigo (FERNANDES, 2014, p.25).

⁸ Le mouvement dans tous ses états: Les recherches de Danis Bois (BERGER, 1999).

Sensível, o foco está no sujeito dançante, que experimenta, em primeira pessoa, a temperança entre sua atenção, movimento e sensação. Dessa forma, quando buscamos o início precoce do movimento, por exemplo, isso significa também buscar a atenção precoce capaz de pousar no instante anterior ao desenrolar do movimento, e acompanhá-lo até a sua finalização, ou transformação. O que quero dizer é que a cocriação Sensível vai além das polaridades pausa/movimento, dentro/fora, visível/invisível, perto/longe. Ela busca atuar na relação entre elas: qual o gosto que se desprende durante a temperança que ocorre entre atenção-sensação-movimento da pessoa, que se move entre quaisquer dessas polaridades?

Segue uma descrição de cada um desses ciclos. O título do ciclo (em negrito), faz referência ao aspecto do movimento a ser vivenciado naquele ciclo; em seguida, descrevo suas características; e, por fim, enumero protocolos da Soma- psicopedagogia (SPP) nele abordados.

Tendo o percurso espaço-temporal do movimento como fio condutor, o conhecer em movimento como propósito e a experiência do dançarino, presente de si, como centro, esta é a atual estrutura da Cocriação Sensível:

- **1º ciclo: Movimentos Invisíveis e Precoces**

Este ciclo ilumina o instante da eclosão do movimento interno, incarnando-se precocemente e de forma invisível na matéria viva do sujeito dançante. Estabelece-se para isso uma via criativa, somática e participativa de sensibilização para e em movimento. Os elementos da SPP abordados nesse ciclo são: movimento sensorial interno; tecido conjuntivo (fáscias); instrumentos internos de criação e aprendizagem; ponto de apoio (ou pausa); percepção tátil – cinestésica; e o paradigma do Sensível.

- **2º ciclo: Temperança entre os movimentos invisíveis e visíveis**

Neste ciclo, vivencia-se o desenrolar do movimento interno (sem deslocamento no espaço), observando o momento em que ele se torna visível (com deslocamento no espaço). Busca-se harmonizar as dinâmicas sensório-motoras e qualitativas do movimento interno com as dinâmicas do movimento maior (visível). Os elementos da SPP abordados nesse ciclo são: o microjogo articular; os elementos do movimento; a modulação tônica; a relação entre o movimento codificado e o movimento improvisado; o movimento e o contra-movimento; a Ginástica Sensorial.

- **3º ciclo: O mover que acontece entre o sujeito dançante e o meio**

Nesse ciclo, o movimento se torna uma experiência compartilhada, um campo de acontecimentos e de encontros. A pessoa, sem perder seu vínculo sensorial com seu próprio mover, se relaciona, compartilha e cria uma presença em conjunto, em movimento. Busca-se multiplicar o sentir e dar sentido a partir do co- mover, ou mover compartilhado (uníssonos ou não), do trocar de ideias e de recursos e projetos artísticos. Os elementos da SPP abordados nesse ciclo são: sintonia sensorial, empatia, presença e entrevistas.

- **4º ciclo: O movimento e seu potencial criador em dança**

Nesse ciclo, privilegia-se o co-mover em processos composicionais, em que a experiência interativa e implicativa do sujeito dançante vivencia uma criação compartilhada. Propõe-se uma experiência cênica, a ser criada a partir da dualidade fenomenológica da pessoa que experiencia a relação entre movimentos sensíveis e o outro. Desdobra-se, daí, uma composição coreográfica que se constitui durante a experiência compartilhada daquilo que motiva o co-mover. Os aspectos da SPP abordados aqui são: a implicação, a ressonância e a potencialidade criadora.

- **5º ciclo: O conhecer em movimento que aparece no compartilhar de uma experiência cênica**

Aqui, o conhecer acontece no movimento sensorial, mediado por uma experiência cênica entre o sujeito dançante, a cena e a experiência de apreciação do espectador. Os aspectos da SPP abordados aqui são o pré-movimento, a ação orgânica do performer, a expressividade, a presença cênica, e o criar de uma presença compartilhada.

A organização desses campos de experiências da Cocriação Sensível se dão de forma aberta entre um ciclo e outro. Cada ciclo engendra momentos significativos específicos de conhecer em movimento, mas em cada ciclo é possível recuperar a noção do todo. Entre as partes há o todo, tudo é relacional, e os fins dos processos são abertos, maleáveis, características que vêm da própria estrutura orgânica das fáscias. Por fim, os ciclos da Cocriação Sensível tem um movimento em espiral, pois se mantém a centralidade no sujeito dançante em relação somático-performativa, com o percurso do movimento.

5. Algumas considerações finais

As práticas somáticas propostas por Danis Bois, assim como as propostas no campo da educação somática como um todo, têm expandido os limites do movimento. Essa expansão de limites, a partir da congruência de práticas corporais artísticas, pedagógicas e somáticas, tem trazido inovações nos fazeres em dança. Ao propor uma discussão pontual sobre as estruturas que se desdobram a partir da experiência do movimento, busco dar visibilidade para o movimento como fonte relevante de sabores, saberes e criações, a serem contemplados no contexto formativo e de pesquisa em dança. O sentido inverso também se estabelece: processos de formação em dança se beneficiam de abordagens nascidas e estruturadas em fazeres da dança.

Ao atender ao chamado de Fernandes e de Vermersh, ao seguir o exemplo potente de abordagens criadas por Danis Bois e ao observar o exemplo da Cocriação Sensível, esse estudo aponta que pesquisas estruturadas a partir das vivências praticadas pelo pesquisador terão uma aplicabilidade especificamente orgânica nos processos de formação e criação em dança, ampliando assim a compreensão das especificidades e atendendo melhor as necessidades e desafios intrínsecos a processos de formação, criação e pesquisa nas artes cênicas.

Há muito ainda para se investigar. Terminei esse artigo identificando a valiosa inserção do paradigma do Sensível como campo prático, poético e teórico que ilumina o conhecer em movimento. A experiência proporciona à abordagem da Cocriação Sensível algo que extrapola uma experiência individual, mas nos remete a pensar as conexões coletivas como pontos de encontros nos quais a criatividade e o conhecimento afloram do compartilhar o Sensível em movimento.

Referências

BERGER, Eve. Terapeutas-pesquisadores do Sensível. In: BOIS, D.; JOSSO, M. C; HUMPICH, M. (Orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu**: as contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus. Centro Universitário São Camilo, 2008. 470 p.

BERGER, Eve. **Le mouvement dans tous ses états**: Les recherches de Danis Bois. Paris: Editora Point d'appui, 1999. 205 p.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração. **Art Research Journal**, Brasil, v. 1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014.

BOIS, Danis. Da fasciaterapia Somato-psicopedagogia. Análise biográfica do processo de surgimento de novas disciplinas. In: BOIS, D.; JOSSO, M. C; HUMPICH, M. (Orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu**: as contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus. Centro Universitário São Camilo, 2008. 470 p.

BOIS, Danis; AUSTRY, Didier. A emergência do paradigma do sensível. **Revista @ambienteeducação**, v. 1, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/577/544>>. Acesso em: 16 out. 2016.

VERMERSCH, Pierre. Prefácio. In: BOIS, D. **O Eu Renovado, introdução à Somato-psicopedagogia**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008, p. 17-21.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Deborah Dodd Macedo é mestranda em artes cênicas pela Universidade de Brasília; possui o título de Maîtrise em artes cênicas pela Université Paris VIII (2007) e duas especializações pela Universidade Moderna de Lisboa: em Somato-psicopedagogia (2004) e em Pedagogia Perceptiva do Movimento (2002).

Deborah Dodd Macedo está finalizando o Master en Artes Escénicas - Universidad de Brasilia; Maestría en Artes Escénicas - Université Paris VIII (2007) e dos Posgrados- Universidad Moderna de Lisboa: Somato-psicopedagogía (2004) y Pedagogía Perceptiva del Movimiento (2002).

Deborah Dodd Macedo is finishing a Master course in Performing Arts - University of Brasilia; holds a Master I Degree in Performing Arts - Université Paris VIII (2007) and two postgraduate diplomas from Modern University of Lisbon: Somatic Psychoeducation (2004), Perceptive Pedagogy of Movement (2002).

A Visão Integrativa de Movimento de María Fux

DÉBORAH MAIA DE LIMA — UQAM/UFBA

CAROLINE RAYMOND — UQAM

ELOISA DOMENICI — UFBA

DEBYMAIALIMA@GMAIL.COM

Resumo | Percebendo o movimento corporal como possibilidade de estar presente no mundo ao mesmo tempo em que se exerce nele um poder criativo e estético, o campo da dança tem avançado cada vez mais em direção a uma perspectiva integradora do bailarino. Como um vasto campo de estudo, a Educação Somática concebe o corpo e o movimento como integradores do ser, assim como capazes de aumentar a abrangência do movimento corporal. Este trabalho centra-se na pesquisa de doutorado que investiga a visão e a filosofia da prática de ensino da dança da artista-pedagoga argentina María Fux. Com um aporte de investigação etnográfica adicionado aos dez anos de experiência e de convívio próximo com María Fux e sua prática, destacam-se dessa investigação os valores que caracterizam sua forma de ensino somato-integrativa de movimento, assim como sua relação com o corpo. Com sua perspectiva somática e experiencial singulares, Fux tem conseguido, durante mais de oitenta anos, trabalhar o movimento corporal na dança com diferentes populações. A filosofia elaborada por Fux tem características peculiares de uma relação com a arte colocada dentro do contexto da vida das pessoas. Este trabalho visa discorrer sobre as características de uma pedagogia da dança, criada em um contexto latino, baseada na experiência do movimento e que tem reverberação em vários âmbitos da vida de seus alunos.

Palavras-chave: María Fux. Movimento. Educação Somática. Pedagogia da Dança.

La Visión Integrativa del Movimiento de María Fux

Resumen | Percibir el movimiento corporal como una posibilidad de estar presente en el mundo mientras se ejerce un poder creativo y estético, el campo de la danza ha avanzado hacia una perspectiva integradora del bailarín. La educación somática es un ámbito vasto de estudio que concibe el cuerpo y el movimiento como integradores del ser al mismo tiempo que incrementa la capacidad de aumentar la amplitud y la diversidad del movimiento corporal. Este trabajo está basado en una investigación doctoral que analiza la visión y filosofía de la práctica de la enseñanza de la artista-pedagoga argentina María Fux. Por medio de una investigación de carácter etnográfico, basado en diez años de

experiencia y vivencia cercana a Fux y su práctica, emergen los valores que caracterizan su forma de enseñanza somato - integrativa del movimiento, como su relación con el cuerpo. Con su perspectiva somática y experiencial singulares, María Fux ha trabajado con la danza en poblaciones distintas durante más de ochenta años. La filosofía del movimiento desarrollada por Fux, tiene características particulares con respecto a la relación del arte en el contexto de la vida de las personas. Esta investigación busca analizar la pedagogía somática de la experiencia de movimiento, creada en el contexto latinoamericano, que reverbera en varios ámbitos de la vida de sus alumnos.

Palabras clave: María Fux. Movimiento. Educación Somática. Pedagogía de la danza.

María Fux's Integrative Vision of Movement

Abstract | Understanding the physical movement as the possibility of being present in the world at the same time that we exert a creative and aesthetic power on it, the field of dance has advanced towards an integrated approach to dancers. Somatic Education consists of a vast field of study that conceives the body and movement as possibilities for the integration of being, as much as allowing the capacity to increase the range of corporal movements. This field emerged from a relational process based on in the experiential research of the personal movement. This contribution is based on ethnographic investigation as well as ten years of experience and close proximity to María Fux and her practice, which have enabled the analysis of the values that characterize Fux's somato-integrative approach and its relation to the body to teaching movement. Over the past eighty years and working with different populations, María Fux has developed a work of physical movements in dance that bears her unique somatic and experiential perspective. The philosophy of movement elaborated by Fux has peculiar characteristics, as it represents an interaction between art in the context of people's personal lives. This research seeks to discuss Fux's somatic pedagogy of movement experience, a perspective created in a Latin context, and that has reverberating effects in many areas of the lives of her students.

Keywords: María Fux. Movement. Somatic Education. Dance pedagogy.

Introdução

Este trabalho está centrado na pesquisa de doutorado que investiga a pedagogia e a filosofia da prática de ensino da dança da artista-pedagoga argentina María Fux a partir de um estudo etnográfico, vivência e observações das mais de trezentas aulas de dança com María Fux. Adicionado a isso, a relação pessoal da primeira autora com María Fux e a confiança e contato próximo que se estabeleceram com ela no decorrer dos mais de 10 anos de convívio, iniciados em 2008, nos possibilitaram ter uma visão privilegiada de sua filosofia de vida, de seu ensino e de sua maneira de conceber a dança e a arte em geral.

Com uma vida rica de vivências em dança e um estudo refinado de movimento em si mesma, María¹ desenvolveu uma prática de ensino que prioriza a experiência do corpo e do movimento. Com nove livros escritos (FUX, 1979; 1982; 1989; 1998; 2001; 2004; 2007; 2009; 2013), sua obra é, acima de tudo, autobiográfica e nos narra seu percurso pessoal de experiências e descobertas com a pedagogia do movimento. No entanto, esse material não é suficiente para compreender as nuances mais finas e sistematizadas de sua prática de ensino da dança, que dialoga intimamente com o campo da Educação Somática.

Concebendo o movimento como uma possibilidade de estar presente no mundo, e, ao mesmo tempo, de exercer nesse mundo uma potência criativa e artística, a Educação Somática concebe o corpo e o movimento como profundos integradores do sujeito, auxiliando, através do movimento corporal, a capacidade de proporcionar bem-estar e um sentimento de pertencimento. Nos anos setenta, Thomas Hanna publicou nos Estados Unidos o periódico *Somatics*, retomando a noção filosófica grega da ideia/palavra soma como corpo vivo e restabelecendo a relação original entre psique e Soma, que foram tratados durante anos de um modo dicotômico, ou colocados em oposição. Trata-se de uma perspectiva que mostra o corpo como ponto de partida, abarcando sensações de sinais internos, a consciência das funções físicas, os sentimentos e os movimentos que ativam um papel individual com respeito ao ambiente (HANNA, 1986).

A Educação Somática é um paradigma centrado na experiência corporal e pode ser compreendida como a arte e a ciência dos processos de interação sinérgicos entre a consciência, o funcionamento biológico e o ambiente (HANNA, 1986). Historicamente, os esboços desse campo do conhecimento começaram a ser definidos nos anos oitenta, estabelecendo mais claramente a conciliação da experiência do corpo percebido e o conhecimento objetivo do corpo. Por compreender tanto o movimento corporal e as sensações subjetivas vividas, esse campo apresenta um terreno fértil de aceitação no domínio da dança, levando em consideração a existência de um ambiente e de um corpo vivo que age psiquicamente

¹ Por privilegiar a própria forma como María Fux gosta de ser chamada, nesse trabalho, a referência a ela será feita simplesmente pelo seu primeiro nome, María.

no espaço, seguindo as leis e os parâmetros estudados fisiologicamente.

O corpo, na Educação Somática, se torna um lugar de articulação entre a percepção física e o pensamento, dando significado à compreensão cognitiva, absorvida em tempo real (BOIS, 2010). As relações do corpo como propulsor de atividades cognitivas e de comportamento no processo de aprendizagem, como também as conexões entre as experiências corporais e o ambiente no desenvolvimento humano, são, já atualmente, amplamente aceitos pelos estudiosos do movimento. Assim, a educação somática inclui uma diversidade de conhecimentos práticos nos quais tanto o sensório, o cognitivo e o sistema motor, quanto o emocional e o espiritual, estão envolvidos com acentos diferentes, e trabalham simultaneamente com a consciência, oferecendo um refinamento na percepção e na sensação de movimento (FORTIN, 1998).

Aos 96 anos de vida, a artista-pedagoga argentina María Fux é reconhecida na América latina e em países da Europa (Itália, Espanha, entre outros) pelo desenvolvimento de sua prática de ensino da dança conhecida como *Danzaterapia*². A perspectiva de seu trabalho é baseada no potencial criativo e positivo que cada um tem em si mesmo, pouco importando suas diferenças físicas, cognitivas ou intelectuais. Apesar do nome terapia presente em sua metodologia de trabalho com o movimento, a Danzaterapia, e da imensa confusão com as áreas da saúde que esse termo faz alusão, María Fux não considera seu trabalho fazendo parte do campo das psicoterapias. Pelo contrário, segundo ela, sua metodologia é educacional e ligada ao campo das artes. De acordo com María:

O meu trabalho não é uma terapia. Meu trabalho é de tratar de criar quem eu sou hoje através do movimento. O movimento exprime como você se sente. Eu não penso na dança como ela é pensada habitualmente, com passos [codificados de dança]³ EMF-12082015-20.

Assim, as aulas de María Fux são baseadas na expansão do potencial do movimento criativo e artístico dos alunos, o que permite uma maior mobilidade e uma experiência corporal significativa. O importante para essa artista-pedagoga é criar um ambiente permissivo ao indivíduo para que o movimento surja de um modo integrado e fluido, um dos princípios conhecidos nas práticas da Educação Somática. Pedagogicamente, María utiliza a perspectiva integrativa, pela qual

² A tradução literal da palavra Danzaterapia tem seu equivalente em português Dançaterapia, que também é a abreviação da locução “dança movimento terapia”. Como um ramo das psicoterapias de artes criativas, a dança movimento terapia é definida pela American Dance Therapy Association (<https://adta.org/>) como a utilização psicoterapêutica do movimento para a integração emocional, cognitiva, física e social do indivíduo. Uma vez que tratam de abordagens distintas, a Danzaterapia de María Fux será expressa na sua língua original, o espanhol.

³ Tradução livre do espanhol: “Mi trabajo no es una terapia. Mi trabajo es de tratar de crear quién soy hoy a través del movimiento. El movimiento expresa cómo te sientes. No pienso en la danza como ella es pensada habitualmente, con pasos [codificados de danza]”. Extrato de Entrevista de María Fux (EMF) dada à autora durante o processo de coleta de dados para a pesquisa doutoral, em 12 de agosto de 2015.

dançam juntos, na mesma classe, pessoas de idades diferentes, pessoas com dificuldades corporais ou de mobilidade, pessoas portadoras de síndromes diversas, como, por exemplo, síndrome de Down, ou algum déficit intelectual leve, e pessoas sem nenhuma dificuldade física ou mental aparente.

O trabalho com as diferenças

Falar de diferenças em movimento inclui, necessariamente, a questão de diferenças corporais. Mesmo com todas as mudanças de percepção e de tratamento em relação ao tema corpo, ainda encontramos com frequência, no mundo da dança, a preferência do corpo funcionalmente completo (mãos, pernas, braços etc.), bonito, vigoroso; é o mais aceito. Já nas classes de Danzaterapia de María Fux, o aluno é sempre considerado em primeira pessoa, a diversidade é encorajada e as diferenças são respeitadas, inexistindo uma discriminação entre os alunos. Em seus trabalhos artísticos e espetáculos de dança, María Fux transcende os paradigmas do corpo perfeito para o palco, colocando-o acessível a todos. Uma vez que, na visão de María Fux, vivemos todos juntos na sociedade, não há razão para separar as pessoas nas aulas de dança. Logo, todos dançam juntos na mesma aula. Como as aulas de María possuem um alto componente de improvisação, cada aluno improvisa como ele pode e consegue no momento presente.

De acordo com Michel Bernard (2002), existe uma discrepância de caráter enganoso e ao mesmo tempo cruel no conceito ocidental de corpo. Baseando-se em Merleau-Ponty, Ehrenzweig e outros pensadores, Bernard afirma que o ato de criação não é o privilégio do corpo como estrutura orgânica, mas sim fato de uma rede instável de matéria e forças de energia que cruzam. Merleau-Ponty (1999) mostra que o que chamamos de corpo é, na verdade, o funcionamento de um tecido entrelaçado de múltiplas sensações distintas e reversíveis, tanto ativas quanto passivas. Assim como vemos na proposição d'O corpo sem órgãos, de Deleuze e Guattari (1999), podemos entender o corpo como um campo de intensidade, uma conexão de várias forças heterogêneas significantes; em outras palavras, um rizoma.

A arte contemporânea, constantemente faz alusão à questão de unidade real ou possível do corpo, incluindo a noção de corporeidade, que, segundo Ehrenzweig, pode ser compreendida como um espectro sensorial e energético e de intensidade heterogênea e aleatória (BERNARD, 2002). Dessa forma, a palavra corpo se apresenta como autofundadora de seu próprio referente, legitimando a crença a priori que anima secretamente a abordagem que se refere a ele e à sua história. A palavra corpo se engaja radicalmente no mundo existencial de seu enunciador, significando sua forma de perceber, de expressar, de agir, de pensar,

influenciado pela cultura na qual ele está inserido.

Assim, mesmo que haja uma forte correlação entre a cultura e o mundo perceptual dos indivíduos, cada indivíduo tem sua forma pessoal de perceber esse mundo. Nós falamos aqui das questões individuais ligadas à personalidade, à família e à singularidade corporal de cada um. Cada pessoa é um mundo em si mesmo, e esse mundo é delimitado por uma orientação específica que também se conecta com as particularidades de cada corpo; por exemplo, sua idade, sua saúde, entre outros.

Nas aulas de Danzaterapia de María Fux, existe uma aceitação total do corpo de seus alunos, sendo esse um dos pontos que define sua prática de ensino de dança. Se retomamos o pensamento de Merleau-Ponty (1999), a existência corporal, como presença real no mundo, é considerada como uma fonte de criação cultural. As situações humanas não são avaliadas por um sujeito pensante, mas por um sujeito corporal. Assim como Merleau-Ponty, o corpo é considerado por María Fux uma ação criativa, e, conseqüentemente, atuante na cultura à qual pertence. A intencionalidade inerente ao corpo, de onde denota sua dimensão expressiva, se transforma em ação humana.

Para essa artista-pedagoga, essa ação humana é assinalada e observada sob a forma de uma improvisação em dança. Para María, a diversidade é importante, e ela aprecia as diferenças de movimento registradas no gesto dançado. O corpo é compreendido como uma fonte de possibilidades de movimento, ampliando a ideia do eu posso primordial que se define pela valorização do que esse ser humano-corpo é capaz de fazer. Segundo María:

Nós não dançamos para agradar ninguém, mas para sermos nós mesmos; para sermos capazes de criar, de nos expressar e de comunicarmos com os outros, a fim de convertermos os não do corpo em sim eu posso, em isso o que eu faço, me pertence⁴.

Com relação à aceitação das diferenças, sabemos que essa abordagem fornece a permissão necessária para que a autoaceitação se produza. Na medida em que somos aceitos por nossos pares, a visão do mundo tem um ângulo de acolhimento pessoal, permitindo, assim, a busca e a exploração dos movimentos pessoais.

Corpo-objeto e corpo-sujeito

⁴ Tradução livre do espanhol: "No bailamos para agradar a nadie, sino para que seamos nosotros mismos; para ser capaces de crear, de expresarnos y de comunicarnos con los demás, a fin de convertir los 'no' del cuerpo en 'si puedo', en 'eso lo que yo hago, me pertenece' ". María Fux repete constantemente essa frase em suas aulas de dança, pela qual expressa sua visão da função do movimento.

Segundo Spinoza (SÉVÉRAC, 2005), o corpo pode ser considerado de dois pontos de vista diferentes: um que tem um acento na sua dimensão orgânica e outro que privilegia a dimensão afetiva. Na dimensão orgânica, o corpo é considerado como um organismo vivo. Este seria o corpo percebido como um organismo, com ossos, órgãos etc. Em outras palavras, o corpo-objeto. A esse corpo, Spinoza nomeia de corpo orgânico ou corpo físico. Por outro lado, um corpo é também impregnado de um complexo de imagens e afeições construídas na infância e que continuam por toda a vida. Segundo esse autor, é o corpo orgânico que faz as conexões com o cérebro no processo de aprendizagem; ele é atravessado por cadeias afetivas que argumentam, ajudam, conectam e recompensam a pulsão para a ação. A esse corpo, ele dá o nome de corpo afetivo.

Mesmo com as várias crenças e perspectivas sobre o tema do corpo, a ideia de corpo compreendido como um objeto ainda é comum. Essa concepção se difunde mais fortemente a partir de René Descartes (1596-1650) e de sua conhecida perspectiva cartesiana. Trata-se de uma dissociação entre mente e corpo que influenciou e ainda influencia diferentes domínios do conhecimento, estabelecendo um reducionismo das ideias desse filósofo, sustentadas na sua metafísica e na abordagem ética da ciência médica. O corpo, analisado por René Descartes, é visto e concebido, em parte, como um objeto, ou seja, uma máquina, um instrumento, um executor submetido aos comandos voluntários e involuntários da pessoa.

Por outro lado, no campo da Educação Somática, o corpo não é compreendido como ausente do espírito (mente), como podemos pensar na perspectiva cartesiana. O corpo, como condição do pensamento, dá ao homem as primeiras informações de experiências e, ao mesmo tempo, as informações do mundo no qual está permanentemente mergulhado.

O corpo designado pelo domínio da educação somática é o corpo-sujeito. De forma simplificada, as coisas estão em relação ao corpo, o qual, como um sujeito corporal, é também um sujeito perceptivo. Essa perspectiva mostra o corpo visto como uma integralidade, e abraça as sensações dos sinais internos, a consciência das funções corporais, os sentimentos, e os movimentos, ativando um papel pessoal do indivíduo em relação ao ambiente (HANNA, 1986; FORTIN, VIEIRA; TREMBLAY, 2010). J. M. Pradier (apud LEÃO, 2003) coloca que, com a dimensão orgânica, o homem retoma um estado de unidade no qual todas os seus recursos se encontram juntos. Longe de ser um objeto exterior, o corpo caminha para uma ação total.

No trabalho de María Fux, no qual a confiança dos alunos em si próprios é estimulada e eles são reconectados aos próprios movimentos pela dança, a ideia de corpo-sujeito se estende retomando a interação sinérgica entre a consciência, o funcionamento biológico e o ambiente, proposição igualmente encontrada no campo da Educação Somática. Na visão do corpo sujeito, não há perspectiva de

rigor técnico ou de exaustão física. Dentro das aulas de María, a aceitação do tempo do aluno, de sua capacidade para o movimento, e o seu estado no aqui e agora são amplamente levados em consideração e valorizados.

As metáforas

María Fux estimula o movimento de seus alunos a partir de imagens de elementos naturais (a chuva, as folhas, as árvores, o vento) e também através de metáforas verbais. Suas aulas são cheias de sons, espaço, pontos, cores e instrumentos musicais. É a partir dessas imagens que a percepção do próprio corpo dos alunos é estimulada, e a dança [o movimento] começa. Há uma convocação do corpo à ação pelas imagens que são evocadas em classe. Mais que a dança, a intenção das aulas de María Fux é o despertar do corpo para movimento. Para compreender um pouco mais sobre essa particularidade de suas aulas, algumas reflexões podem ser elaboradas.

Com Merleau-Ponty (1999), e também para Spinoza, não há atividade mental sem atividade corporal. Segundo este último, mesmo com a existência do corpo orgânico ou do corpo afetivo, existe um devir ativo do corpo. Assim como para Merleau-Ponty, existe, para Spinoza, uma relação direta entre o ambiente e a ação corporal, tanto através do corpo físico propriamente dito, como através do complexo de imagens que constituem o corpo afetivo. Essas considerações são interessantes para tentar elucidar a relação entre as imagens metafóricas encontradas nas aulas de María Fux e a ação de movimentar-se.

No momento em que María Fux se serve de metáforas verbais para gerar movimentos físicos, eles estão conectados às memórias e às concepções simbólicas de cada aluno. Ainda em uma leitura de Merleau-Ponty, podemos ver que o simbólico é ligado à emergência do homem, constitutivo da cultura, e permite o desenvolvimento desse homem dentro dessa cultura. O esquema biológico de ajustamento do organismo ao ambiente, que caracteriza a vida animal, é modificado no mundo humano em razão do símbolo (LE BLANC, 2004). A língua, o mito, a arte, a religião são elementos desse universo.

Compreendendo a cultura como expressão simbólica de um funcionamento corporal que atesta sua presença no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999), podemos deduzir que a expressividade do gesto dançado concebe o simbolismo enraizado nas metáforas verbais (como as metáforas utilizadas por María Fux) e atua como facilitador de mudanças corporais. Quando as imagens metafóricas se conectam com referências já vividas ou conhecidas mentalmente, o movimento toma uma significação pessoal, princípio presente também no pensamento da Educação Somática. Esse efeito de significação pessoal no gesto se manifesta e é

acompanhado de relações físicas conhecidas entre o imaginário e o corpo. Tudo isso permite que se gere novas relações, que se manifestam igualmente de forma corporal, auxiliando sua expressão de forma mais autêntica.

A verdade no movimento

María Fux busca, em suas aulas, o que ela chama de mover-se com verdade, compreendido como a busca de um movimento orgânico e fluido de seus alunos. A questão da organicidade do movimento é um domínio interessante de estudo, uma vez que, para termos uma organicidade, é importante levarmos em conta a possibilidade de existência de uma percepção dualista de corpo presente entre seus alunos, e aí reside o conflito entre o mental e o somático, uma vez que é difícil obter uma organicidade do movimento se o mental cria uma oposição ao corpo no lugar de lhe oferecer uma complementariedade, e vice-versa. María Fux convida seus alunos a deixarem que o movimento de sua dança se manifeste de forma natural, dialogando com a corporeidade pensada do performer, ou seja, o corpo dançante é o corpo pensante (LEÃO, 2003). Assim, o corpo se coloca em plena ação. Ele não é reconhecido como um corpo pensado, mas como um corpo integral, um corpo-sujeito. A organicidade estimulada por María Fux em suas aulas estimula a noção de presença, de aqui e agora através da internalização da experiência dançada. Tanto o domínio da Educação Somática quanto a Danzaterapia visam à integração desses dois aspectos do corpo.

Considerações finais

Como parte de uma pesquisa em construção, este trabalho não tem a intenção de se aprofundar na discussão concernente à relação entre a Danzaterapia de María Fux e a Educação Somática, mas sim de levantar alguns pontos presentes entre esse vasto campo de estudo sobre o movimento e o ensino da dança de María Fux. É interessante notar que esses dois domínios, Educação Somática e Danzaterapia fuxiana, são guiados por construções principalmente empíricas e fortemente carregadas da oralidade. No caso de María Fux, a maior parte de sua filosofia em relação ao movimento é fornecida a seus alunos na própria sala de aula, através do compartilhamento de suas experiências e da valorização da experiência corporal dos seus alunos. Esse diálogo é sempre um ponto de atenção e cuidado no olhar de María Fux.

Encontramos na Danzaterapia fuxiana um pensamento próximo ao dos criadores de métodos/metodologias conhecidas pela Educação Somática, campo que se baseia em pioneiros que construíram suas bases teóricas e técnicas

acreditando que é possível suplantar limites da exploração do movimento corporal, e não se limitar a eles. Esses pioneiros possuem uma fé confiante de que o ser humano é capaz de agir de modo criativo com relação ao seu movimento corporal, a fim de recobrar uma relação mais natural, mais plena e funcional com o ambiente.

Em adição, a Danzaterapia, como trabalho inclusivo, estimula a dança, tornando-a acessível a corpos e indivíduos que possuem organizações corporais e mentais diferentes, que partilham de igual para igual o mesmo espaço em uma sala de aula. Como arte, nós podemos pensar na Danzaterapia como facilitadora da expressividade corporal dirigida a um protagonismo pessoal a partir da própria prática do movimento.

As reflexões sobre a Danzaterapia de María Fux em relação à dança, ao tema corpo e à Educação Somática, muito brevemente colocados neste trabalho, estão pautadas tanto na nossa experiência pessoal ao lado de María Fux quanto nos dados produzidos ao longo de quatro anos de pesquisa doutoral conjuntos dos programas de Études et pratiques des arts do departamento de dança da Université du Québec à Montréal, e do programa de pós-graduação em artes cênicas da Universidade Federal da Bahia. Muito ainda resta a ser desenvolvido quanto a esse tema. A relação com o corpo (e a visão do corpo-sujeito) é um ponto-chave do processo de aproximação do movimento e da dança no trabalho de María Fux, que tem sido cada vez mais percebido como um possível caminho de abordagem somática, tanto para a reeducação do movimento quanto para a inter-relação da pessoa com a sociedade e o meio ambiente.

Referências

- BERNARD, Michel. De la corporéité fictionnaire. **Revue internationale de Philosophie**, v. 4, n. 222, 2002. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2002-4-page-523.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BOIS, Danis. Prefácio da Primeira Edição. In: BOLSANELLO, Debora (org.) **Em Pleno Corpo: Educação Somática, Movimento e Saúde**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010, p. 10-13.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. v. 3. São Paulo: Editora 34, 1999.
- FORTIN, Sylvie; VIEIRA, Adriane; TREMBLAY, Martyne. A experiência de discursos na dança e na educação somática. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16 n. 02, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10243>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Revista Pró – Posições**, Campinas, v. 9, n. 26, 1998. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644139>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- FUX, María. **El Color es Movimiento**. Buenos Aires: Editora Papers, 2013.
- _____. **Imágenes de la Danzaterapia**. Buenos Aires: Lumen, 2009.

- _____. **Ser Danzaterapeuta Hoy.** Buenos Aires: Lumen, 2007.
- _____. **Qué es la Danzaterapia,** preguntas que tienen respuestas. Buenos Aires: Lumen, 2004.
- _____. **Después de la Caída...**¡Continúo con la Danzaterapia! Buenos Aires: Lumen, 2001.
- _____. **Danzaterapia,** fragmentos de vida. Buenos Aires: Lumen, 1998.
- _____. **La Formación del Danzaterapeuta.** Buenos Aires: Gedisa, 1989.
- _____. **Primer Encuentro con la Danzaterapia.** Buenos Aires: Paidós, 1982.
- _____. **Danza, Experiencia de Vida.** Buenos Aires: Paidós, 1979.
- HANNA, Thomas. What is somatics? Part I. **Journal of the bodily arts and sciences,** v. 5, n. 4. 1986.
- LE BLANC, G. **Les créations corporelles.** Methodos, savoirs et textes, Disponível em: <<http://methodos.revues.org/129>>; 2004. Acesso em: 15 abr. 2018.
- LEÃO, Maria. **La présence totale au mouvement.** Paris: Éditions Point d'Appui, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins fontes, 1999.
- SÉVÉRAC Pascal. **Le devenir actif chez Spinoza.** Paris: Honoré Champion, 2005.

Sobre as autoras | Sobre las autoras | About the authors

Déborah Maia de Lima (Bolsista CAPES processo 0779/2013) é mestre em Psicologia Clínica e Cultura e doutoranda no programa de Études et pratiques des arts pela Université du Québec à Montréal e pela Universidade Federal da Bahia.

Déborah Maia de Lima (Becaria de CAPES proceso 0779/2013) es doctoranda en Études et pratiques des arts por la Université du Québec à Montréal y por la Universidad Federal de Bahía.

Déborah Maia de Lima (CAPES grant holder, process 0779/2013) is a PhD student in Études et practice des arts by the Université du Québec à Montréal and in Performing arts by the University Federal da Bahia.

Caroline Raymond é Doutora em Educação e professora do departamento de dança da Université du Québec à Montréal, com pesquisas vinculadas à pedagogia da dança e aos saberes e práticas de ensino na dança, com uma perspectiva de transposição didática.

Caroline Raymond es Doctora en Educación y profesora del departamento de danza de la Université du Québec a Montréal, con investigaciones vinculadas a la pedagogía de la danza y los saberes y prácticas de enseñanza en la danza con una perspectiva de transposición didáctica.

Caroline Raymond is a PhD in Education and a teacher in the dance department of the Université du Québec à Montréal, with research related to dance pedagogy and knowledge, and teaching practices in dance with a didactic transposition perspective.

Eloisa Domenici é Doutora em Comunicação e Semiótica e professora do departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, com pesquisas vinculadas às dramaturgias do corpo, técnicas corporais, educação somática, educação em arte e estudos sobre a universidade.

Eloisa Domenici es Doctora en Comunicación y Semiótica y profesora del departamento de Artes Escénicas de la Universidad Federal de Bahía, con investigaciones vinculadas a las dramaturgias del cuerpo, técnicas corporales, educación somática, educación en arte y estudios sobre la universidad.

Eloisa Domenici is a PhD in Communication and Semiotics and a professor in the Department of Performing Arts at the Federal University of Bahia, which researches relate to body dramaturgies, body techniques, somatic education, art education and university studies.

Educação Somática e o Saber Sensível na Formação Médica

ELINE GOMES DE ARAÚJO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
ELINEGOMES21@GMAIL.COM

Resumo | Este artigo trata de inquietações e reflexões acerca da introdução e do uso da dança e da educação somática na formação médica. Neste caso, não se trata da dança como um atividade com fim em si mesma, nem de um espaço terapêutico objetivo, mas de um espaço de oferta de experiências na busca da construção de uma trajetória na formação de futuros cuidadores que possa ampliar a capacidade de percepção de si e do outro, e criar um campo fértil para o desenvolvimento de uma abordagem do ser humano de modo mais sensível em relação ao que é praticado na atualidade na medicina ocidental. Neste caso, tratando-se de uma formação médica, é necessário que tais experiências dialoguem com o processo de formação científica, seu rigor metodológico e as evidências atuais. Tem-se observado um amplo campo de pesquisa nesse processo, diante da necessidade de pôr em diálogo paradigmas opostos: o da verdade pautada na verificação e na replicação versus o saber sensível.

Palavras-chave: Educação somática. Educação médica. Saber sensível. Dança. *Body-mind centering*™.

Educación Somática y el Saber Sensible en la Formación Médica

Resumen | Este artículo trata de inquietudes y reflexiones acerca de la introducción y el uso de la danza y de la educación somática en la formación médica. En este caso, no se trata de danza como actividad final en sí misma, ni de un espacio terapéutico objetivo, más de un espacio de oferta de experiencias en la busca de la construcción de una trayectoria en la formación de futuros cuidadores que permitan ampliar la capacidad de percepción de sí y de otro, y crear un espacio fértil para el desarrollo de un abordaje del ser humano de modo más sensible en relación a lo que se practica en la actualidad en la medicina occidental. En este caso, tratándose de una formación médica, es necesario que estas experiencias dialoguen con el proceso de formación científica, su rigor metodológico y las evidencias actuales. Se ha observado un amplio campo de pesquisa en este proceso, ante la necesidad de poner en diálogo paradigmas opuestos: el de la verdad pautada en la verificación y replicación versus el saber sensible.

Palabras clave: Educación somática. Educación médica. Saber sensible. La danza. *Body-mind centering*™

Somatic Education and Sensitive Knowledge in Medical Education

Abstract | This article addresses concerns and reflections about the introduction and use of dance and somatic education in medical education. In this case, it is not a question of dance as a final activity in itself, nor of an objective therapeutic space, but a space of experiences offering in the search of the construction of a trajectory in the formation of future caregivers that could increase the capacity of perception of itself and the other, also to create a fertile ground for the development of an approach of the human to be more sensitive in relation to what is practiced today in Western Medicine. Speaking of medical education, it is necessary that experiences dialogue with the process of scientific formation, its methodological rigor and the current evidence. A broad field of research has been observed in this process, in view of the need to put in dialogue opposite paradigms: the truth based on verification and replication versus the sensible knowledge.

Keywords: Somatic education. Medical education. Knowing sensitive. Dance. Body-mind centering™.

Introdução: de onde partimos

A primeira consideração deste texto é que trata de aspectos, reflexões e inquietações não finalizadas, não completamente estruturadas, algumas ainda por amadurecer; que trata de conjecturas que pretendem usar do tempo próprio necessário para legitimar a relação teoria-prática, na sua aplicabilidade cotidiana; e que se fundamenta em aspectos teóricos de diferentes campos do conhecimento, tendo por ponto de partida a perspectiva da complexidade do tema em questão.

Dito isso, partimos para abordar o que é educação somática, do que estamos falando quando usamos esse termo. Vamos contextualizar e relatar como essa experiência tem se inserido na formação médica. Como método, partimos das inquietações que essa experiência trouxe e traz para resultar em reflexões e apontamentos para essa escrita.

A educação somática ou prática somática é um termo galgado na área da dança como uma abordagem que prioriza mais o foco na experiência sensorial e cinestésica do movimento do que exclusivamente em sua forma estética, ou seja, valoriza o sentir antes do agir. O termo ganhou mais consolidação a partir de 1989 (FORTIN, 1999), quando aconteceu o primeiro simpósio Science and Somatics for Dance da National Dance Association, e tem a ver com uma proposta de renovação do ensino tradicional de dança em várias escolas, em diversos países. Na maioria das vezes, surgiu com pesquisas de recuperação/autocura de lesões

que viveram seus criadores, ou a partir da vivência de experiências terapêuticas e criativas, com públicos mistos de dançarinos e não dançarinos profissionais buscando encontrar soluções não tradicionais para as quais a abordagem tradicional se apresentava esgotada. Exemplos dessas abordagens são *Alexander Technique*, Feldenkrais, Bartenieff, Ideokinesis, e *Body-Mind Centering*TM.

As pessoas que iniciaram o desenvolvimento das somáticas estavam em busca de uma cura para o seu adoecimento, ou para suas limitações físicas, e, apaixonadas por movimento, continuaram a mover-se numa “escuta profunda do corpo”. Outro ponto motivador é a crença de que o corpo físico é um agenciador de formação, de conhecimento, e, por consequência, capaz de resolver uma determinada questão vivenciada no corpo, sem necessariamente o domínio da razão. Os resultados foram promissores, não só para o alívio de dores, mas para mover mais facilmente, fazer o trabalho cotidiano com mais facilidade e também performar com vitalidade e expressividade (EDDY, 2009).

Na virada para o século XX, e nas primeiras décadas deste século, mudanças no pensamento foram capitaneadas por diferentes autores e variados campos de conhecimento. O momento histórico convergiu para a realização de pesquisas de bases sensoriais e aprendizagens experimentais sustentadas em teorias como o existencialismo e a fenomenologia; um outro olhar para o ser humano estava sendo lançado, tanto na arte (expressionismo, por exemplo) quanto na educação, na psicologia e nos estudos culturais, e até mesmo na pesquisa médica. Uma abertura para a “transferência de esquemas cognitivos de uma disciplina a outra” (MORIN, 2013) entre as culturas orientais e ocidentais influenciou o desenvolvimento dessas abordagens, como as influências da Yoga na criação da Contrologia de Joseph Pilates; as técnicas de Aikidô no surgimento do Contact Improvisation e algumas passagens do pensamento budista no *Body-Mind Centering*TM, para citar algumas.

O *Body-Mind Centering*TM (BMC) é uma dessas abordagens e, por motivos de maior aproximação com esse assunto, por estudar e cursar essa formação, foi escolhida para ser o foco deste texto, assim como por ser a prática a partir da qual partem alguns dos princípios utilizados nas aulas em diálogo com a formação médica, sobre os quais discorreremos adiante. Para explicar a relação entre mente e corpo, Bonie Bainbridge Cohen, a criadora do BMC, fez uma analogia do corpo como areia e da mente como o vento:

é difícil estudar o vento, mas se você observar como os padrões de areia se formam, desaparecem e ressurgem, então você pode acompanhar os padrões do vento, ou, neste caso, da mente. [...] O que eu observo principalmente é o processo da mente (COHEN, 2015).

A abordagem de Bonnie e do BMC estimula a habilidade de estar presente no não saber da mente do iniciante, tornando capaz o aprendizado espontâneo a partir de todas as situações. Há, visivelmente, influências de pensamentos budistas, como a compaixão e a empatia. Um dos aspectos essenciais desse trabalho é

manter uma sensibilidade afinada com o que está acontecendo de fato em níveis muito sutis do corpo e da mente, como são expressados na quietude ou em movimento, percebendo em profundidade o padrão global de movimento de uma pessoa e sua expressão postural, correlacionando-o com o fluxo mais livre ou não da mente que esse padrão reflete (HARTLEY, 1995).

Para Antônio Damásio, a mente é um processo privado de primeira pessoa e que abriga a consciência, ou seja, a mente seria maior ou mais ampla que a consciência, e ambas se vinculam a comportamentos externos, que podem ser observados por terceiras pessoas, e às funções cerebrais nos organismos vivos, no processo que chama de triangulação entre mente, comportamento e cérebro (DAMÁSIO, 2000).

Como explica Morin (2013), “a ruptura das clausuras disciplinares, de superações ou de transformações de disciplinas se produzem pela constituição de novos esquemas cognitivos”, como aconteceu com a neurociência cognitiva, fruto da triangulação entre filosofia, psicologia e biologia. Apenas para apontar que a mente tem sido objeto de estudo de diversas áreas e recentemente ocupa um novo lugar a partir de mudanças em paradigmas pré-estabelecidos da ciência tradicional.

O BMC reconhece que mente e corpo têm distintas funções, mas propõe que experienciar¹ o corpo de dentro traz à vista que eles são aspectos conectados integralmente de um todo maior. O corpo, como a mente, está em fluxo contínuo, mudando de momento a momento em resposta aos processos subjacentes dos quais é também uma expressão. Como experiência de integração corporeamente, O BMC propõe que há uma mente para cada sistema corporal ou padrão de movimento, que pode ser vivenciada, por exemplo, com a direção da atenção para aquele determinado sistema ou parte, ou ainda ao mover-se com determinado foco e uma qualidade de movimento identificada, específica. Integrar, nesse sentido, significa alinhar atenção, intenção e sensação, e os processos de comunicação sobre os movimentos entre a mente e os tecidos do corpo (HARTLEY, 1995).

Onde estamos

Podemos, oportunamente, olhar para o surgimento das abordagens somáticas e traçar um paralelo com a fundação de novos pensamentos e paradigmas nas ciências. Um paradigma é um modelo ou padrão aceito, uma escola de pensamento com método, formas de organização e avaliação compartilhada por pares comprometidos na sua realização científica. Um paradigma não necessariamente resolve todos os problemas ou questões levantadas pelos autores das escolas pré-paradigmáticas, mas organiza com clareza fatos particularmente relevantes, e a “ciência normal” articula e atualiza a promessa de sucesso desse paradigma (KUHN, 2011).

¹ O termo original *experiencing* é tradicionalmente traduzido como *experimentar*; todavia, por livre opção inspirada no empirismo radical de William James (LAPOUJADE, 2017) preferi traduzir por um verbo mais próximo da palavra *experiência*, qual seja *experienciar*.

Embora se tenha notado mudanças na educação médica do país, ela é percebida como insuficiente para atuação junto aos principais problemas de saúde da população. Num contexto político mais favorável a mudanças estruturais de sociedade, esse foi um dos argumentos que provocou a revisão das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Medicina no Brasil em 2014, com mudanças importantes a serem pontuadas, como, por exemplo, um perfil de egresso de característica humanista, com postura crítica e reflexiva, com compromisso social e abordando uma visão integral do ser humano (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014). Não é objetivo deste texto aprofundar aqui a crise da medicina ocidental, enraizada nos fundamentos da idade moderna, centrada na razão pura e no acúmulo de tecnologias duras. Cabe apontar para a anestesia dos sentidos, questão central que Duarte Júnior aponta em seu trabalho (DUARTE JUNIOR, 2000). O saber sensível e a proposta de reforma do pensamento, “nos conscientizando acerca das necessidades de religião, solidariedade e da necessidade de trabalhar na incerteza”, como propõe Morin (2013), compõem nossa esperança como um novo paradigma para a educação.

Enfrentando o desafio da complexidade sobre o qual versa este artigo, falar de aproximações entre arte e medicina, dança e saúde, sem cair na caixinha do recurso utilitário de uma sobre a outra, é a opção por partir do reconhecimento do grande hiato que separa as ciências entre si – e o que se dirá das ciências e da arte? – e, nesse caso, da educação somática (e do paradigma do sentir para agir) para o paradigma biomédico tradicional. Para uma revolução na estrutura do pensamento ocorrer, ou seja, uma mudança de paradigma, certamente não se partirá da ciência em si, visto a recorrente resistência dos cientistas a novas descobertas, como explica Kuhn:

A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidos pelo paradigma. (KUHN, 2011).

A observação do surgimento das abordagens somáticas nos faz olhar para os problemas enfrentados no universo da(s) dança(s) pelos dançarinos/as desde a virada do século XX, quando indícios de tais abordagens podem ser observados (FORTIN, 1999). Nesse caso, estamos trazendo para o foco a discussão sobre a dança profissional ocidental, a dança-criação artística, e não necessariamente a dança recreativa, popular ou folclórica. Assim, entre dançarinos profissionais, existia e existe uma busca de adaptações às variadas companhias das quais iriam participar ao longo da vida, e não havia um sistema para articular necessariamente os vários estilos de dança experimentados para treinamento corporal. Isso nos remete a uma analogia entre o dançarino e o estudante de medicina, que

precisa articular diferentes disciplinas ou conteúdos para construir competências, habilidades e atitudes para efetivamente “executar” o devir médico. A crise na dança e a crise na medicina se observam.

Em seu artigo, Fortin aponta para os benefícios das práticas somáticas para a melhoria técnica do dançarino, visto que, interessadas na construção de gestos fundamentais e na percepção do caminho do movimento pelo corpo, podem trazer um refinamento para as aprendizagens motoras mais complexas, sem deixar de lado seu aspecto simbólico. Para Fortin,

Desde sua infância, o indivíduo se exercita para aproximar, afastar, ir em direção à e recolher. Assim, ele constrói pouco a pouco sua autonomia física e afetiva. Os educadores somáticos têm noção dos diferentes níveis de leitura do gesto. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da técnica de dança será efetuado através de situações pedagógicas progressivas e variadas que, às vezes, se desconcertam pela sua aparente facilidade. A imposição de modelos gestuais precisos se fará de acordo com a edificação dos gestos fundamentais que não são nunca separados de sua bagagem metafórica. Os educadores somáticos, sejam como Cohen e seu trabalho de desenvolvimento sensório-motor (1984) ou Bartenieff com os Fundamentals (1980), acreditam que a qualidade da execução dos gestos fundamentais tem uma incidência direta sobre a performance motora de alto nível técnico e sobre a propensão a ferimentos. (FORTIN, 1999).

Mas digamos que a melhoria de aspectos técnicos da dança não é exatamente o ponto que levou meu interesse em trazer a prática de educação somática a partir do BMC para a formação médica a partir do laboratório de sensibilidades. As possibilidades de autoconhecimento, e a prerrogativa de sentir para agir dessa abordagem, fazem total coerência com a proposta de um saber sensível, de humanização da medicina, e de uma formação de profissionais cuidadores que primeiro se reconhecem humanos para, então, lidar com o humano em suas relações.

Sendo assim, a prática somática, em sua característica, traz o potencial de autoconhecimento e de prevenção e cura de traumatismos. Fortin também aponta para o desenvolvimento das capacidades expressivas (FORTIN, 1999). Considerar que o dançarino não é apenas um executor de movimentos – organizados primariamente na cabeça do coreógrafo – pode ser um avanço conceitual e pragmático na área da dança e, por isso, uma revolução nesse campo de conhecimento. As abordagens somáticas consideram as conexões das dimensões físico-química (biológica), cognitiva, psicológica, emocional, espiritual, e a camada social que as envolve na pessoa, considerando o corpo como o mais concreto e apto caminho/modo para catalisar a globalidade da transformação – transformação necessária para a exploração ótima das capacidades expressivas. Um dos aspectos mais interessantes disso é trabalhar a organização tônica da pessoa e, por consequência, suas emoções de fundo, para a disponibilidade para o encontro com o outro.

Segundo Antônio Damásio, as emoções são ações ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos, e inclui comportamentos de emoções não perceptíveis a olho nu, como níveis hormonais sanguíneos e padrões de ondas eletrofisiológicas. As emoções e as várias reações que as constituem fazem parte dos mecanismos básicos de regulação da vida. Segundo esse autor, as emoções podem ser divididas em 3 categorias: emoções primárias ou universais, emoções secundárias ou sociais, e emoções de fundo. As emoções de fundo são associadas a estados de ânimo que se exprimem, por exemplo, em expressões como andar triste (DAMÁSIO, 2004).

O *Body-mind centering*TM (BMC) é uma abordagem somática que tem como cerne a proposta de embodiment (corporalizar) dos sistemas corporais, tendo como um dos objetivos principais repadronizar a partir do toque, do movimento, da sonorização e da vibração. Para Bonnie Bainbridge Cohen, criadora do BMC,

Quando tocamos uma pessoa, ela também nos toca. A sutil interação entre corpo e mente pode ser claramente experimentada quando tocamos os outros. A arte do toque e da repadronização é uma exploração da comunicação pelo toque – a transmissão e aceitação do fluxo de energia em nós e entre nós e os outros. (COHEN, 2015).

Trabalhando com a musculatura tônico-gravitacional, o trabalho a partir do BMC pode aprofundar essa autoinvestigação sobre a disponibilidade interna, um tônus que diz respeito não apenas ao sistema muscular, mas que atribui um tônus específico para cada sistema corporal, especialmente o sistema nervoso. Apesar de elencar princípios, constitui-se a partir de experiências singulares, relatos de casos de praticantes da abordagem; sendo assim, sua aplicabilidade depende de cada encontro. Nesse aspecto, também são encontros únicos entre cada médico-paciente ou cuidador-pessoa, sendo possível estabelecer uma correlação dessa abordagem com o encontro clínico.

A modulação a partir da experiência tem-se mostrado o cerne dessa abordagem, como explica Fortin:

De fato, como trabalhar a abertura ao outro, que implica numa modulação da tonicidade muscular, se a angústia já está inscrita no pano de fundo da organização tônica da pessoa? O intérprete que receber qualquer um nos braços durante um representação, deverá ele mesmo ter feito, num outro contexto de vida que não o da representação, a experiência de ter sido envolvido, de ter envolvido com seus braços. (FORTIN, 1999).

Contudo, como todo processo educativo e prático, incluindo-se aqui as práticas somáticas, o encontro depende tanto do praticante/professor/facilitador como do cliente/aluno/público. Para uma mudança de paradigma, a atitude do professor deve ser a de favorecer um modo diferenciado de pensar o corpo, a experiência e o saber.

Quando escolhemos absorver a informação, criamos um vínculo com esse aspecto do ambiente. Quando bloqueamos informação, nós nos defendemos desse aspecto. Aprendizado é o processo pelo qual diversificamos as nossas respostas à informação com base no contexto de cada situação. (COHEN, 2015, p. 30).

Inquietações e reflexões

As reflexões e inquietações descritas a seguir partem da relação prática-teoria e teoria-prática das vivências e propostas de aulas no Laboratório de Sensibilidades, Habilidades e Expressão (LABSHEX) do curso de medicina do Núcleo de Ciências da Vida (NCV)/Centro Acadêmico do Agreste (CAA), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), situado no campus de Caruaru-PE. O laboratório é um espaço curricular ligado aos módulos temáticos ofertados no curso, que tem como eixo principal as metodologias ativas de aprendizagem.

Considerando as novas diretrizes curriculares para a formação médica (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014) e as competências apontadas na matriz de correspondência curricular para fins de revalidação de diplomas de médico obtidos no exterior, conhecida como matriz revalida (BRASIL, 2009), o curso de medicina em Caruaru não é constituído por disciplinas, mas por módulos temáticos, tais como, por exemplo, os que abordam o processo saúde-doença e o ser humano saudável – introdução ao estudo da saúde, concepção e formação do ser humano, ser humano 1, 2 e 3 –; e outros que abordam os ciclos de vida – tais como saúde da mulher e do homem, saúde na gestação e recém-nascido, saúde na infância e adolescência, processo de envelhecimento. Outros têm enfoque nas clínicas e nos processos de adoecimento. Dentro de cada um desses módulos, estão elencadas competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, e o laboratório faz parte desse conjunto, abordando especialmente práticas relacionadas à aquisição de habilidades comunicacionais e atitudes pelo futuro profissional médico/a. Dentro das atitudes, uma das principais trabalhadas tem sido a empatia.

Nesse espaço pedagógico, que é objetivamente pedagógico e não terapêutico, crê-se apoiar um novo paradigma para a educação médica: uma formação mais humanizada e sensível, sendo a oferta de aulas práticas nesse laboratório uma das experiências proporcionadas pelo curso, compondo, junto com a experiência em comunidade e a própria prática clínica, um cenário favorável para o desenvolvimento humano. A dança e as suas interfaces a partir do movimento têm sido a minha principal abordagem como ferramenta de linguagem para a proposição temática das aulas no espaço do laboratório.

Das práticas relacionadas à educação somática ligadas ao BMC, já as ofertamos para as turmas dos primeiros 3 anos de curso. Abordagens com os temas do sistema esquelético, desenvolvimento ontogenético, padrões neurocelulares básicos de desenvolvimento, sistema nervoso e sentidos e percepção são exemplos aplicados, não em sua integralidade, mas em aspectos que dialogam com a área da saúde e com o pragmatismo da clínica, na tentativa de contextualizar e trazer a aprendizagem significativa como cerne do processo. Segundo Morin (2013): “[...] um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver totalmente isolado, deixa de ser pertinente”.



Imagem 1 – Aula sobre anatomia experiencial da pelve com abordagens de princípios de *Body-Mind Centering*™. Laboratório de Sensibilidades, Curso de Medicina, UFPE, Caruaru -PE. Março de 2018. Foto: Eliana Castro



Imagem 2 – Aula de sistema nervoso como sistema de comunicação. Alunos alternando entre motorizar e sentir pelos princípios do *Body-Mind Centering*™. Laboratório de Sensibilidades, Curso de Medicina, UFPE, Caruaru-PE. Março de 2018. Foto: Eliana Castro

Na minha experiência, trazer aproximações entre os paradigmas cognitivo e sensível para as sensações e percepções vivenciadas nas aulas, com exemplos de encontros clínicos e situações da vida cotidiana, tem sido um caminho possível de elaboração significativa, mas ainda insuficiente diante do predomínio do paradigma dominante na academia (o cognitivo). O valor da experiência sensível, sentida no corpo, percebida na carne, pode encontrar de fato seu lugar como conhecimento acadêmico para a formação em saúde? Em que medida se pode homogeneizar a experiência a partir de sua oferta? Como considerar o processo de aprendizagem significativa ligada a uma disponibilidade interna diante de imagens dissonantes da representação do “ser médico”?

Outros aspectos dizem respeito à dança e ao seu processo de criação, ao seu uso não como atividade-fim, mas como atividade-meio, já que não há o objetivo de formar dançarinos, de colocar a dança inequivocadamente no papel utilitário? De que modo essa discussão tangencia o papel da arte (dança enquanto arte e práticas somáticas como fontes de experiências para a emergência de processos criativos), o potencial de transbordar essas experiências para fora da sala de aula e afetar a vida cotidiana dos participantes?

Esse processo de criação não tem sido de fato o foco do laboratório, que tem enfrentado dificuldades e resistência por parte de alguns estudantes e professores, adeptos “ferrenhos” do paradigma cognitivo. Mas, em alguma medida, têm-se trabalhado as relações com o pensamento imaginário e suas capacidades de abstração, nem tanto sem indisposições.

Como cita Fortin (1999), se “para o dançarino, a educação somática é então um meio e não um fim”, também o é para o (futuro) médico/a. Entretanto, “abandonar o paradigma é deixar de praticar a ciência que este define” (KUHN, 2011).

A crise na medicina e na formação médica dialoga diretamente com o fenômeno da educação somática, em duas medidas. Primeiro, em seu surgimento, na medida em que a medicina tradicional ocidental não dá conta dos adoecimentos, lesões ou limites dos que foram os criadores dos métodos somáticos; segundo, na medida em que o conceito de saúde é ampliado, e num serviço de saúde devemos escutar e valoriza a demanda singular de cada pessoa, para produção de saúde a partir inclusive de tecnologias leves (MERHY, 2002). Essa singularidade é intensamente trabalhada no sentir antes do agir, no foco perceptual da ação da maioria dessas abordagens. Também é trabalhada a relação com uma metodologia ativa, estimuladora de um autoaprendizado – sobre si mesmo, no caso das somáticas –, para partir, por exemplo, para um processo de educação somática com os outros, de forma análoga às relações de cuidado em saúde que serão habilidades necessárias para o futuro profissional de saúde.

As práticas somáticas estão precisamente no interstício entre dois paradigmas cognitivos, duas modalidades do conhecimento, sabidamente opostas: uma é a que “faz conhecer” verdades estáveis e repetíveis: a ciência. A outra é aquela do saber sensível, do conhecimento empírico, singular, infinitamente variável, que derrota todas as medições visto que, precisamente, só se compara a si mesmo. (GINOT, 2010).

Conclusão

A disponibilidade corporal para a experiência é dependente de uma série de “verdades” sobre a representação/signos do que é ser um médico/a; da “imagem” prévia do Laboratório (imaginário próprio e construído a partir das conversações com outros estudantes); da escola escolhida pelos participantes entre os paradigmas científicos tradicionais versus os novos paradigmas para uma educação planetária (MORIN, 2013); da abertura para abandonar um paradigma exclusivamente cognitivo, que busca uma verdade científica, e seguir um paradigma que valoriza a inclusão da experiência individual, o sentir.

Há muito que pesquisar nesse campo de interseções entre a educação somática e a ciência biomédica, nas contribuições da arte, especialmente a arte contemporânea, para as formações profissionais em vários campos. Mas entendendo o ser humano como um tema da complexidade (MORIN, 2013), estudado tanto pelas ciências biológicas como pelas humanidades, especialmente na saúde, essas contribuições serão fundamentais para uma real reforma do pensamento e da fundação de um novo paradigma.

Referências

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina**. PARECER CNE/CES N. 116/2014. Brasília-DF, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO SUPERIOR. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DA GESTÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SAÚDE. **Matriz de correspondência curricular para fins de revalidação de diplomas de médico obtidos no exterior**, Ministério da Educação, Ministério da Saúde. Brasília: MEC, MS, 2009.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir**: educação somática pelo método Body-Mind Centering®. Tradução de Maria Denise Bolanho – São Paulo: Edições Sesc, 2015.

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

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

EDDY, M. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, v. 1, n. 1, p. 5-27, 2009.

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

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. Tradução de Tavares, J.R.S. e Olsson-Forsberg, M. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul./dez. 2010.

HARTLEY, L. **Wisdom of the body moving**: an introduction to Body-Mind Centering®. Berkeley, California: North Atlantic Books, 1995.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MERHY, E. E. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo em ato. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os Sete Saberes e outros ensaios. ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E.A. (Orgs). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Eline Gomes de Araújo é mestre em dança (UFBA), médica, professora do curso de medicina da UFPE em Caruaru, onde coordena o Laboratório de Sensibilidades, Habilidades e Expressão (LABSHEX), praticante e facilitadora de contato improvisação e educadora do movimento somático em formação.

Eline Gomes de Araujo es máster en danza (UFBA), médica, profesora del curso de medicina de UFPE en Caruaru, donde coordina el Laboratorio de Sensibilidades, Habilidades y Expresión (LABSHEX); es practicante y facilitadora de contacto improvisación y educadora del movimiento somático en formación.

Eline Gomes de Araújo is master in dance (UFBA), physician, teacher on medicine's College of UFPE in Caruaru, where is coordinator of Laboratory of Sensibilities, Abilities and Expression (LABSHEX); is practitioner and facilitator of contact improvisation and somatic movement educator in formation.

Eutonia na educação perinatal: movimento e performance no início da vida

GIGLIOLA MENDES

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

DILI.SEDF@GMAIL.COM

Resumo | A comunicação tem como objetivo compartilhar um caminho pedagógico-clínico desenvolvido em aulas de Eutonia e de movimento na gestação, parto e pós-parto com mulheres e seus companheiros ou companheiras. Essa jornada se inicia com a “inconsciência” do novo – a novidade do gestar um ser e da abertura do corpo para que outro corpo habite seu espaço interior – e atinge uma capacidade consciente e presente de performar o próprio parto. O trabalho é uma junção da educação somática e da dança como métodos para vivenciar os desafios do dar à luz e se desenvolve em quatro momentos, que se interconectam.

Palavras-chave: Eutonia. Educação. Política. Gestação. Performance.

Eutonía en la educación perinatal: movimiento y performance al inicio de la vida

Resumen | La comunicación tiene como objetivo compartir un camino pedagógico-clínico desarrollado en clases de Eutonía y de movimiento en la gestación, parto y puerperio con mujeres y sus compañeros o compañeras. Una jornada que se inicia con la "inconsciencia" del nuevo - la novedad del gestar un ser y de la apertura del cuerpo para que otro cuerpo habite su espacio interior - y alcanza una capacidad consciente y presente de realizar el propio parto. El trabajo es una unión de la educación somática y de la danza, como métodos para vivir los desafíos del dar a luz, y se desarrolla en cuatro momentos, que se interconectan.

Palabras clave: Eutonía. Educación. Embarazo. Performance. Política.

Eutonia in perinatal education: movement and performance in early life

Abstract | The communication aims to share a pedagogical-clinical pathway developed in Eutonia classes and movement in pregnancy, childbirth and postpartum with women and their companions. A journey that starts with the "unconsciousness" of the new - the novelty of gestating a being and the

opening of the body so that another body inhabits its interior space - and reaches a conscious and present capacity to perform the delivery itself. Work is a junction of somatic education and dance, as methods for experiencing the challenges of giving birth, and develops in four interconnected moments.

Keywords: Eutonia. Education. Politics. Pregnancy. Performance.

Introdução

Proponho um texto somático: uma narrativa construída em primeira pessoa, por se originar de um processo de vivência e criação, trilhado por mim, antes, durante e depois da formação em Eutonia, no Instituto Brasileiro de Eutonia (IBE), de 2011 a 2014. Esse relato é uma experiência em construção e de hipóteses e métodos norteadores, ainda sem a afirmação de nenhuma teoria. A formação apresentou-me um universo amplo de sensações e percepções, o desenvolvimento da minha escuta de mim, de muitas possibilidades de contato comigo mesma e com quem ou o que me cerca. O que foi experimentado no corpo e as transformações vividas nos anos de estudo prático-teórico permitiriam caminhos múltiplos de sintetização e atuação em um trabalho somático, em perspectiva eutônica.

No entanto, para mim, o que reverberou foi o desejo e a necessidade de desenvolver um trabalho com mulheres em seus momentos de inegável, possível ou desejável protagonismo e transformação, que se materializam no gestar, parir e maternar, pensados criticamente por perspectivas feministas. Esse desejo estava em conexão direta com tudo que eu já havia experienciado e estudado (na dança, na Academia) e com tudo o que estava experimentando e estudando no momento da formação em Eutonia e da formação de doula e educadora perinatal.

A reflexão que se tece neste texto, portanto, apresenta um caminho pedagógico-clínico que tenho desenvolvido desde 2013 em aulas de Eutonia e de movimento na gestação, parto e pós-parto com mulheres e seus companheiros ou companheiras. Assim, busco discorrer sobre um processo de educação perinatal eutonicamente conduzido: uma jornada de acompanhamento de mulheres e de suas histórias pregressas e futuras que se inicia com a *inconsciência*¹ do novo – a novidade do gestar um ser e da abertura do corpo para que outro corpo habite seu espaço interior – e atinge uma capacidade consciente e presente de realizar o próprio parto; independente da via de parto por meio da qual o bebê de fato nasça: parto natural, normal ou cirúrgico.

¹ Escolho a palavra inconsciência e a coloco em itálico entre aspas para destacar um momento inicial da gestação em que a mulher ainda não sabe como será o processo de abertura de espaço em seu corpo para acolher o bebê que literalmente é oriundo de suas entranhas. É de dentro para fora e aos poucos que a presença do bebê e a construção do contato mãe-bebê vão se tornando conscientes.

Em 2015, esse trabalho ganhou uma perspectiva mais complexa e completa com o estudo de movimento/performance DouLar², que representou o primeiro momento em que o desejo de compreender meu trabalho de eutonista e doula demandou a construção de uma expressão corporal mais sistematizada e elaborada, o desejo de ir para o movimento a partir das memórias que marcaram meu corpo. Eu, terapeuta-educadora, precisei me trabalhar somaticamente – trilhar um percurso somático, focado principalmente nos conceitos eutônicos de contato e espaço radiante – para estar com as mulheres gestantes e parturientes.

Assim, após eu ser afetada pelas performances do nascimento, que vivenciei com aquelas mulheres e suas famílias, no ambiente privado das casas ou nas salas de parto, em hospitais, a doulagem tornou-se uma performance cênica e pública. Foi necessário dar forma para o que havia vivido e sentido ao ver, com o olhar de quem tem a dança e o movimento como fios condutores do seu existir, a arte milagrosa do parto. A criação estética surgiu da busca pela reconstrução em meu corpo da origem dos laços verdadeiros do cuidado, a reconstrução, a partir da minha experiência, dos fios de contato entre mim e as mulheres – a compreensão, por meio da alteridade, do contato consciente entre as mulheres que gestam e parem e as pessoas que dão o contorno ao florescer da vida, mesmo aquelas que, como eu, não vivenciaram (ou talvez não possam vivenciar) a experiência do parir. Essa busca, guiada pelos princípios da Eutonia, que experimentei em mim na formação e na criação da cena, permitiu uma reflexão corporal consciente sobre meu atual trabalho de acompanhar nascimentos.

Em síntese, tal trabalho ocorre por meio de uma junção da educação somática e da dança que se origina da atenção às sensações e necessidades corporais como métodos para vivenciar os desafios do dar à luz. Didaticamente, o processo se desenvolve em quatro momentos interconectados, que serão aqui apresentados, quais sejam: o contato com a história do corpo individual e social; o contato consciente com o corpo próprio, o corpo somático, permeado pelos princípios da eutonia; o momento mesmo do parir; e a reflexão ou relato durante e depois do parto.

A fundamentação e percurso histórico do trabalho

Com a criação de DouLar, fui conduzida à problemática da história do meu corpo e da maneira como o compreendia. Percebi a complexidade dessa reflexão e busquei caminhos metodológicos filosóficos para responder à indagação. Ao pensar nas histórias e nos inúmeros discursos que meu corpo (que todos os corpos) anuncia, que traz em sua memória, entrei em contato com as memórias das formações e dos partos que havia acompanhado. Nessa reflexão, encontrei um elemento que sintetizava tudo o que vivi e os caminhos que queria abordar com as mulheres.

² Link para um trecho do estudo de movimento: <<https://www.facebook.com/yujikodato/videos/vb.561171387337002/883381538449317/?type=2&theater>>.

O elemento síntese – utilizado também em DouLar – é o rebozo: xale tradicional mexicano utilizado principalmente por mulheres desde o século XVII, em diferentes funções e ocasiões da vida; do nascer ao morrer. As parteiras camponesas desenvolveram variadas técnicas e movimentos realizados com o rebozo, na gestação, parto e pós-parto. Tais técnicas são há anos difundidas pelo mundo pela parteira mexicana Naoli Vinaver. Desde que ela veio ao Brasil para realizar palestras e ministrar cursos de parteria (incluindo o ensino das técnicas do rebozo) e, em seguida, decidiu morar em nosso país, o xale tornou-se para nós o símbolo de resistência e luta por uma assistência humanizada ao parto. “O rebozo conforta, abraça, envolve, alivia e, depois do parto, ajuda a fechar o que a natureza abriu” (BENATTI; CARVALHO, 2015, p. 7). É uma ponte entre o passado e o futuro, entre o gestar, o nascer e o morrer, entre as mulheres e sua ancestralidade, entre quem pare e quem oferece contorno – um casulo para o acolhimento. Em suma, as múltiplas possibilidades do xale representam os princípios éticos e estéticos do tipo de cuidado que pode permitir um protagonismo da mulher em todo o ciclo gravídico- puerperal, processo por meio do qual ela vai criando, por meio do contato profundo consigo mesma, os caminhos para o parir e o maternar com consciência e presença.

Tenho buscado um caminho teórico para entender o corpo (o meu corpo individual, social e político) e ser um eixo norteador do meu trabalho de doulagem eutônica. A simbologia do rebozo representa uma ponte com a reflexão sobre a história do corpo, que principia o acompanhamento das gestantes. Proporciona, ainda, um ponto de partida feminista para o acompanhamento à gestação e ao parto, porque me pauto em uma historiografia feminista para pensar a história das mulheres e de seus corpos.

O contato das mulheres com a História do corpo ocorre em nosso primeiro encontro (aula), quando peço que relatem a história de seus corpos, destacando os pontos que sentirem significativos: o que é relevante ser dito em uma tentativa de reconstrução de sua história corporal? Em seguida, a partir dos pontos levantados das histórias de seus corpos, como foram vivenciadas e elaboradas por elas naquele momento, realizamos uma reflexão conjunta sobre alguns discursos histórico-filosóficos, que permitem compreender significados sociais e políticos dos corpos. Esse trajeto inicial corresponde à preparação de um olhar (uma percepção atenta) para o corpo singularizado e suas memórias, a partir de uma contextualização de significados e lugares sociais e políticos atribuídos aos corpos (principalmente os corpos lidos como femininos), em diferentes momentos históricos, com o objetivo de estimular a compreensão da importância política individual e coletiva da retomada das mulheres, por elas próprias, de seus saberes e poderes.

Escolho conduzir o processo pautando-me principalmente em aportes teóricos que vão de Michel Foucault a Silvia Federici – que apresenta uma historiografia feminista –, dando destaque para suas análises das transformações sociais, culturais, econômicas e políticas no período pré-moderno (séculos XV-XVII) e na Modernidade (séculos XVIII-XIX), em que desvelam a historicidade do corpo: suas mazelas e possibilidades de resistência, além do discurso – como se deu, onde começou a se configurar, e a construção do sentido de poder político do discurso (de criar, de controlar e de conformar realidades).

Foucault busca compreender como foram construídos os sentidos de determinadas realidades, a maneira como as coisas são (pensando nos discursos do poder), mostrando que a realidade tem história, ou seja, que o que existe foi construído por meio de vontades e intenções estratégicas (FOUCAULT, 1988). Em suas obras, o filósofo constrói sua concepção sobre os inúmeros discursos produzidos sobre os corpos, mas deixa de realizar uma reflexão sobre o nascimento, sobre o parto ou a origem física do humano. Pensando nisso, busquei identificar que autora apresentava um panorama sobre como e quando as próprias mulheres tinham o controle da gestão de seus corpos, o domínio de todo o âmbito da saúde da mulher – contracepção, aborto, parteria, cuidados ao longo do ciclo gravídico- puerperal – e da medicina natural, além de investigar as origens da violência aos corpos femininos, que ocasionou, entre outras perdas, a eliminação dos saberes sobre o parto.

Em *Calibã e a bruxa*, a historiadora Sílvia Federici resgata os saberes e os poderes (e o não contato na história tradicional) que foram dizimados com os epistemicídios femininos desde a Idade Média. Ela critica Foucault porque mostra que suas análises:

sobre as técnicas de poder e as disciplinas a que o corpo se sujeitou ignora o processo de reprodução, funde as histórias feminina e masculina num todo indiferenciado e se desinteressa pelo “disciplinamento” das mulheres, a tal ponto que nunca menciona um dos ataques mais monstruosos perpetrados na Era Moderna contra o corpo: a caça às bruxas. (FEDERICI, 2017, p. 19).

Federici questiona e desmistifica a categoria bruxas, que representava mulheres de diferentes nacionalidades, com diferentes práticas tradicionais – parteiras, herveiras, raizeiras, médicas, camponesas etc – além daquelas que lutavam para que os modos de vida comunitários não fossem destruídos pelas necessidades sociais e econômicas do surgimento e da consolidação do capitalismo. A autora busca desvelar a “memória de uma longa história de resistência que hoje corre o risco de ser apagada” (FEDERICI, 2017, p. 22).

Apoiando-me nas investigações da italiana, tenho como objetivo destacar o significado histórico e o sentido revolucionário das lutas pela autonomia na gestação e pelo protagonismo no parto, o que permite levar luz para o segundo passo do trabalho com as mulheres, em que, a partir das histórias pessoais, vão se ampliando o contato e a consciência do corpo vivido de cada individualidade.

Destarte, esse momento teórico-crítico busca uma consciência e percepção da dimensão social e política do corpo. É uma problematização para a reflexão sobre a identidade e a origem, fundamentais para a o início do trabalho em eutonia, em que cada pessoa vai construindo, a cada encontro (ou momento de autotratamento), um inventário de si, um inventário corporal (ou que parte do corpo) que oferece um saber das suas origens e identidades – raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, classe, território –, ampliando sua imagem corporal e modificando, inevitavelmente, suas relações.

A construção de um caminho eutônico para performar o parto

O segundo momento sustenta-se nos ensinamentos de Gerda Alexander – criadora da Eutonia – e das eutonistas Frida Kaplan e Gabriela Bal, que se especializaram no método somático, no ciclo gravídico-puerperal. A eutonia é uma abordagem de educação somática que amplia a consciência e a percepção corporal com o objetivo de equilibrar e harmonizar o tônus corporal, para que sejamos capazes de destinar a quantidade de energia e de força adequadas a cada atividade que executamos. Ela nos permite aprender a transitar entre as muitas matizes tônicas.

A eutonia na gestação propõe um caminho de aprofundamento na auto-percepção e no exercício da presença necessária para performar o próprio parir – momento em que se vivem intensamente transições entre contração e relaxamento. Trata-se da ampliação, da percepção e da atenção ao corpo no nível individual, o “soma”, que não quer dizer apenas “corpo”, mas significa “o Eu, o ser corporal”. Tomas Hanna é o filósofo que define filologicamente a especificidade do soma e do somático: um campo de pesquisa e ação a que vários trabalhos corporais, inclusive a eutonia, podem ser subsumidos. Cito Hanna: “ ‘Body’ tem, para mim, a conotação de um pedaço de carne – carne pendurada de um gancho no açougue ou estendida sobre uma mesa de laboratório, privada de vida [...]. O soma é vivo” (HANNA, 1972, p. 28 apud HINZ, 2015, p. 3). É o corpo vivo, vivido, que se acompanha e se percebe pelo próprio eu observador. E a somática, por essa perspectiva é

o campo que estuda o soma [...], o corpo percebido de dentro através de uma percepção em primeira pessoa. Quando o humano é observado de fora – isto é, do ponto de vista da terceira pessoa – o fenômeno de um corpo humano é percebido. Mas, quando este mesmo ser humano é observado do ponto de vista da primeira pessoa, de seus sentidos proprioceptivos, um fenômeno categoricamente diferente é percebido: o soma humano. (HANNA, 1995, p. 341, apud HINZ, 2015, p. 3).

Dessa forma, partindo da perspectiva do soma e voltando a atenção para si, as mulheres são convidadas a ampliar a autoescuta, para que entrem em contato com seu repertório de vida e com a potência presente em seus corpos: os saberes que já possuem e o florescimento disso com a presença de um novo ser em suas entranhas. Metodologicamente, nesse momento do trabalho, que se realiza por meio de encontros semanais, guio o processo privilegiando um não fazer consciente das mulheres. Busco oferecer o espaço e o tempo necessários para que desenvolvam uma qualidade de atenção que permita potencializar as percepções corporais, ou seja, toda a atividade que já existe em seus corpos, visando reduzir os excessos de esforço e tensão para que sejam capazes de descansar no momento dos atendimentos e, conseqüentemente, no gestar e no parir. “A eutonia ajuda a encontrar conforto, segurança, confiança em si mesma e em sua capacidade de gerar, parir e acompanhar o filho desde o ventre” (BAL, 2013, p. 61).

O primeiro objetivo do trabalho, portanto, não é aprender exercícios para o parir, ou fazer uma preparação ativa para o parto, mas encontrar lugares de conforto, de calma e de presença no próprio corpo, o que pode proporcionar uma escuta ou observação profundas fundamentais ao contato consciente consigo, com o bebê e com o entorno de si. Por meio dos princípios da eutonia – consciência da pele, dos ossos, do espaço interior, contato e movimentos conscientes –, a mulher vai se conectando com seu corpo e, a partir daí, descobre o momento de construir sua verticalidade e de aprender movimentos (inclusive expressivos) para vivenciar o processo de parto – isso com tónus mais elevado, porém regularizado, e com os apoios bem presentes no solo: capacidade corporal necessária para um processo de parto ativo.

A consciência da pele permite aflorar a sensibilidade tanto da mãe como do bebê, mas tal consciência, para se tornar presente e poder se ampliar, necessita de um trabalho de atenção e intenção de quem o pratica.

Independente da história de toque de cada um, cabe à futura mãe buscar a possibilidade de inaugurar com o bebê que irá nascer uma possibilidade nova de tocar e cuidar. E isso só se faz a partir da experiência pessoal e intransferível de ser tocada e tocar com atenção, cuidado e amor. (BAL, 2013, p. 62).

Viver essa experiência ativamente é tão fundamental porque o tato é o sentido que primeiro se desenvolve no embrião humano, por volta das seis semanas de gestação. É por meio desse sentido que o futuro bebê recebe estímulos constantes em sua própria pele ao longo de todo o processo gestacional, já que é envolvido pelo útero (bolsas de água, líquido, vibrações etc.).

“A tomada de consciência dos ossos proporciona ao indivíduo uma segurança interior e uma resistência” (ALEXANDER, 1983, p. 37). Para a gestante, é

poder ter a certeza de estar no próprio corpo, de ser capaz de se sustentar, por meio de seus pés, pélvis (os ísquios), coluna, cintura escapular, estrutura. Para o embrião, é receber o estímulo cotidiano por meio de um aprendizado tônico, de uma linguagem sensorial e cinestésica, de uma estrutura que o sustenta e lhe dá continência. Bal (2013) utiliza a metáfora da pelve como o berço da vida, porque todos os movimentos maternos embalam o embrião e lhe fornecem a sustentação necessária para a vida. A consciência da mulher sobre essa capacidade natural de sustentar seu filho desde o início da gravidez equilibra tensões e diminui as inseguranças sobre os desafios futuros da maternidade, porque ela percebe que já é capaz de sustentar o ser gerado.

Esse é o contexto do “contato verdadeiro (que) nasce quando podemos sair de nós mesmos, porque ancorados firmemente em nossas bases, nos sentimos seguros para nos movermos em direção ao outro” (BAL, 2013, p. 69).

O contato consciente em eutonia significa a abertura para a possibilidade concreta e presente de estar com: consigo mesmo, com o outro, com o entorno. Pode ser exercitado quando se tem a segurança de seu contorno, a pele, e de sua estrutura de sustentação, os ossos. Isso permite à gestante estar consciente de si e de seu bebê, perceber como as relações e os ambientes lhe afetam e qual a sua responsabilidade (e possibilidade) de influenciar nas qualidades tônicas de tais relações e ambientes. O contato consciente “tem uma influência, muitas vezes maior que o próprio toque, na harmonização não apenas do tônus, mas também das tensões emocionais” (ALEXANDER, 1983, p. 26-27). Assim, a mulher já se compreende como criadora de relações e de ambientes, ampliando, na gestação e no parto, sua possibilidade de presença, confiança e entrega, e regularizando suas tensões, medos e estresse.

Com essa consciência dos contatos que se estabelecem a todo momento, a gestante (e a parturiente) pode voltar-se novamente para si, para seu espaço interior, suas entranhas, o local de origens. Esse espaço, concreto e simbolicamente, é preenchido da fonte inesgotável de geração de vida e movimento: a dança celular que permite fazer nascer um novo ser das entranhas e a quantidade de tensão e movimentos necessários (tônus) para manter-nos vivos e em constante renovação.

Nesse momento, trabalho com as mulheres (ou os casais, inclusive homoafetivos) a percepção da tridimensionalidade do corpo, da consciência de todos os tecidos que o preenchem e, inspirada nas descobertas de Frida Kaplan (2015), a sensação de que tais tecidos podem ser tocados e se fazer presentes. Kaplan utiliza o trabalho de vibração sonora a partir da emissão (com ou sem som) da letra “o”, que presentifica para a mulher e para quem a acompanha tanto seu espaço interior quanto o caminho interno que ela vai percorrer para permitir que seu corpo conduza o bebê para a vida. O som do “o” produz uma vibração que conduz para o interior, para a introspeção, e fornece a atenção para a compreensão de como auxiliar o próprio corpo a se abrir para o nascimento e para a expulsão do bebê. A parturiente vê sair de seu corpo uma parte de si mesma, e

é necessário confiança e segurança para parir, porque não são apenas os ossos, mas os tecidos moles que se flexibilizam para abrir passagem para o bebê. O espaço interior é um sentir de dentro para fora que permite um momento estético de criação ou experimentação de caminhos até o parir (mesmo que seja por via cirúrgica, em que a mulher precisa se entregar para permitir que a equipe médica traga o bebê à vida).

O parir é um processo de consciência do movimento, do movimento da vida que se desenvolve de forma evidente, tanto no corpo da mulher quanto no corpo do bebê. No corpo daquela, o processo ocorre desde o gerar de suas entranhas até a sua abertura para permitir o nascimento. No corpo embrionário, surge de uma célula originária e vai ganhando forma e autonomia até estar plenamente ativo e em contato no momento da dança do nascer.

A escuta de si no parir, fruto de um mergulho profundo e consciente em seu espaço interior, é o fio condutor da capacidade de vivenciar eutonicamente o parto, ou seja, de encontrar a capacidade de transitar entre estados diferentes de tensões desde o interior, o que significa perceber corporalmente a quantidade de movimento e de repouso necessários a cada momento do trabalho de parto, e também o tônus mais equilibrado para a negociação entre os corpos da mãe e do bebê e, assim, ir encontrando os caminhos para lidar com as dores emocionais e físicas ao longo do processo.

Ao encontrar em mim os fios do cuidado – e perceber o caminho necessário à essa construção, por meio dos vestígios, em meu corpo, das vivências eutônicas de autoacolhimento e contato consciente –, percebi que poderia oferecê-los (e expressá-los) a todas as mulheres que experimentam em si a criação do amor e da vida gerada e parida de seus ventres. Realizo o acompanhamento na gestação por uma perspectiva feminista, inspirando-me no trabalho de Frida Kaplan que, segundo Hendel é

[...] feminista: le devuelve a la mujer el derecho a ser protagonista de su maternidad, le disse que se anime a ser dueña de su cuerpo, de su parto y como inmediata consecuencia, de su vida... Y le disse, además, como hacerlo. (HENDEL, 2015, p. 17).

Partindo da história do corpo à percepção do corpo próprio, do soma, por meio do contato consciente que conduz à ampliação da escuta de si, a meta do trabalho não é ensinar um jeito certo de viver o ciclo gravídico-puerperal, mas experimentar, com a mulher, outras possibilidades, para que ela possa descobrir e escolher como trilhar o seu caminho na gestação e na vida. Em suma, é um empoderamento pelo corpo, em que se descobre, em si mesma, os recursos e as potencialidades para viver a experiência da gestação, do parto, do puerpério, da vida.

A performance no início da vida

No terceiro momento do trabalho, anuncia-se o ápice vivencial do processo de acompanhamento eutônico, ou seja, o momento mesmo do protagonismo da mulher (e do casal), que se apresenta como performance no e do parto, em que o corpo se movimenta conscientemente e se acompanha em movimento para encontrar, de forma criativa, a dança que se abre para a vida.

Cohen (1989) analisa como foi construída a linguagem da performance, na qual, em linhas gerais, desloca-se o local da arte do produto para o processo e, dessa forma, o próprio corpo se torna o elemento artístico fundamental e a ação portadora da mensagem estética por si mesma. “Em performance, a figura do artista é o instrumento da arte. É a própria arte” (COHEN, 1989, p. 16). Isso vai se configurando por meio de um processo de autoconsciência. Não é representação, e busca-se uma aproximação com a vida. São várias camadas de compreensão. Parto é Vida; está na vida em momentos específicos, e pode ser compreendido como um ritual de iniciação, de trazer ao mundo um novo ser. Vive-se ritualisticamente esse processo. O corpo precisa atravessar a funcionalidade para parir; torna-se um corpo da intensidade, como o corpo sem órgãos de Artaud: aquele que pode criar, se criar e se recriar, lançando-se no devir, o que faz com que ultrapasse a funcionalidade, o corpo-máquina.

Alice (2016) apresenta uma perspectiva ainda mais ampliada para o conceito de performance, porque, além de destacar o aspecto da “presença intensificada”, que intensifica as possibilidades do corpo criador, percebe-a “como prática espiritual, existencial, como fusão de arte e vida, intensificação de afetos e das relações. [...] como ritual de comunhão, como convite para a partilha, o sossego, a troca. [...] como o mais perfeito estado de entrega ao mundo” (ALICE, 2016, p. 33-34).

Todas essas características me convidam a identificar no parto – principalmente naquele vivenciado após um trabalho de educação somática – uma performance, mas tal relação foi aos poucos percebida por mim por fatores objetivos e sensoriais. Primeiro, pelo fato de minhas observações e sensações sobre os partos acompanhados serem contaminadas pelas referências e vivências que posuo sobre a dança e a performance. Segundo, pelo fato de eu ter acompanhado a gestação e o parto de algumas bailarinas que viveram, ao longo do nosso percurso eutônico e de seu processo de parto, um aprofundamento em sua consciência corporal. Terceiro, pelos diálogos entre a doula-eutonista e as parturientes sobre os significados da intensidade do movimento e do potencial de transformação da experiência de gestar e parir. Quarto, pela importância ética e política (para as mulheres) que identifiquei na possibilidade de ter a autonomia e a liberdade de transformar o parto em uma performance. Em suma, o meu olhar identificou o ato de performar, e as parturientes se reconheceram performando.

Vai do olhar para o que era privado (ou realizado em um contexto comunitário restrito) e, a partir da observação do movimento, dou-lhe ou (damos a ele) o status de arte. Aqui é possível se apoiar em uma noção antropológica do parto, entendido como um ritual que pode ser estetizado pela repetição, pelas representações e pelas simbologias que evoca e produz. A princípio, não é uma performance intencional que a mulher constrói esteticamente como arte cênica, mas ela se faz como tal pelo aspecto performático do ritual do parir, pelo olhar externo que nomeia seu potencial performático e pela própria parturiente, que, por sua autoconsciência, protagonismo e presença, se diz vivendo uma experiência performática de transformação e criação.

A educação somática potencializa a experiência, pois a torna mais profunda; permite à mulher estar mais conectada consigo, com seu corpo e com todas as transformações que ocorre, contribuindo para maior autoconhecimento. Se o trabalho de consciência se dá justamente através do movimento, ou da consciência do movimento, o processo de gestação e parto são propícios a isso. Parir é um movimento criativo, e para acompanhar um parto é preciso ser capaz de estar com, ou seja, de observar o movimento, proporcionar o movimento e de dar movimento:

a mulher gestante e a mulher em trabalho de parto são seres em expansão, em processo de plena abertura. O movimento – tanto interno como externo, ou seja, tanto emocional como corporal – é importante para que ela consiga atingir os níveis de expansão absoluta tão necessários para parir um bebê. (VINAVER, 2015, p. 9).

Mas o parto não é um fim em si, é um meio, uma passagem para um maternar performático, uma criação verdadeira da vida e das relações no momento presente, a partir do que se apresenta: protagonismo para negociar/ jogar com o que está dado a partir do corpo e das sensações no presente.

As muitas formas de performar o parto ou depoimentos de quem vivenciou a proposta pedagógico-clínica

No quarto e último momento do processo em que estou efetivamente presente na vida das mulheres, são tecidos relatos do processo somático durante a gestação e as vivências performáticas no parto. Segundo Santos (2016), a memória do parto se mantém nos corpos e nas consciências das mulheres por pelo menos 4 décadas, e o nível hormonal atingido no ciclo gravídico-puerperal demora mais de 60 anos para ser produzido por uma mulher que nunca vivenciou o processo. Dessa forma, é possível perceber quão importante é refletir sobre como esse processo de gestar e parir é capaz de afetar/transformar toda a vida da mulher, as suas ações, as suas concepções e a sua forma de agir no mundo. Por isso,

dar voz às mulheres e às suas elaborações sobre o vivido é parte fundamental do trabalho e, sem isso, este não se completa.

Depoimentos: o parto e a eutonia³

Foi o acordar de estruturas antes desconhecidas pelo próprio corpo. Uma abertura gentil dos ossos, músculos e pele. O trabalho de Eutonia na minha gestação proporcionou-me um momento de entrega e contato profundo com cada fase de transformação do meu corpo, além da criação de um vínculo bastante íntimo com a bebê por nascer. O modo respeitoso e sutil de abordagem dos exercícios também me permitiu acessar algumas memórias de violência que puderam ser curadas e superadas, num processo cheio de amor e acolhimento. O entendimento do que estava ocorrendo em meu corpo me trouxe autoconfiança e me possibilitou fazer as melhores escolhas para que o nascimento de minha filha pudesse ocorrer exatamente como precisava ser (Parturiente 1).

Se não fosse a Eutonia, eu não poderia ter um parto tão maravilhoso como o que eu tive, pois eu consegui sentir minhas emoções, sentir meu corpo, controlar e lidar com a dor da melhor forma possível, sem estresse, sem pressa, relaxada, plena (Parturiente 2).

A eutonia foi, para mim, uma pausa, um olhar para dentro, para minha pele, para minha respiração, para meus órgãos, para meus sentimentos, foi um olhar para o sentir. Foi a descoberta do sentir, do prestar atenção ao relaxar e deixar fluir, uma atenção diferente, uma atenção relaxante, atenção à entrega dos sentidos e das reações do meu corpo, sempre conectada ao bebê, ao corpo que estava sendo gerado dentro de mim (Parturiente 3).

Durante o parto, ter mais consciência do meu corpo foi importante para conseguir distinguir as diferentes sensações, entre dores, desconfortos, contrações etc., e assim conseguir dimensionar melhor a energia ao longo do trabalho de parto, conseguir relaxar a musculatura e evitar tensões desnecessárias, encontrar melhores posições para o processo, e principalmente manter a tranquilidade (Parturiente 4).

³ Para manter em sigilo a identidade das parturientes cujos relatos exponho nesse tópico do texto, decidi não apresentar nem seus nomes nem nomes fictícios. Além disso, por uma questão de economia de espaço e para uma maior objetividade do texto, optei por apresentar os depoimentos de apenas quatro mulheres em que realizei o acompanhamento como eutonista e doula. Os processos de acompanhamento se dão desde o início do segundo semestre de gestação (após as 12 semanas) e se estendem até os primeiros dois meses do puerpério.

Depoimentos: o parto e o performar

Para mim, o parto pode ser considerado performance, quando pensamos na presença do corpo. Para ser vivido plenamente, é necessário que corpo, mente e espírito estejam conectados, permitindo que o corpo expresse livremente os conteúdos que emergem dessa presença. As coisas acontecem como um jogo imprevisível, fora do controle, advindas da interação mãe e bebê e destes com o ambiente e com as pessoas que participam do momento. É necessário uma escuta ativa das sensações corporais, uma entrega para suportar a dor e uma mente livre de julgamentos para que a energia flua e a memória ancestral do corpo possa atuar. E tudo isso é único para cada corpo, para cada mulher e para cada bebê (Parturiente 1).

Uma performance única na qual a artista experiencia e expressa suas emoções muitas vezes de forma incontrolada, mas genuína. A dor potencializa a expressão. Ao mesmo tempo, se você souber lidar com a dor, torna o processo mais confortável, rápido, e não menos prazeroso. Uso muito a respiração e tento entender quando vem a dor; e quando eu sei que ela vem, eu não contraio meus músculos. Aí que tá o segredo. Quando vem a dor, eu respiro e deixo a dor chegar. Entendo que ela é bem-vinda. E, sem fazer força, eu deixo aberto lá embaixo. Entro em contato comigo na hora do parto controlando a dor. Porque é assim que você se volta pra você. Tem que prestar atenção no seu corpo a cada segundo. Até o momento que o bebê encaixa e coroa. O expulsivo é o ápice do parto. A conclusão desse processo. (Parturiente 2)

Parto é um rito e, como todo rito, tem sua parte performática. Um tornar vivo representações do self e da identidade. Um meio pela qual tornamos vivas e negociamos as representações. E por isso, ela pode ser tanto entendida em contextos de arte como de interações sociais. (Parturiente 3)

Na questão da performance e do parto, penso em como o parceiro entra no jogo; a importância da qualidade da relação com o parceiro, da consciência dessa relação no contexto do parto. Além disso, penso como essa experiência contribui para o autoconhecimento e, potencialmente, para a cura e a transformação (Parturiente 4).

Considerações finais

O relato que busquei tecer nessas páginas parte da eutonia e da dança realizadas por mim – na formação em Eutonia e no estudo de movimento Dou-Lar – e atinge a eutonia na educação perinatal e a performance (e a dança) no início da vida. O pensamento que guia este trabalho ressalta que essas práticas têm em comum o fato de trabalharem o autoaprimoramento e, por isso, são extremamente políticas. Representam um trajeto em que as mulheres recuperam seus corpos – sua história – e experimentam possibilidades reais de se colocar no mundo com autonomia.

Desenha-se como uma possibilidade de adentrar na perspectiva do corpo próprio – o soma –, sem esquecer a potência política transformadora do trabalho somático para os indivíduos e para a coletividade, isto é, ressalta como a possibilidade de estar em contato profundo consigo, ampliando a escuta e encontrando caminhos únicos de expressividade. Possui sentidos éticos e políticos sobre o bem-estar (o bem viver) e a consciência de si como agente no mundo. Um mergulho em si que provoca mudanças em todas as esferas das relações pessoais, que fortalece uma postura ética, que implica em responsabilidades e que gera questionamentos, mas extrapola o somático e produz igualmente um potencial estético: uma transformação e uma reflexão sobre a ação expressiva de cada mulher que performa seu parto.

O trabalho somático é potencializar um corpo que, pela qualidade do contato que estabelece consigo e com o mundo, se torna ético – capaz de uma alteridade profunda –; político – por conseguir perceber a importância para todas as pessoas do bem-estar e dos fatores que de fato podem proporcioná-lo –; e estético – capaz de se criar, de se expressar, com cuidado verdadeiro e, quiçá, capaz de criar outras relações, outras histórias, outros caminhos para a vida.

Qual o peso histórico dos corpos femininos⁴ poderem vivenciar tudo isso, pensando no silenciamento ou controle histórico dos corpos?

Performar o parto ou ser protagonista do processo permite que as mulheres se empoderem, encontrem suas necessidades e se imponham autonomamente, para fazer que seus direitos sejam respeitados. Performance, no parto, é garantir direitos, é a presença capaz de exigir e vivenciar os direitos humanos das mulheres no momento de parir. É um caminho para enfrentar a violência obstétrica – que é violência de gênero e racista – para não se submeter nem ser submetida à vontade e ao direcionamento unilateral do outro que detém o saber e o poder, esse outro que pode estar na figura dos profissionais de saúde, ou do homem, ou do branco, ou do hétero etc. Emily Martin (2006) mostra como os mecanismos sociais, na sociedade capitalista pós-Revolução Industrial, realmente transformam o corpo da mulher numa fábrica de produção, com muitos processos de controle. Dessa forma, ela postula que a experiência corporal feminina, quando autônoma e transgressora, pode ser usada como um veículo de resistência e libertação da subordinação das mulheres.

A experiência relatada aqui busca impulsionar tais espaços de resistência e exercitar, pela doulagem eutônica, uma alteridade profunda: do corpo, da identificação das experiências, da escuta sensível, do performar com. Um outro que não oprime, mas que oferece contorno para o contato consciente mãe-bebê- ambiente-pessoas presentes, ou seja, para permitir (facilitar) que o performar aconteça com liberdade.

⁴ Busco considerar o feminino de forma ampla, ou seja, não apenas aquele definido pela biologia – pensando em hormônios e órgãos sexuais específicos – mas as múltiplas identidades de gênero, uma vez que homens transgêneros ou transexuais podem parir, se assim definirem; mulheres transgênero e transexuais podem maternar; casais de lésbicas e homossexuais podem viver experiências de parto e e constituir famílias.

Referências

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia**: um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1983.

ALICE, Tânia. **Performance como revolução dos afetos**. São Paulo: Annablume, 2016.

BAL, Gabriela. Eutonia e a arte de partejar. In: CAMPOS, Márcia Regina Bozon (org). **Eutonia**: experiência clínica e pedagógica. São Paulo: Zagodoni Editora, 2013.

BENATTI, Luciana; CARVALHO, Luciana. Prefácio à edição brasileira. In: VINAVER, Naolí; DE KEIJZER, Mirjam; VAN TUYL, Thea. **A técnica do rebozo revelada**: guia de massagem para gravidez e parto. São Paulo: Lexema, 2015.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

HENDEL, Liliana. El juego de las diferencias. In: KAPLAN, Frida. **Método Frida Kaplan**: embarazo y nacimiento eutónico. El Palomar: Casa de Papel, 2015.

HINZ, Guilherme Potério dos Santos. Investigando a somática: história, teorias e possíveis caminhos. **Anais Digitais do Seminário de Dança Angel Vianna**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, 2015. Disponível em: <<http://www.escolaangelvianna.com.br/seminario/anais/trabalho/investigando-a-somatica-historia-teorias-e-possiveis-caminhos>>. Acesso em: 30.abr.2018.

MARTIN, Emily. **A mulher no corpo**: uma análise cultural da reprodução. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2006.

SANTOS, Silvéria; PREGNOLATTO, Daraína. **Esse dom que Deus me deu**: a arte e o ofício das parteiras tradicionais do DF e GO. Pirenópolis: Guaimbê, 2016.

VINAVER, Naolí; DE KEIJZER, Mirjam; VAN TUYL, Thea. **A técnica do rebozo revelada**: guia de massagem para gravidez e parto. São Paulo: Lexema, 2015.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Gigliola Mendes é graduada e mestre em Filosofia, na Universidade Federal de Uberlândia, professora de Filosofia da SEDF e bailarina profissional desde 1997. Atualmente é doutoranda da Pós-Graduação em Filosofia (UNB), tem formação em Eutonia, é Doula e Educadora perinatal.

Gigliola Mendes es graduada y maestro en Filosofía, en la Universidad Federal de Uberlândia, profesora de Filosofía de la SEDF y bailarina profesional desde 1997. Actualmente es doctoranda de la Postgrado en Filosofía (UNB), Eutonista, Doula y Educadora perinatal.

Gigliola Mendes is graduated and master (MSc) in Philosophy at Federal University of Uberlândia (UFU), teacher of Philosophy at public high schools in Brasília and professional dancer since 1997. PhD student in Philosophy at the University of Brasília (UnB), Eutonist, Doula and perinatal Educator.

Experienciando as confluência da dança com a educação somática: da curiosidade teórica à coragem da prática

JOANA PAULA DE BARROS
ALINE MARIA DOS SANTOS
CRISTINA LANDGRAF LEE
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
JOANAPAULABARROS@USP.BR

Resumo | O envolvimento com a Educação Somática se deu ao nos depararmos com questões sobre a sensibilização corporal, integração física, mental e espiritual, aguçando nossa curiosidade em saber como isso se daria na prática. A partir daí, com um grupo de pesquisa e extensão composto por estudantes e profissionais da área da Educação Física, mergulhamos nos estudos teóricos e nas vivências com algumas das técnicas somáticas. Ficamos amparados pelas leituras de Bolsanello, Strazzacappa, Fortin, Domenici, Vieira e Yakhini. Entre as práticas que vivenciamos, estão a Técnica Feldenkrais, a Eutonia e a Técnica Klaus Viana. Identificamos nas leituras uma proximidade com a dança e, em razão da experiência em dança do grupo, optamos por experimentar os princípios de educação somática nessa prática corporal e verificar o que reverberava nos participantes. Como resultados, tivemos uma diversidade de falas e escritas, algumas confluentes, outras opostas, condizendo com as propostas colocadas pelas técnicas, nas quais não há uniformidade, nem respostas certas ou erradas, mas sim o despertar dessa diversidade de percepções singulares, por vezes contraditórias. Percebemos que foi possível levar os participantes à reflexão sobre seu corpo e suas vivências relacionadas ao dia a dia, permitindo a liberdade de criação e execução.

Palavras-chave: Educação Somática. Dança. Experiência.

Experimentando las confluencias de la danza con la educación somática: de la curiosidad teórica para el coraje de la práctica

Resumen | La implicación con la Educación Somática se dio al encontrarnos con cuestiones sobre la sensibilización corporal, la integración física, mental y espiritual, aguzando nuestra curiosidad en saber cómo esto se daría en la práctica. A partir de ahí, con un grupo de investigación y extensión compuesto por estudiantes y profesionales de la Educación Física, nos sumergimos en los estudios teóricos y vivencias con algunas de las técnicas somáticas. Nos quedamos

amparados por las lecturas de: Bolsanello, Strazzacappa, Fortin, Domenici, Vieira, Yakhini. Entre las prácticas que vivimos: Feldenkrais, Eutonia y técnica Klauss Viana. Identificamos en las lecturas una proximidad con la danza en razón de la experiencia en danza del grupo, optamos por experimentar los principios de Educación Somática en esta práctica corporal y verificar lo que reverberaba en los participantes. Como resultados, tuvimos una diversidad de palabras y escrituras, algunas confluencias, otras opuestas, condicionando con las propuestas planteadas por las técnicas, en las cuales no hay uniformidad, ni respuestas correctas o incorrectas, sino el despertar diversidad de percepciones, pero singulares, y a veces contradictorias. Nos dimos cuenta que fue posible llevar a los participantes a una reflexión sobre su cuerpo y sus vivencias relacionadas con el día a día, permitiendo la libertad de creación y ejecución.

Palabras clave: Educación Somática. Danza. Experiencia.

Experiencing the confluences of dance with somatic education: from theoretical curiosity to the courage of practice

Abstract | The involvement with Somatic Education started when we came up with questions about corporal awareness, physical, mental and spiritual integration, whetting our curiosity about how this would happen in practice. From there, with a research and extension group composed by students and professionals in the area of Physical Education, we immerse ourselves in theoretical studies and experiences with some of the somatic techniques. We are supported by readings of: Bolsanello, Strazzacappa, Fortin, Domenici, Vieira, Yakhini. Among the practices that we experienced: Feldenkrais, Eutonia e técnica Klauss Viana. We identified in the readings a closeness to the dance, due to the group's experience in dance, we chose to experience the principles of Somatic Education in this body practice and to verify what reverberated in the participants. As results, we had a diversity of speeches and writings, some confluent, others opposed, matching the proposals put by the techniques, in which there is no uniformity, no right or wrong answers, but the awakening of this diversity of perceptions, not unanimous, singular, sometimes contradictory. We realized that it was possible to lead the participants to reflect on their body and their daily living, allowing the freedom of creation and execution.

Keywords: Somatic Education. Dance. Experience.

Introdução

A educação somática é um conceito que engloba um conjunto de técnicas corporais que surgiram por volta do início do século XX, principalmente na Europa e nos Estados Unidos (VIEIRA, 2015). Seu campo de estudo é “teórico- prático, composto de diferentes métodos, cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânicos, fisiológicos, neurológicos, cognitivos e/ou afetivos de uma pessoa” (BOLSANELLO, 2011, p. 306). “Somática” vem da palavra Soma, de origem grega, que significa “corpo vivido”, sendo usada pela primeira vez em 1976 por Thomas Hanna, PhD nos Estados Unidos (LIMA, 2010; ROSARIO, 2013; YAKHNI 2011). É complexa a discussão sobre o tema, já que é um campo que interliga diversas disciplinas relacionadas com a consciência corporal, buscando tornar conscientes os hábitos, reduzir o esforço físico e vivenciar a experiência com conforto (VIEIRA, 2015). Atualmente, tornou-se uma área de estudos e pesquisas sobre práticas de percepção corporal, contendo diversos métodos com características em comum; porém, com especificidades que os delimitam (YAKHNI, 2011).

As técnicas vistas nas leituras foram: Feldenkrais, Eutonia, Alexander, Antiginástica, Bertazzo, *Body-Mind Centering*TM, Continuum, Somaritmos, Gyrotonic, Bartinieff, Ideokinesis, Ginástica Sensorial, Klauss e Angel Vianna, entre outras (BOLSANELLO, 2011; COSTA, STRAZZACAPPA, 2015). Essas técnicas têm sido disseminadas como importantes no processo de melhora de condições físicas e prevenção de lesões, bem como na melhora da técnica da dança e da expressividade (VIEIRA, 2015; STRAZZACAPPA, 2009; LIMA, 2010; ROSARIO, 2013). Os métodos partem de um processo empírico-experimental para resolver problemas de saúde de seus criadores. Por exemplo, Mathias Alexander perdeu a voz; Moshe Feldenkrais tinha problemas no joelho; Mabel Todd, problema nos rins; Gerda Alexander, problema cardíaco; Conrad, traumas pós-guerra; Pilates, raquitismo e problemas respiratórios; Horvath, traumatismo no calcâneo, entre outros (BOLSANELLO, 2012). Como é uma área recente, a classificação dos métodos dentro da educação somática está em constante processo, alguns estão sendo questionados, como o Pilates, por exemplo; outros ainda estão sendo criados (BOLSANELLO, 2015).

As práticas pedagógicas dos autores variam de técnica para técnica, podendo transmitir as informações através da palavra, toque ou gesto; porém, com o mínimo possível de demonstrações (LIMA, 2012). O foco de todas as técnicas é despertar a consciência sobre hábitos corporais, permitindo a sensação de conforto e a redução de esforço físico desnecessário (VIEIRA, 2015).

A dança foi a principal atividade escolhida para este projeto, em razão dos estudos mostrarem a relação entre dança e educação somática. Embora Strazzacappa (2009) tenha sinalizado que há trabalhos que envolvem a associação de lutas com técnicas somáticas, como as técnicas Alexander, Feldenkrais, Ideokinesis, Bartenieff Fundamentals e *Body-Mind-Centering*TM, trazendo resultados positivos, a maioria das publicações acessadas se relaciona com a dança. Além disso, éramos um grupo composto por participantes com maior vivência em dança.

A aplicação das técnicas de educação somática na dança não é tarefa fácil; é preciso achar as palavras mais adequadas para estimular a criação dos alunos na execução, ou o toque com a tensão adequada, pois o público pode não compreender a informação (YAKHNI, 2011). No entanto, a partir da compreensão dos princípios da educação somática, é possível entender a importância de sua disseminação no meio, não somente na dança, mas também em outras práticas corporais, pois tanto para os que trabalham com performance quanto para aqueles que trabalham com lazer, a educação somática pode se tornar uma ferramenta rica em possibilidades. Para a área acadêmica, trata-se de uma área de estudo recente, pois a institucionalização do método se deu propriamente no ano 2000. Na Educação Física, em especial, há poucos estudos com esse tema – mais especificamente, 27 estudos entre 2000 e 2010, segundo revisão sistemática (COSTA, STRAZZACAPPA, 2015).

O objetivo deste trabalho é mostrar como se deu a vivência/experiência de alunos, funcionários e docentes da EACH no projeto: A dança como prática corporal com foco na consciência do corpo a partir de princípios gerais da educação somática. Além disso, por se tratar de um projeto com bolsistas estudantes do curso Educação Física e Saúde da EACH, a proposta é que os envolvidos possam ampliar o repertório de práticas de ensino e o conhecimento sobre fundamentos de pesquisa qualitativa.

Metodologia

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e faz parte do projeto de ensino e pesquisa da Universidade de São Paulo, na unidade Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH). Conhecido como Tardes Dançantes, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e ocorreu no Centro de Estudos e Práticas de Atividades Físicas (CEPAF/ginásio da EACH).

Contextualizando como se desenrolou este projeto, ele teve 2 etapas distintas. Em 2016, realizamos um estudo-piloto com essa temática, apresentado no 24º Simpósio Internacional de Pesquisa da Universidade de São Paulo, em 2016 (SANTOS; BUENO; BARROS; LEE, 2016). Nessa primeira proposta, conhecida como “Sextas dançantes”, escolhemos uma dança específica e buscamos colocar alguns princípios em comum das técnicas somáticas, com o objetivo geral de averiguar como se dava o uso de princípios da educação somática juntamente com ensino de diferentes técnicas de dança. A base para a preparação dessas aulas se deu a partir de leituras e cursos. Através das leituras, elegemos um roteiro-base colocado por Bolsanello (2012), a fim de ancorarmos nossa metodologia de ensino: 1. O modelo de professor não é primordial; o foco está no sentir o próprio corpo; 2. *ambitato*: perceber como o corpo toca o objeto e vice-versa; 3. Tornar-se consciente sobre o esforço/tônus necessário para o movimento, prevenindo, assim, acidentes; 4. *microbilização*: ritmo lento e pequena amplitude; 5. utilizar a respiração para auxiliar na autorregulação do corpo. Além das

vivências com algumas técnicas clássicas de educação somática, outros cursos que se utilizam dessa filosofia – como a metodologia Liberato, as vivências em yoga e as meditações ativas – também contribuíram para a elaboração das aulas. Experimentamos as aulas nos treinos/planejamentos entre nós, como condutores/mediadores dos demais participantes. Ouvimos as experiências dos bolsistas do grupo, tanto no sentido de como sentiram as aulas em si quanto no de tentar transmitir essas aulas aos participantes. Expectativas e realidades foram colocadas e, a partir desse compartilhamento, decidimos realizar uma segunda proposta para ouvir também os participantes.

Em 2017, demos início à segunda proposta e decidimos pela experimentação de uma dança mais livre, sem escolher um estilo específico. Nesse contexto, procuramos os princípios da educação somática juntamente com as propostas de movimentar-se dançando. Não havia demonstração nas aulas, e a orientação era para que não copiassem o movimento do colega, sem preocupação com certo ou errado. Participaram das aulas 29 pessoas, distribuídas em um total de 10 vivências, sendo que duas pessoas se mantiveram assíduas, e as demais foram alternando os dias de práticas. Em cada uma das aulas, propomos uma temática com um ou dois focos, entre eles: respiração, contato com material, percepção das partes do corpo, sensibilização com vendas, massagem, trabalho exploratório sozinho ou de contato em dupla, entre outros.

Como já colocado, as aulas não tinham movimentos específicos de determinada técnica. A seguir, descrevemos resumidamente algumas propostas usadas nas aulas. Em algumas aulas, iniciávamos com um aquecimento de caminhar e perceber as partes do corpo. Em outras, começávamos a partir da automassagem com as próprias mãos ou com objetos (como bolinha de tênis), ou ainda no chão, instruindo o indivíduo a perceber o seu corpo naquele momento.



Figura 1 – Relação corpo e chão: parte de uma das aulas propostas no projeto. EACH/USP, São Paulo, 2017.

Ao longo das aulas, trabalhamos movimentos corporais com imaginação, convidamos os alunos a imaginar movimentos de animais ou a fazer movimentos como se estivessem dentro de caixas de diferentes tamanhos. Também utilizamos a imaginação, sugerindo a realização do número oito (ao som de vários ritmos de música, os participantes desenhavam ou representavam o número oito com seu corpo, de várias formas, utilizando pés, mãos, braços, ombros etc). A bexiga foi utilizada para trazer a sensação de divertimento e liberação de tensões. Outros materiais também foram usados, como bolas de diversos tamanhos, rolos e feijões do Pilates, para relaxamento e exploração com movimentos livres (figura 2).



Figura 2 – Movimentação livre com uso de materiais a escolher. EACH/USP, São Paulo, 2017.

Trabalhamos a percepção do ritmo de determinada música e quais movimentos os participantes poderiam realizar dentro daquele ritmo, buscando despertar dessa forma a criatividade. Algumas aulas tiveram como foco a formação de trios ou grupos de cinco, com a intenção de trabalhar a confiança no outro, o tato, o ambigato e a liberdade com o outro. Para isso, utilizamos brincadeiras como a do João Bobo, a qual consiste em um pequeno círculo em cujo centro uma pessoa se desloca de um lado para o outro e os colegas a seguram para ela não cair no chão. Também aplicamos exercício do olhar para o outro, do olhar que conduz, que acompanha, que desvia, além de exercícios de condução através do tato das mãos, para confiar no outro que está guiando e perceber qual movimento realizar através dessa percepção do toque (figura 3). Todas as aulas foram faladas e sem demonstração.



Figura 3– Atividade de exploração do elástico em duplas e em grupos. EACH/USP, São Paulo, 2017.

Ao final de cada aula realizávamos exercícios de relaxamento e roda de conversa, na qual fizemos algumas perguntas sobre percepção da vivência, sentimentos e sensações que surgiam. Além das falas que foram gravadas, solicitamos que os participantes pudessem escrever algumas palavras que refletissem a vivência ou mesmo relatos livres, desenhos etc. Em algumas aulas, focamos mais na escrita como feedback; e em outras, nas falas, a depender do público e da interação deles conosco. Todos que participaram assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Demais impressões foram registradas no caderno de anotações de formas diversas, livres, com códigos, escrita cursiva, desenhos etc, os quais foram “transcritos” (BELEI, 2008) dialogando com alguns aspectos evantados pelos autores citados no decorrer deste trabalho. É importante ressaltar que o uso de mais de um recurso permite uma coleta mais abrangente e favorece uma compreensão maior da experiência vivenciada, além de auxiliar na triangulação dos dados para análise dos resultados (BELEI, 2008; FREITAS 2011; STAKE, 2011).

A seguir apresentamos uma foto de uma dinâmica que fizemos ao final de algumas das aulas, solicitando que os participantes escrevessem 3 palavras que resumissem a experiência daquela vivência. Após a escrita, cada palavra era recortada e juntada com as de significados semelhantes, compondo assim, alguns blocos de palavras (figura 4).



Figura 4 – Dinâmica de escrita ao final de algumas aulas. EACH/ USP, São Paulo, 2017.

Resultados

Primeiramente, apresentamos algumas impressões do nosso grupo de atuação. Para os bolsistas e profissionais envolvidos, as leituras proporcionaram reflexão sobre a temática, trazendo um leque de novos conhecimentos e amadurecimento pessoal e profissional. A possibilidade de compartilhar ideias e ouvir os colegas nas reuniões permitiram novos olhares sobre a prática da dança e da educação somática. A elaboração das aulas foi considerada complexa, pois a temática é profunda, necessitando de um amparo teórico e uma vivência em si mesmo para o auxílio na construção da metodologia utilizada em aula, ressignificando práticas anteriores.

No final de cada aula, fizemos uma roda de conversa e realizamos algumas perguntas aos participantes. Escolhemos algumas das falas para ilustrar o que reverberou nos participantes durante as propostas. Os nomes colocados neste texto são fictícios, e as falas foram gravadas ao final das aulas no período entre agosto e outubro de 2017. Percebemos que algumas pessoas tiveram mais facilidade, enquanto outras ficavam com vergonha no início. Maria, por exemplo, disse: “no começo eu estava meio presa, mas depois eu fui me soltando, fui relaxando e agora eu estou com calor, relaxada e motivada”. Pedro comentou que “no início é normal ficar com vergonha, pois existe o anseio do olhar do outro”. Silvia, Tatiana, Marcela e José disseram que gostaram da aula e que foi relaxante. Enquanto uns tiveram facilidade, outros apresentaram algumas dificuldades, como aponta Rose: “...eu tenho um pouco de dificuldade em fechar o olho, acho que somos muito presos à visão; pra mim, ainda incomoda um pouco, mas aos poucos eu consegui ir relaxando, e ir desenvolvendo outros sentidos, acabou a florando”. Rafael nos disse: “não sei o que fazer”, o que mostra o desafio que tínhamos de estimular o outro a promover uma busca dentro de si, sem medo de se julgar ou ser julgado.

Uma outra fala vinda de uma aluna que dança também nos fez refletir sobre as diferentes reverberações das aulas: “eu me relaxo fazendo os movimentos, quanto mais faço, mais relaxo, quando tenho que fazer menos ou mais devagar prestando atenção em outros detalhes, eu tenho dificuldade”. Já Giovana comentou sobre sua dificuldade em montar o oito com determinada parte do corpo: “eu gostei da parte do oito, mas como você vai montar esse oito, se você desenha ou se monta com o corpo. Na parte de desenhar o oito com o ombro, eu descobri que não tinha como desenhar o oito com o ombro..., mas é bem relaxante, e também você descobre o que te estressa e o que te relaxa”. Fábio disse: “eu me senti preso na questão do oito, acho que se colocasse outras figuras ia ficar legal também, ia dar uma outra cara, acho que todo mundo trouxe sua bagagem que trouxe da vida mesmo. Isso é muito interessante, isso vai ser diferente, nunca vai ser igual. Se você vier amanhã e se passar a mesma atividade, vai ser diferente, você já viveu, a cada momento a gente está em constante evolução. É muito interessante essa parte: construir outros movimentos”. As falas dos participantes nos auxiliavam para novas ideias, contribuindo para trazer diversificações para as aulas.

Tivemos dois participantes que vieram do balé clássico e da dança contemporânea, e seus respectivos comentários trouxeram um olhar diferente sobre a dança. Luiza comentou: “...eu sempre fui apaixonada pelo contemporâneo, porque meu professor sempre passava essas improvisações, essas coisas de você sentir sem prestar atenção, sem achar que você está fazendo o movimento estranho, por exemplo, sei lá, essas coisas que a gente fez, esse movimento do oito. Você se mexe do jeito que quiser, sentindo a música, sentindo o que vem de dentro de você, sempre fui apaixonada por isso”. Enquanto Cecília disse: “eu venho do balé clássico, então uma aula mais ou menos assim é sair totalmente do seu normal do balé, não tem aquela nitidez do certo... não tem certo, nem errado. Então, é muito bacana de ter a experiência de ser livre, e ter uma liberdade de se mexer da forma como você quer, e pensar apenas no seu movimento”.

Patrícia colocou algumas indagações em sua observação: "...sobre essa construção que se tem da dança, é uma dança, é um mantra, é um ambiente, é um pensamento, é uma dança além do movimento físico, qual é a sua dança? É a dança que sai de dentro e reverbera, e o que você traz, põe pra fora, toca o outro, aí você encontra o outro e faz, como nosso movimento interfere no todo, você tem espaço reduzido para isso, ou muitas vezes não, você consegue ampliar. Um olhar mais aberto para o que é dança, muitas vezes tem gente que nem tem esses membros que a gente tem, e ela dança. A dança traz muitas possibilidades de autoconhecimento que é desvalorizada". Silvia comentou: "legal explorar cada parte do corpo, que a gente nem imagina, dedo do pé, saber que pode ter movimento, música, em todas as partes do corpo". Rodrigo disse: "...fazia muito tempo que eu não me sentia livre assim esse ano". Paola trouxe um comentário interessante, pois nunca havia tido experiência com essa dança que foi tratada nas aulas: "eu entrei aqui, pensei que fosse outra coisa. Pra mim a dança está associada a uma música agitada, e ver assim um ambiente mais calmo foi estranho, foi legal... então foi bem diferente, algo mais suave".

Em uma das aulas, exploramos movimentos como se estivéssemos em caixas pequeninas e depois imensas. Ao final dessa prática, tivemos falas com opiniões diferentes, mas reflexivas sobre a diversidade de respostas. Talita e Rafaela acharam muito complicado e se sentiram presas, Rosana falou que foi "difícil de visualizar, você se ver numa caixa de fósforo, muito pequena... e aí depois quando você tem todo esse espaço, é difícil saber o que fazer com toda essa liberdade..."; Fernanda complementou falando: "você mexe o que dá pra mexer na caixa pequena, e conforme ela vai aumentando você vai expandindo seu movimento, quando ela ficou grande eu falei: vou me divertir"; e André disse que adorou a caixinha.

Para finalizar, Gilson nos escreveu um poema que representa o que foi a aula para ele:

"Sentir olhar sorriso
Balanço dinamismo
Plano direções
Sentidos cuidado
Carinho atenção sorriso
Olhar
Atenção com o outro
Balanço sentido
Toque"

Essas foram as falas de destaque dos feedbacks que recebemos. As demais falas seguem reflexões parecidas, demonstrando terem gostado da proposta da aula e demonstrando sensação de tranquilidade. Durante as aulas, percebemos que os que tinham mais facilidade com a proposta já tinham vivências anteriores com danças variadas. Entre as questões finais, pedimos que escrevessem, em pedaços de papel, 3 a 5 palavras que surgissem de imediato e que representassem o que tinha sido aquela aula para eles. Para ilustrar, fizemos uma nuvem de palavras. As maiores são as mais citadas nos encontros (figura 5):



Figura 5 – Nuvem de palavras. EACH/USP, São Paulo, 2017.

Considerações finais

A ideia central era despertar diversidade de percepções e respostas, não unânimes, singulares, por vezes contraditórias. As falas, escritas e impressões mostraram, a cada aula, que as aulas proporcionaram o que havia sido proposto: ser um momento de expressividade através da dança, buscando despertar sua própria dança com movimentos singulares de cada um, sem restrições ou regras específicas. Percebemos também que foi possível levar os participantes à reflexão de seu corpo e de suas vivências relacionadas ao dia a dia, e trazer, em aula, as experiências já encontradas em cada um, permitindo a liberdade de criação e execução. Consideramos que os métodos e ferramentas pesquisados neste trabalho talvez não sejam aplicáveis a todo tipo de aula de dança, uma vez que dependem de múltiplos fatores, tais como o local e a cultura onde os praticantes estão inseridos, suas expectativas, necessidades, potencialidades e limitações. Por fim, gostaríamos de agradecer ao Programa de Bolsa Unificada e ao Comitê de Ética, que aprovaram o projeto, permitindo que ele fosse concretizado.

Referências

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivian Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-99, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>>. Acesso em: 14 out. 2016.

BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e os conceitos de descondicionalidade gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Motrivivência Ano XXIII**, n. 36, p. 306-322, jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2011v23n36p306/19656>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e o contemporâneo Profissional da Dança. **Revista DAPesquisa**, Santa Catarina, v. 9, p. 1-17, 2012.

BOLSANELLO, Débora Pereira. Pilates é um método de educação somática? **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 101-126, jan/abr. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/46815>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. A quem possa interessar: a educação somática nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n1/2237-2660-rbep-5-01-00039.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2016.

FREITAS, Isabel Carmen Fonseca; SILVA, Celia Nunes; ADAN, Luis Fernando Fernandes; KITAOKA, Emy Guerra; PAOLILLO, Renata Barbosa. Pesquisa qualitativa em saúde: um olhar inovador sobre a produção do conhecimento científico. **Revista Baiana Saúde Pública**, v. 35, n. 4, p. 1.001-1.012, out./dez. 2011.

LIMA, José Antônio de Oliveira. Educação somática: limites e abrangências. **Proposições**, Campinas, v. 21, n.2, p. 51-68, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a05.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2016.

ROSÁRIO, Rosana Lobo. **Conexões em movimento**: o ensino da técnica do ballet a partir dos princípios do método Gyrokinesis™. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/7936/1/Dissertacao_ConexoesMovimentoEnsino.pdf>. Acesso em: 31 out. 2016.

SANTOS, Aline Maria; BUENO, Kimberly; BARROS, Joana Paula; LEE, Cristina Landgraf. O ensino da dança como prática corporal a partir de características em comum das técnicas de educação somática. In: 24º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2016, São Paulo. **Livro de resumos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2016. p. 202. Disponível em: <<http://www5.each.usp.br/wp-content/uploads/2016/01/Livro-Resumos-SC-SIICUSP-2016-Final.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório: Teatro & Dança**, Salvador, v. 2, n. 13, p. 48-54, 2009. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4013>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

VIEIRA, Marcilio Souza. Abordagens somáticas do corpo na dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 127-147, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n1/2237-2660-rbep-5-01-00127.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

YAKHNI, Matilda. **Movimento, percepção, imaginação e a via artística**: o método feldenkrais de educação somática como parceiro para o treino de dançarinos, 2011. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284375>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

Sobre as autoras | Sobre las autoras | About the authors

Joana Paula de Barros é educadora no Centro de Estudos e Práticas de Atividades Físicas (CEPAF) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP).

Joana Paula de Barros es educadora en el Centro de Estudios y Prácticas de Actividades Físicas en la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades de la Universidad de São Paulo (EACH/USP).

Joana Paula de Barros is an educator in the Center for Studies and Practices of Physical Activities at the School of Arts, Sciences and Humanities of the University of São Paulo (EACH/USP).

Aline Maria dos Santos é estudante do curso de Educação Física e Saúde na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP).

Aline Maria dos Santos es estudiante de grado del curso de Educación Física y Salud en la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades de la Universidad de São Paulo (EACH/USP).

Aline Maria dos Santos is a student of Physical Education and Health at the School of Arts, Sciences and Humanities of the University of São Paulo (EACH/USP).

Cristina Landgraf Lee é professora doutora do curso de Educação Física e Saúde na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP).

Cristina Landgraf Lee es profesora doctora del curso de Educación Física y Salud en la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades de la Universidad de São Paulo (EACH/USP).

Cristina Landgraf Lee is a PhD teacher in Physical Education and Health at the School of Arts, Sciences and Humanities of the University of São Paulo (EACH/USP).

O ensino da Educação Somática e o território de subjetividades na universidade

LILIAN FREITAS VILELA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
LILIANFVILELA@GMAIL.COM

Resumo | O presente trabalho tem o desejo de mapear o território de subjetividades produzido através de práticas somáticas desenvolvidas com estudantes regulares do curso de graduação em Artes Cênicas pertencentes a uma universidade pública na cidade de São Paulo-Brasil (Unesp). A pesquisa utiliza como material de reflexão os cadernos, desenhos, anotações e depoimentos colhidos no decorrer e ao final de encontros dos laboratórios somáticos da disciplina “Laboratório do corpo: Estudos somáticos”, disciplina curricular e obrigatória para todos os estudantes de licenciatura dessa universidade. Nessas aulas-laboratório, com duração total de 60 horas, buscam-se experiências que evoquem os sentidos e a corporalização de alguns sistemas corporais baseados nos princípios do BMC (*Body-Mind Centering™*). Com as aulas e o retorno dos participantes, corpos-sujeitos dessa vivência, busca-se refletir sobre as mudanças na percepção de si e do mundo circundante, bem como se essas possíveis mudanças podem implicar em abertura para procedimentos criativos e educativos em torno do fazer artístico dentro do ambiente universitário acadêmico.

Palavras-chave: Educação somática. Práticas somáticas. Corporalização. Formação do ator. Subjetividade.

La enseñanza de la educación somática y el territorio de subjetividades en la universidad

Resumen | El presente trabajo tiene el deseo de mapear el territorio de producción de subjetividades a través de prácticas somáticas desarrolladas con estudiantes de las artes performáticas, de una universidad pública ubicada en la ciudad de São Paulo-Brasil (UNESP). La investigación utiliza como material de reflexión, los cuadernos, dibujos, anotaciones y testimonios recogidos en el transcurso y al final de encuentros de los laboratorios somáticos de una disciplina obligatoria para todos los estudiantes de licenciatura de esta universidad, titulada "Laboratorio del cuerpo: Estudios somáticos". En estas clases-laboratorio, con una duración total de 60 horas, buscase experiencias con los sentidos y corporalización de algunos sistemas corporales basados en los principios del BMC (*Body-Mind Centering™*). Con las clases y el retorno de los participantes, se busca reflejar, sobre cambios en la percepción de sí y del mundo circundante, así como si estos posibles cambios

poden implicar en apertura para procedimientos creativos y educativos alrededor del hacer artístico dentro del ambiente universitario académico.

Palabras clave: Educación somática. Prácticas somáticas. Corporalización. Formación del artista. Subjetividad.

Somatic Education and subjectivities on teaching at university

Abstract | This paper is concerned with the desire to map the territory of subjectivities produced through somatic practices developed with regular students in the course of Performing Arts, belonging to a public University in the City of São Paulo-Brasil (UNESP). The research uses notebooks, drawings, notes and testimonies collected during the course and at the end of somatic laboratories meetings at a curricular discipline entitled "Body laboratory: Somatic studies", as reflection studies. In these laboratory classes, with a total duration of 60 hours, we search for experiences with senses and embodiment perception, also exercises based on BMC (Body-Mind Centering™) principles. With the classes and the feedback of the participants, it seeks to reflect, on changes in the perception of oneself and the surrounding world, as well as whether these possible changes may imply opening for creative and educational procedures around the artistic making inside of the academic university environment.

Keywords: Somatic studies. Somatic practices. Subjectivity. Artistic training. Embodiment.

Contexto universitário

O curso “Laboratório do Corpo: Estudos somáticos”, dentro do currículo regular de estudantes de graduação em Licenciatura Arte-Teatro, foi o locus desta pesquisa-ação realizada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. A Universidade Estadual Paulista, conhecida pela sigla Unesp, é uma importante universidade pública brasileira mantida pelo governo do Estado de São Paulo, juntamente com a USP e a Unicamp. Foi criada em 1976 a partir de institutos isolados de ensino superior instalados em várias regiões do estado, com o diferencial de estar descentralizada e presente em todo o território paulista, com estrutura multicampi¹.

¹ A Unesp tem 32 unidades, que oferecem 168 opções de cursos de graduação, 110 mestrados acadêmicos, 04 mestrados profissionais e 91 doutorados acadêmicos. O Instituto de Artes da Unesp oferece cursos em todos esses níveis de ensino (graduação, mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado acadêmico).
Link para site do IA-Unesp: <<http://www.ia.unesp.br/>>.

Na capital do estado de São Paulo, estão presentes a reitoria, a Fundação Editora da Unesp, a Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp), a Fundação Vunesp (para vestibulares e concursos), o Instituto de Física Teórica (IFT) e o Instituto de Artes (IA), sendo que o Instituto de Artes abriga os únicos cursos de graduação e pós-graduação da capital oferecidos pela Unesp.

O Instituto de Artes (IA) tem sede própria, inaugurada em 2007, com três teatros, uma lona de circo, salas especializadas e ambientes integrados. O Instituto de Artes é localizado em frente ao terminal da Barra Funda (com estações de trem, metrô e ônibus), que permite fácil acesso aos estudantes. Esse terminal tem fluxo diário aproximado de 400 mil pessoas, na cidade mais populosa do Brasil (São Paulo tem aproximadamente 12 milhões de habitantes).

Os estudantes são provenientes da própria capital, dos municípios próximos da Grande São Paulo, de cidades do interior, e também de outros estados. Esses jovens chegam à universidade em busca de formação profissional qualificada e oportunidades oferecidas no campo artístico da metrópole paulista, maior cidade do país e da América do Sul. Os sonhos de atuação no campo artístico e educacional se misturam com as dificuldades de se estabelecer e viver profissionalmente em uma grande cidade cosmopolita com várias oportunidades, porém alta concorrência.

O prédio do IA foi construído para abrigar o Instituto de Artes com projetos de ambientes com acústica diferenciada, salas com pisos de madeira, com duplo pé direito e locais adaptados à prática das linguagens artísticas (ateliers de artes visuais, teatros e salas para práticas corporais, estúdios para ensaio musical, entre outros). Mas, apesar da bela estrutura arquitetônica, com os espaços acima citados, as instalações são sóbrias e não contam com uma área convivial para estudantes e /ou docentes. Para os encontros, entre aulas e reuniões não curriculares, existe o espaço de mesas e cadeiras de uma lanchonete terceirizada por uma empresa do ramo de alimentação, na área externa ao edifício, além de alguns bancos de jardim na área externa. Os espaços relacionais de contato humano, como *hall* de entrada e áreas comuns, não possuem mobiliário específico para permanência e conforto dos estudantes e professores. Na arquitetura austera, com piso frio e estruturas de cimento armado, é muito frequente encontrar estudantes sentados no chão duro para ler, conversar, realizar reuniões, descansar e/ou comer.

Esse fenômeno já “naturalizado” pelos usuários sempre me causou espanto pela relação corpo-ambiente de estudo.

Minha chegada ao Instituto de Artes aconteceu em 2015, aprovada em concurso público como professora de práticas corporais para o novo curso de Bacharelado em Artes Cênicas, habilitação em Interpretação Teatral, e também para servir às demandas do curso noturno de Licenciatura em Arte-Teatro.

Na Licenciatura em Arte-Teatro, sou responsável por três disciplinas obrigatórias: *Laboratório do Corpo: Estudos somáticos*, *Laboratório do Corpo*, e *Laboratório do Corpo: Composição*, respectivamente para o 1º ano, 2º ano e 4º ano de

graduação². Finalizei minha formação como educadora do movimento somático no mesmo ano de meu ingresso como professora na Unesp. Portanto, meu desejo de atuar como docente aliou-se ao componente curricular obrigatório desse curso e dessa universidade.



Figura 1 – Hall de entrada no 1º andar do Instituto de Artes, com estudantes deitados no espaço com tapete/carpete no chão. São Paulo, 2017. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Minha formação como Educadora do Movimento Somático (SME) pelo método *Body-Mind Centering™* (BMC) foi realizada no Brasil, em curso credenciado pela *School for Body Mind Centering™*. Essa formação me proporcionou saberes sobre a investigação laboratorial da corporeidade através de práticas somáticas, as quais aliei ao conhecimento de dança contemporânea, desejo esboçado desde minha graduação em dança (Bacharelado e Licenciatura realizados na Unicamp), formação que trazia em sua estrutura curricular práticas oriundas dos estudos de Moshé Feldenkrais, técnica de Alexander e Eutonia. Foi também na graduação em dança que pude ter contato com aulas de anatomia³, cinesiologia, e ter contato direto com o professor José Antônio Lima e suas práticas de preparação corporal somática, futuramente denominada Reorganização Postural Dinâmica (LIMA, 2010).

² As disciplinas são semestrais, com carga horária de 60 horas, e acontecem no 2º, 4º e 7º semestres do curso. A disciplina Laboratório do corpo: Estudos Somáticos acontece no 2º semestre (1º ano) de Licenciatura em Arte-Teatro. A grade curricular com esses componentes e disciplinas já existia antes de minha entrada da universidade. Após minha aprovação no concurso, as disciplinas afins foram atribuídas de acordo com minha formação.

³ Fui estudante monitora das disciplinas de anatomia e cinesiologia, durante os anos de 1990 e 1991.

Com muitos interesses a borbulhar no ingresso de nova vida acadêmica como docente e recém-formada pelo BMC™, iniciei a disciplina curricular *Laboratório do Corpo: Estudos Somáticos* para um grupo de 30 alunos de Licenciatura, no período noturno. Os desejos, tais como os de entrada dos estudantes, eram uma negociação entre a motivação e as possibilidades reais de realização.

A sala, apesar de equipada com materiais pedagógicos e piso de madeira, era pequena para que 30 alunos pudessem se mover com liberdade. Muitos estudantes chegavam cansados de uma jornada de trabalho que havia se iniciado pela manhã e terminava somente após os estudos na universidade, às 23 horas. A disciplina era curricular, abrigando (obrigando) todos os estudantes de primeiro ano matriculados regularmente, independentemente de suas escolhas pessoais. Muitos estudantes matriculados entravam na sala sem saber de fato o que encontrariam na aula de práticas somáticas.

Segundo uma coleta de depoimentos dos estudantes no início do curso, pude constatar falta de conhecimento específico e ideias vagas sobre o campo de abrangência dos estudos somáticos; quase nenhum estudante havia tido contato anterior com práticas somáticas.

Não sei o que é, porém, quando penso na palavra “somático”, me vem à cabeça questões da psicologia da percepção, coordenação motora, entre outros [...].

Estudo somático é a pesquisa realizada sobre as partes do corpo do ator, como respiração, movimento, condicionamento físico, voz [...] e a união de todas essas partes no estudo do ator.

Na minha leiga opinião, acredito que seja a soma das diversas vertentes dentro do campo da expressão corporal. (Depoimentos de estudantes do curso de Licenciatura, 2016)

A curiosidade era a maior motivação entre nós: de meu lado, saber como desenvolver um curso com esses princípios e fundamentos integrativos entre corpo-mente no ambiente universitário e, da parte deles, descobrir os propósitos dessa matéria dentro de um curso de formação do artista-docente. Apesar do interesse de muitos deles em autoconhecimento, os empecilhos para instaurar uma desaceleração para a investigação corporal no horário noturno eram postos sob meus olhos.

Eles precisavam se manter despertos, interessados e motivados. Eram estudantes do primeiro ano, e eu, professora recém-contratada. Então, durante a primeira oferta dessa disciplina, resolvi seguir a ementa do programa proposta pela antiga professora: a de fornecer conhecimentos gerais sobre várias abordagens somáticas, suas singularidades e as relações com o trabalho em Artes Cênicas. Para tal, estudamos os brasileiros Klauss Vianna, Ivaldo Bertazzo e José Antônio Lima, e as práticas somáticas com ocorrência mais frequente na cidade de São Paulo, em cursos de Artes Cênicas: Eutonia, Técnica de Alexander e Feldenkrais. As aulas alternavam dinamicamente entre leituras, apreciação de vídeos, material de suporte teórico e visual explicativo, práticas corporais guiadas e seminários temáticos.

Como conteúdo, recortei o vasto campo de estudos somáticos atrelado às experiências em Artes Cênicas. No decorrer do curso, tivemos uma aula-palestra com a prof.^a Dra. Márcia Strazzacappa sobre esse campo e realizamos a leitura do livro *Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações* (2012). Como cada método de Educação somática possui princípios teóricos e estratégias pedagógicas próprias (BOLSANELLO, 2011), realizei muitas adaptações e aproximações para que pudessem se manter interessados, ativos e disponíveis para o aprendizado. Acredito que obtive êxito com o resultado notado pelo despertar de interesses nos estudantes por essa área investigativa⁴.

Um novo curso

Como uma professora reflexiva (SCHON, 2000) que realiza sua prática de reflexão após e sobre a ação docente, decidi, no ano seguinte, em 2017, apesar do aparente sucesso dessa primeira iniciativa, reformular o traçado de realização da disciplina e adotar novas estratégias metodológicas para as aulas de estudos somáticos. Programei um adensamento em experiências somáticas, respaldado por uma abordagem-guia para buscar aprofundar a autoinvestigação dos alunos enquanto corpos-sujeitos (VILELA, 2013) na experiência somática. Recortei, como campo de experimentação, alguns suportes oriundos dos diversos sistemas corporais do material de estudos do BMCTM. Em vez de mostrar um mapa de relações entre Educação Somática e Artes Cênicas, seria um novo desafio investir no aprofundamento da experiência corporal dos estudantes a partir da perspectiva da primeira pessoa (WEBER, 2003) e da percepção dos processos interiores do/no corpo. A proposta era de mergulho no campo somático atravessado pela própria experiência nos sistemas corporais, não tanto através de aproximações pelas leituras e referenciais externos, mas sobretudo e apoiado no experiencial vivido, para que a função pudesse preceder a forma de atuação.

Sem estabelecer conexões diretas entre as aulas e as possibilidades no campo da docência em Artes Cênicas (elemento trabalhado no ano anterior), desejava me engajar em um novo referencial de transformação pela experiência vivida; as relações com as Artes Cênicas seriam constatadas (caso fossem constatadas) a posteriori.

Estava disposta a enfrentar os desafios da nova proposição com a forma somática de abordar aulas práticas: seleção prévia de material, diminuição do ritmo de pesquisa de movimento, estímulo à interpretação pessoal da condução verbal, não oferta de modelos prévios a serem seguidos, autopesquisa do movimento, não julgamento e presença do toque.

⁴ Desse grupo de 30 estudantes de Licenciatura em Arte-Teatro em 2015, três deles deram continuidade aos estudos somáticos com pesquisas de iniciação científica, e um estudante com bolsa de suporte acadêmico BAEE. No ano de 2018, dois estudantes desse grupo inicial desenvolveram como tema de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relações com os estudos somáticos e suas práticas docentes e artísticas.

Nesse ano de 2016, contaria com a colaboração de duas estudantes⁵ para acompanhamento e suporte nas aulas. A presença dessas duas estudantes- colaboradoras seria fundamental para que pudesse adentrar na proposição de experiência, pelo amparo necessário para atenções individuais e materiais.

Como conteúdo estruturante, recortei alguns tópicos e fundamentos no vasto material sobre os sistemas corporais da abordagem BMC™, na condução da *mind* (COHEN, 2015) e atividades de aula: sistema dos sentidos e percepção, sistema esquelético, sistema orgânico, desenvolvimento ontogenético e padrões neurocelulares básicos (PNCB). Durante quatro meses de aulas, uma vez por semana, com duração de 04 horas (total de 60 horas de curso), mergulhamos de corpo e mente em atividades de ativação de diferentes estados corporais.

Vale ressaltar que os princípios e fundamentos do BMC™ foram suportes-guia para a formulação de práticas que derivavam do material e abarcavam também outros suportes de minha experiência pessoal (relações com a dança contemporânea e improvisação cênica). Não eram aulas de BMC™ para alunos de Licenciatura em Arte-Teatro, e sim aulas que se nutriam dos princípios de alguns sistemas corporais do BMC™ para construir procedimentos pedagógicos com pesquisa de movimento e de autoconhecimento como corpos-sujeitos no mundo.

Fizemos um jardim sensorial de aromas e lembranças (alfazema, hortelã, cravo, arruda, manjerição), um banquete de sabores e expressões faciais (limão, chocolate, mexerica, pimenta, morango), uma viagem de sons e sensações guiada pelo prédio com olhos vendados. Descobrimos os ossos do pé e andamos por diferentes personagens, movemos o quadril e balançamos nos ísquios, voamos com escápulas, conectamos eixos imaginários entre direções ósseas, seguramos o crânio e modulamos no ateliê de cerâmica algumas vértebras para compor uma coluna vertebral coletiva. Bexigas de ar acionaram pulmões e, com água, trouxeram o peso do coração; dançamos no pulso cardíaco, nos fluidos venoso e arterial. Imaginamos a lembrança de tempos remotos em que éramos células se multiplicando velozmente, encontramos amparo e nutrição em nosso próprio ser em desenvolvimento no útero, representamos nosso nascimento juntos, na sala pequena e aconchegante. Rolamos, engatinhamos, apoiamos uns nos outros, com toques ora sutis, ora com peso. Criamos gestos, ações e danças sem palavras e sem explicação. Nós nos aproximamos e encontramos amparo no olhar, nos braços e colos alheios. Nós nos conhecemos e interagimos de uma forma não verbal e muito intensa.

5 Uma estudante do 3º ano do curso de Bacharelado em Artes Cênicas, que havia realizado pesquisa sobre teatro físico e práticas corporais sob minha orientação, *Bárbara Moura*, e uma estudante em seu último ano de Licenciatura em Arte-Teatro, minha orientanda no Trabalho de Conclusão de curso (TCC), *Isabella Dragão*.



Figura 2 – Aula Laboratório do corpo: Estudos Somáticos: tópicos sobre o sistema Sentidos e Percepção. IA, São Paulo, 2016. Fonte: arquivo pessoal da autora.



Figura 3 – Aula Laboratório do corpo: Estudos Somáticos: tópicos sobre o sistema esquelético. IA, São Paulo, 2016. Fonte: arquivo pessoal da autora.



Figura 4 – Aula Laboratório do corpo: Estudos Somáticos: tópicos sobre o sistema orgânico. IA, São Paulo, 2016. Fonte: arquivo pessoal da autora.



Figura 5 – Aula Laboratório do corpo: Estudos Somáticos. IA, São Paulo, 2016. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Considerações sobre a experiência

No decorrer das aulas, pude perceber que os objetivos delineados no começo do semestre foram atingidos e, em alguns aspectos, até ultrapassados. Pretendia possibilitar um espaço de construção de experiências sensíveis e intensas sobre o ser-corpo, ampliar o conhecimento sobre si mesmo, criar integração positiva e vínculos entre os estudantes do primeiro ano, com respeito e autonomia investigativa, com oportunidade de relacionar atenção, ação e intenção na pesquisa de movimentos.

A escolha do eixo material proposto pelo BMC™ foi essencial para a construção desse processo. Iniciar com os sentidos e a percepção permitiu modular a recepção das informações do ambiente e, durante o desenrolar das aulas, o aprendizado esteve presente na diversificação das respostas de ação e movimento às informações referentes aos sistemas corporais trabalhados. A multiplicidade de experiências vividas no segundo semestre de 2016 foi retratada pelos alunos de diferentes maneiras em seus cadernos de registros e diários de bordo, nessa jornada experimental pelo território vivo e mutável do corpo (COHEN, 2015), em ação conectiva com outros colegas e com o novo ambiente universitário.

Aprendemos sobre o respeito à pesquisa alheia com a validação da experiência pelo movedor, e não pelo propositor e/ou espectador. Para fazer jus à abordagem somática, trago a seguir alguns registros e depoimentos dos estudantes. São relatos em primeira pessoa⁶ daqueles que passaram pela experiência da prática somática e buscaram traduzir, quando possível, as descobertas para uma partilha do sensível:

Acho que uma das coisas mais importantes que as aulas de estudos somáticos me trouxe foi a percepção de que, não existe um "eu" além do corpo. Tudo que pensava ser imaterial dentro de mim é matéria. E, nem por isso, uma multiplicidade de coisas deixa de parecer impalpáveis no corpo. (Relato escrito de Elisa, 2016).

As primeiras aulas tiveram gosto de uva, leite condensado, chocolate e casca de laranja. Tiveram cheiro de arruda que me evocaram memórias antigas: as paredes azuis e os quadros com moldura de madeira escura que guardavam desenhos do Rio de Janeiro. No andar cego pela visão, mas atento nos demais sentidos, conheci um outro "Instituto de Artes" de sons e texturas. Será possível ver com os ouvidos? Será possível ouvir com o nariz? Será possível saborear com a pele? Será possível sentir com os olhos? Sim, digo que é possível.

Corporalizar o coração e deixá-lo me/se conduzir pelo espaço foi uma das experiências mais profundas que vivi. Naquele momento, me tornei uma grande luz

⁶ Os depoimentos, relatos e registros dos estudantes do curso Laboratório do Corpo: Estudos Somáticos foram coletados durante as aulas e no encerramento da disciplina, em 2016. A escolha de relatos para este artigo foi difícil de ser realizada pela variedade e riqueza de temas abordados pelos estudantes; porém, o recorte foi trilhado pela busca de territórios de subjetividade, elemento desta reflexão textual. A autorização de publicação com os nomes foi permitida pelos estudantes.

vermelha pulsando que esticando os bracinhos curtos queria abraçar o mundo; andava com cuidado, um passo depois do outro, talvez por conta de seu peso, talvez por conta do medo desse mesmo mundo que queria abraçar; um coração que mostrou sua voz através de um choro que foi como um grito de liberdade. Percebi que *“não há a dicotomia corpo/espírito, tudo o que toca o corpo, o coração registra. Tudo que é falado ao coração, mesmo que em segredo, o corpo escuta”* (STRAZZACAPPA, 1994, s.p). Em todo este percurso a presença do outro foi de suma importância. Não como referência para um possível julgamento, mas sim como um ponto de apoio. Muitas de nossas descobertas foram experienciadas de maneira individual, mas elas jamais seriam possíveis sem o suporte dos demais companheiros de jornada. Tudo que conseguimos foi em grupo: acolhendo o outro também estou acolhendo a mim mesmo; respeitando e percebendo meus limites também estou respeitando e percebendo os limites do outro. E sobre respeitar e perceber meus próprios limites, jamais esquecerei. (Relato escrito de Danielle, 2016).

Neste semestre me envolvi profundamente nas aulas de estudos somáticos. A imersão foi tanta que a busca pela minha identidade foi colocada em questão. Em muitos outros momentos isso era algo em que não costumava tocar, acreditava que precisava me anular para criar; hoje entendo que posso criar a partir do que sou, e isso é uma das maiores libertações que podemos ter! Isso não significa que encontrei algo, na realidade não encontrei forma alguma, mas sim um meio [...]. Foi uma abertura de portas que o processo trouxe que me colocou em um grande espaço vazio. Hoje percebo que esses espaços, que antes me davam pavor, são na realidade potencializadores da ação poética em nosso próprio corpo. A experimentação vivenciada na pele, no osso, no sangue, nos órgãos, na pré-vida... expandiu a minha noção sensorial, me despertou uma sensibilidade sutil. E essas reflexões nascem das necessidades que encontro como artista. (Relato escrito de Bruno, 2016).

Quando este semestre começou, eu não fazia ideia do que seriam as aulas de estudos somáticos. Fui inserido, meio de surpresa, em uma jornada de autodescobrimento tão profunda que me fez repensar diversos paradigmas e percepções acerca de mim mesmo, enquanto ator, educador e ser humano.

Passada a surpresa inicial (que deve ter durado umas três semanas), pude começar a entender o potencial destas aulas, e percebi que a exploração dos sentidos, das articulações, dos músculos, dos ossos e dos órgãos, com todo o cuidado, atenção e respeito por si e pelos outros que a professora nos transmitia e reverberava em nós, além de nos ensinar a cuidar melhor de nós mesmos, levava a todos para um local de pré-expressividade extremamente rico. A percepção do meu corpo (e conseqüentemente de mim mesmo), pelo que ele “é”, não pelo que ele “deveria ser”, me fez enxergar potencialidades novas no campo do treinamento de atores e da educação como um todo, assim como imaginar como seria aplicar estes

Alguns estudantes realizaram o registro de atividades através de escrita e narrativa dos acontecimentos, alguns aliaram desenhos (era disponibilizado caixa de giz de cera, lápis coloridos, canetas coloridas em todas as aulas). Alguns estudantes passaram também a escrever seus registros de forma poética:

*Quando os
ossos tocam
As carnes
param
Se param
Dis param
Osso no osso
Os ossos
nossos.*

(Trecho do caderno de Diogo Inácio, 2016).

A partir dos encontros semanais e das conexões corporais que se construía a cada aula entre eu e os estudantes, pude perceber e ganhar confiança, juntamente com os diferentes relatos e depoimentos, sobre a importância da matéria de estudos somáticos para o curso de Licenciatura em Arte-Teatro.

Como uma disciplina curricular obrigatória, muitos alunos desconheciam seu conteúdo e programa apesar de realizarem a matrícula. A entrada no curso, por obrigação de cursá-lo, parecia a mim, um tanto intransigente e contraditória ao conteúdo; porém, percebi pelas respostas dos estudantes que eles puderam ser surpreendidos com o material oferecido pela disciplina *Laboratório do Corpo: Estudos somáticos*. Talvez não a cursariam se não fosse obrigatória, e a obrigatoriedade foi de certa forma benéfica para que pudessem ter contato com fundamentos que desconheciam e, portanto, não havia interesse a priori. Conforme depoimento do estudante Urion, o jovem foi inserido de surpresa no curso e, depois do susto inicial, ele passou a se envolver com o material desconhecido a ponto de não conseguir imaginar uma formação de ator e educador que não contivesse os Estudos Somáticos.

A relação dos Estudos Somáticos com as Artes Cênicas não é recente; porém, não são muitos os cursos de formação do artista cênico que possuem integração com esses saberes sensíveis no fluxo de ensino-aprendizado da arte. A difusão de treinamentos artísticos que não consideram a singularidade dos corpos traz uma oposição às propostas vinculadas às práticas somáticas.

No terreno das subjetividades, somos e temos um corpo sempre em fluxo, em trânsito, corpos de passagem (SANT'ANNA, 2001), no sentido de que podemos assumir plasticidades e comportamentos distintos em diferentes momentos ou em um mesmo momento. Podemos estar em um determinado local e em outro, ao mesmo tempo, como nos indicou Danielle: "estar na sala de aula e em um local com paredes azuis e quadros com moldura de madeira escura com desenhos do Rio de Janeiro".

Na sociedade contemporânea, com excesso de exposição de imagens de corpos construídas por suportes tecnológicos, podemos sentir, com certa apreensão, o estabelecimento de relações que alguns jovens vêm construindo entre si, com empobrecimento do tecido relacional, com superficialidade, inconstância e pouca autenticidade. Alguns processos de constituição da subjetividade sofreram modificações na história. O que era cultivo da interioridade, instituído na esfera privada, foi deslocado para a esfera pública, nesse momento ampliado pela difusão da tecnologia e pelo papel das redes sociais de estabelecer comunicação e interação entre as pessoas.

Os jovens estudantes vivem com seus celulares em mãos, como uma extensão de si, e, em um curso de Artes Cênicas, as propostas de pesquisas de gestualidade expressiva nas práticas somáticas propõem um momento de viagem e jornada interior. São propostas de autoconhecimento e também uma possibilidade de contato interativo corpo a corpo com os demais colegas.

Como nos diz Danielle, seu coração “mostrou sua voz através de um choro que foi como um grito de liberdade”. Para ela, “em todo o percurso de descobertas corporais experienciadas de maneira individual, a presença do outro foi importante como ponto de apoio e suporte na jornada de autoinvestigação, com respeito, acolhimento e percepção dos limites pessoais e alheios, em sintonia contínua”.

As aulas trouxeram permissão para adentrar em territórios internos de subjetividades, como nos escreve Diogo Inácio, na experiência de um “processo que o permitiu mergulhar nas profundezas de si mesmo”. Trouxe também a possibilidade de confiança nos nossos próprios sentidos como aqueles capazes de nos informar sobre o que estamos sentindo (JOHNSON, 1990), e na sabedoria dessas informações como habilidades autênticas de adentrarmos no nosso território subjetivo e pessoal, com a intensidade de se autodescobrir corpo-sujeito no mundo, com a percepção de que “não existe um ‘eu’ além do corpo”, como nos diz Elisa – com a magia eminente de ver com os ouvidos, ouvir com o nariz, saborear com a pele e sentir com os olhos, em uma mistura sinestésica em que, como nos refere Merleau-Ponty (1999), nenhuma experiência humana se limita a um dos cinco sentidos, pois os sentidos se decifram uns aos outros.

As experiências com as práticas somáticas, de contato real corpo a corpo, desaceleração das ações, aguçamento e ampliação das sensações, e partilha real das percepções no momento aqui-agora, trouxeram a criação de tecidos relacionais mais potentes entre os estudantes. Com o suporte em si e entre si, puderam viver aproximações da criação artística com a materialidade da existência corporal encarnada, “ao entender que podemos criar a partir do que somos”, como nos apresenta Bruno, com a valorização da experiência individual e subjetiva, e com a ampliação do autoconhecimento, atitudes fundamentais para a formação de artistas e educadores.

A interação direta entre as práticas somáticas e as Artes Cênicas não era o foco inicial da estruturação do curso, que se pautou na experiência vivida em primeira pessoa, com o suporte dos sistemas corporais e o reconhecimento das

singulares poéticas do ser. Porém, conforme “o processo foi se aprofundando, e passamos para águas menos rasas”, como nos expressou Diogo Inácio, o que foi vivido transbordou em pensamentos e sentimentos, em conexões sobre as descobertas de si, a “ação poética em nosso próprio ser-corpo e as Artes Cênicas”.

Assim, alguns pensamentos foram levantados sobre o estabelecimento de relações possíveis entre as aulas de estudos somáticos e o *clown*, sobre a abertura para espaços potencializadores da criação artística e suas reflexões e necessidades como jovens artistas.

Com as aulas e o retorno dos participantes, corpos-sujeitos dessa experiência sensível, pudemos refletir sobre as mudanças na percepção de si, dos outros e do ambiente circundante, bem como se essas possíveis mudanças poderiam implicar em abertura para procedimentos criativos e educativos em torno do fazer artístico dentro do ambiente universitário acadêmico. Constatamos que sim, que a experiência de investigação somática em torno dos fundamentos de alguns dos sistemas corporais oriundos da abordagem BMC™ pode evocar autoconhecimento, ampliação da sensibilidade, partilha coletiva de singularidades e uma potência criativa com autenticidade relacional entre os jovens estudantes de Artes Cênicas.

De certa forma, sem prever, a arte esteve presente nas práticas somáticas, pois, ao permitir a expressão real dos desejos singulares dos estudantes, a ação criadora presente em seus corpos-sujeitos fez brotar gestualidades expressivas, ações poéticas e relações de encontro.

Assim, a disciplina *Laboratório do Corpo: Estudos Somáticos* cumpriu sua proposição de instigar processos conscientes e acolhedores nos estudantes, com expansão do território das subjetividades, com sensibilidade, imaginação e comunicação integradas. No meio da grandiosidade de São Paulo, do fluxo e do trânsito intenso, estavam os corpos em processo de aprendizado, com serenidade, busca de acolhimento, pertencimento e conquista de autonomia.

Referências

BOLSANELLO, Débora. A Educação Somática e os conceitos de descondição gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Motrivivência**, ano XXIII, n. 36, p. 306-322, jun./2011.

COHEN, Bonnie B. **Sentir, perceber e agir: educação somática pelo método Body-Mind Centering®**. São Paulo: SESC-SP, 2015.

DOMENICI, E. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de ques-

tionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, José António de Oliveira. **Educação somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica**. 2010. Tese (Doutorado em

Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

JOHNSON, Don. **Corpo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Siqueira de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANT'ANNA. **Corpos de passagem**: Ensaios sobre a subjetividade humana. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SCHÖN, Donald. **Educando um profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas**: Princípios e aplicações. Campinas-SP: Papirus, 2012.

VILELA, Lilian F. **Uma vida em dança**: Movimentos e percursos de Denise Stutz. São Paulo: Annablume, 2013.

WEBER, Suzane. A educação somática como fonte de conhecimento para a dança. **Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**. (Memória Abraçe VII). Florianópolis, 2003, p. 239-240.

Disponível em <<http://portalabraçe.org/Memoria%20ABRACE%20VII%20.pdf>>. Acesso em: fev. 2018.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Lilian Vilela é artista da dança e professora no curso de Artes Cênicas da Unesp/São Paulo; é graduada em Dança e doutora em Educação pela Unicamp. É formada pelo método BMC (*Body-Mind Centering*TM) e é criadora e pesquisadora na área de dança, com premiações e livros publicados.

Lilian Vilela es artista de la danza y profesora en el curso de Artes Escénicas de la UNESP / São Paulo. Graduada en Danza y Doctor en Educación por la UNICAMP. Formada por el método BMC (*Body-Mind Centering*TM). Es creadora e investigadora de danza con premios y libros publicados.

Lilian Vilela is an artist and teaches in the Performing Arts Course at University UNESP-São Paulo. Graduated in Dance and PhD in Education (UNICAMP). She is also SME at School for Body-Mind CenteringTM. She is a creator and researcher in the dance field with awards and books published.

Intervenções com dança na reabilitação neurológica infantil

MARIA FERNANDA S. AZEVEDO
PPG DANÇA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
MFS4908@GMAIL.COM

Resumo | Este trabalho é parte do projeto de pesquisa de mestrado da autora, que trata do estudo de uma abordagem com dança para crianças com lesão cerebral em processo de reabilitação. Nesse contexto, amplia-se a noção de arte exclusivamente terapêutica, trazendo a discussão para o entendimento de dança enquanto ação cognitiva do corpo pelo conceito de embodiment (LAKOFF; JOHNSON, 1999). O texto apresenta o eixo 1 de abordagem – Percepção Sensorial –, no qual se destacam as atividades referenciadas nos objetos relacionais de Lygia Clark (Clark apud ROLNIK, 1997), para discutir o híbrido arte/clínica e a estimulação sensorial no processo de reabilitação neurológica infantil. Pretende-se assim, contribuir para a disseminação do entendimento da dança enquanto campo de conhecimento específico, em áreas diversas às das artes.

Palavras-chave: Dança. Reabilitação neurológica. Estimulação sensorial.

Intervenciones com danza en la rehabilitación neurológica infantil

Resumen | Este trabajo forma parte del proyecto de investigación de maestría de la autora, que trata del estudio de un abordaje con danza para niños con lesión cerebral, en proceso de rehabilitación. En este contexto, se amplía la noción de arte exclusivamente terapéutica, trayendo la discusión hacia el entendimiento de danza como acción cognitiva del cuerpo pelo concepto de embodiment (LAKOFF&JOHNSON, 1999). El texto presenta el eje 1 de enfoque-Percepción Sensorial- donde destaca actividades referenciadas en los objetos relacionales de Lygia Clark (Clark apud ROLNIK, 1997), para discutir el híbrido arte / clínica y la estimulación sensorial en el proceso de rehabilitación neurológica infantil. Se pretende así, ampliar los registros académicos en danza / salud y contribuir a la diseminación del entendimiento de la danza como campo de conocimiento específico, en áreas diversas a las de las artes.

Palabras clave: Danza. Rehabilitación neurológica. Estimulación sensorial.

Interventions with dance in child neurological rehabilitation

Abstract | This work is part of a master's research project of the author, which deals with a study of a dance approach for children with brain injury, in process of rehabilitation. In this context, the notion of exclusively therapeutic art is extended, bringing the discussion to the understanding of dance as a cognitive action of the body by the concept of embodiment (LAKOFF&JOHNSON, 1999). This text presents the axis 1 of approach - Sensory Perception - emphasizes activities referenced in the relational objects of Lygia Clark (Clark apud ROLNIK, 1997), to discuss the hybrid art / clinic and the sensorial stimulation in the process of child neurological rehabilitation. The aim is to expand the academic records in dance / health and contribute to the dissemination of the understanding of dance as a specific field of knowledge in areas other than the arts.

Keywords: Dance. Neurological rehabilitation. Sensory stimulation.

As abordagens somáticas aproximam-se do meu trabalho muito mais a partir de princípios do que, necessariamente, de um método. A educação somática compreende a aprendizagem com o corpo inteiro, e a integração sensório-motora favorece a expansão do movimento. O meu entendimento de que a dança é uma ação cognitiva do corpo está fundamentado em estudos trazidos pelas ciências cognitivas, principalmente no que diz respeito ao conceito de *embodiment*. O conceito trazido pelo linguista George Lakoff e pelo filósofo Mark Johnson questiona a prática filosófica tradicional ocidental ao afirmar que o nosso sistema conceitual e a razão surgem de nossos corpos. A filosofia tradicional ocidental sempre afirmou que a nossa faculdade de razão é autônoma, separada e independente da percepção, motricidade, emoção, e outras capacidades corporais. Essa capacidade autônoma da razão era colocada como a principal característica que nos distinguia de outros animais, até a emergência da teoria evolutiva, que nos mostrou, justamente, que as capacidades humanas se desenvolvem a partir das capacidades animais.

As evidências das ciências cognitivas mostram que a psicologia clássica está errada. Não existe faculdade de razão autônoma separada e independente das nossas capacidades corporais como percepção e movimento. A razão é fundamentalmente corporificada. Esses resultados mostram-nos que os nossos corpos, cérebros, e interações com o ambiente promovem a maior base inconsciente para a nossa metafísica diária, ou seja, o nosso senso do que é real. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 190, tradução nossa)

Os autores usam o termo “cognitivo” para aspectos do sistema sensório-motor que contribuem para nossas habilidades de conceituar e raciocinar. Uma vez que as operações cognitivas são em ampla escala, inconscientes, o termo “inconsciente cognitivo” descreve com precisão todas as operações mentais envolvidas em sistemas conceituais, significado, inferência e linguagem. Cientistas cognitivos chegam a afirmar que 95% do nosso pensamento é inconsciente. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 199, tradução nossa). Esse entendimento ampliou a ideia sobre como vivenciamos uma experiência. A afirmação de que o nosso senso do que é real começa e depende fundamentalmente dos nossos corpos, especialmente do nosso aparato sensório-motor, que nos permite perceber, mover e manipular, define que as estruturas detalhadas dos nossos cérebros foram moldadas pela evolução e pela experiência.

A arquitetura das redes neurais do seu cérebro determina quais conceitos você tem e conseqüentemente o tipo de raciocínio que você tem que fazer. Como uma configuração particular de neurônios opera de acordo com princípios de computação neural, computamos o que experimentamos como inferências racionais. A pergunta é: podem as inferências racionais serem computadas pela mesma arquitetura neural usada na percepção ou no movimento do corpo? Agora sabemos que, em alguns casos, a resposta é sim. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 179, tradução nossa).

Quando pensamos numa criança com lesão cerebral, ou com um *deficit* cognitivo sem fatores de risco para uma lesão cerebral, podemos perceber explicitamente essa relação. Cada etapa motora é desenvolvida acompanhada da realização de uma tarefa cognitiva, e, não raras vezes, uma é a condição para que a outra aconteça. Muitas vezes, o atraso no desenvolvimento motor observado ocorre justamente pela dificuldade cognitiva que provoca a falta de experiências sensório-motoras fundamentais para o amadurecimento motor. E o contrário também é percebido: uma criança com dificuldades motoras decorrentes de uma lesão cerebral muitas vezes é privada dessas mesmas experiências sensório-motoras, prejudicando o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes, como a orientação visuoespacial, a autopercepção e o processamento sensorial. Por exemplo, o bebê, em sua fase sensório motora, está ocupado em desenvolver o aparato motor em função de explorar o ambiente e ter experiências perceptivas.

O equilíbrio cervical pode permitir que a criança se oriente e explore visualmente o ambiente; o equilíbrio sentado pode facilitar o uso das mãos e o engatinhar ou arrastar pode auxiliá-la na exploração do ambiente. (DENUCCI; CASTANHO, 2008).

Difícilmente uma criança irá explorar o ambiente ao seu redor – tendo, assim, capacidade de desenvolver o seu sistema sensório-motor – sem a intenção e a motivação necessária para isso. O desenvolvimento motor e cognitivo estão co-

implicados. A partir dessa premissa básica, podemos entender melhor a noção de aprendizagem com corpo inteiro. O neurocientista Antônio Damásio traz, em suas pesquisas, a tese de que, para compreender a mente, é necessário recorrer a outras áreas de estudo, como a neurobiologia, a neuroanatomia, a neuroquímica etc.

A separação cartesiana pode estar também subjacente ao modo de pensar de neurocientistas que insistem que a mente pode ser perfeitamente explicada em termos de fenômenos cerebrais, deixando de lado o resto do organismo e o meio ambiente físico e social – e, por conseguinte, excluindo o fato de parte do próprio meio ambiente ser também um produto das ações anteriores do organismo. (DAMÁSIO, 1996, p. 281).

Esses exemplos servem para mostrar que o processo de conhecimento, o fenômeno de conhecer, não se dá exclusivamente pela via do sistema nervoso. Ele participa dos fenômenos cognitivos também pela via da diversidade de configurações sensório-motoras, que permite ao organismo, pela sua abertura, associar os estados internos com as diversas interações em que pode participar. Portanto, ele se dá sempre num contexto relacional. A todo momento estamos num fluxo inestancável de troca de informações com o ambiente. As informações chegam ao corpo via sistemas sensoriais e se auto-organizam em padrões neuronais, criando uma rede permanente (MATURANA; VARELA, 1995). Dessa forma, o entendimento de aprendizagem com o corpo inteiro amplia a função da dança para a estimulação cognitiva, perceptiva e afetiva, além de motora, claro.

A minha pesquisa de mestrado propõe o estudo dos impactos de uma abordagem com dança num serviço de reabilitação neurológica infantil, propondo três eixos de atuação: percepção sensorial, processo criativo e (re)organização do movimento.

O eixo de percepção sensorial, na abordagem, envolve atividades referenciadas no trabalho de Lygia Clark, na fase dos objetos relacionais. Lygia Clark foi uma artista que trouxe a relação entre arte e clínica como um híbrido em que a contaminação se dá mutuamente, e as transformações se dão nessa perspectiva dialógica. Uma constante re-invenção de si e do mundo à sua volta é uma questão do seu trabalho e uma condição da arte e da reabilitação.

O híbrido arte/clínica que se produz na obra de Lygia explicita a transversalidade existente entre estas duas práticas. Problematizar esta transversalidade pode mobilizar a potência da crítica tanto na arte, quanto na clínica. Seu híbrido arte/clínica nos dá a ver que criar condições para expor-se ao mal-estar provocado pelo trágico é a questão ética fundamental que atravessa estes dois campos. (ROLNIK, 2005).

Em sua obra, Lygia Clark sempre trouxe a noção da arte como potencial transformador pela interação. O objeto, para ela, ganhava sentido na interação com o receptor. O sentido do objeto dependia inteiramente da sua experimentação. Na fase dos Objetos Relacionais, fase em que ela atendia em sua casa, Lygia Clark propunha experimentações com sacos de pano com materiais variados em peso, volume, textura, como seixos, água, ar, mel, principalmente com pessoas com distúrbios do tipo *borderline*.

A fase dos Objetos Relacionais provoca a chamada ao corpo-ovo (ROLNIK, 2015), não no sentido de provocar a descoberta de algo que estava no interior, como que escondido em um inconsciente adormecido, mas justamente o contrário: encontrar nessa relação o que antes não existia, o estranhamento, e consequentemente, a (re)invenção.

Assim, a disparidade entre a infinitude da produção de diferenças e a finitude das formas têm se exacerbado cada vez mais: entre o ovo e a mortalha, não há mais quase intervalo, conforme nos alertava Lygia já nos anos sessenta; as formas são hoje mais efêmeras do que nunca. (ROLNIK, 2015).

Em todas as fases dos seus trabalhos, ela traz essa noção de destituição da forma. Traz, nas duas práticas, arte/clínica, a presença de uma mesma dimensão ética: o exercício de um deslocamento do princípio constitutivo das formas da realidade que predomina em nosso mundo (ROLNIK, 2015). Colocando o artista como “propositor” de condições para o enfrentamento do trágico, ela traça uma linha fronteira também entre ética/estética. Para Lygia Clark, a arte é um campo de enfrentamento do trágico. Um modo artista de subjetivação se reconhece por sua especial intimidade com o entrelaçamento entre vida e morte. Ela propõe que esse entrelaçamento extrapole a fronteira da arte, procurando promover o “desconfinamento” da área, a saída da fronteira para o encontro com outras.

É a própria Lygia que, comentando sua proposta com os Objetos Relacionais, diz numa entrevista: “É um trabalho fronteira porque não é psicanálise, não é arte. Então eu fico na fronteira, completamente sozinha. Não é abandonar a arte, nem eventualmente trocá-la pela clínica, mas sim habitar a tensão de suas bordas”. Por colocar-se nesta zona fronteira, sua obra tem virtualmente a força de “tratar” tanto a arte quanto a clínica para que estas recuperem sua potência de revitalização, de que depende a invenção da existência. (ROLNIK, 2015).

A função da arte na clínica/reabilitação traz a destituição da forma, indo além da representação e ampliando a percepção sensorial como uma potencialização da experiência que antecede o processo criativo. Nessa abordagem, utilizo os saquinhos de ar, água e seixos para manipulação e experimentação com as crianças. O uso dos objetos se mostrou muito bem aceito, uma vez que traz uma poética na exploração de sensações, estimulando a criação de imagens tão importantes na infância.

Na infância, o cérebro opera de forma ainda limitada e vai se especializando com o tempo. Apesar disso, ele é extremamente plástico; é nessa fase que está formando as principais conexões para o processamento de dados sensoriais.

Nessa fase, ocorrem os chamados períodos críticos de desenvolvimento. A habilidade de substituir uma estratégia motora ou cognitiva por outra é parte integral do desenvolvimento. A essa capacidade natural do cérebro, que ocorre com bastante intensidade na infância, Alain Berthoz deu o nome de *vicariance*. A vicariância ocorre de várias formas e em vários órgãos do corpo, mas, no cérebro, ela se torna mais refinada e especializada durante o desenvolvimento infantil. É o que acontece também com a neuroplasticidade, que é essa capacidade de (re)organização neuronal de acordo com as circunstâncias. Durante o desenvolvimento infantil, esses processos estão se constituindo e se especializando; por isso, ocorrem com tanta intensidade, apesar de continuarem ocorrendo por toda vida. Na infância, o sistema nervoso vai amadurecendo, e a rede de conexões neurais vai se ampliando.

The brain of an infant consists primarily of local networks. Subsequently a distributed connectivity is established by virtue of long distance links that enable construction of functional networks involving various parts of the brain. (BERTHOZ, 2017, p. 95).

Por isso, diversos estudos já mostram que crianças que crescem num ambiente muito pobre em estimulação e contato afetivo podem desenvolver *deficits* em relação a esse processo natural de maturação das chamadas funções executivas, que são tão importantes para a sua aprendizagem. As funções executivas se referem à capacidade de tomar decisões, planejar um ato motor, avaliar as vantagens e desvantagens de uma estratégia ou movimento, mudar de opinião... São também conhecidas como memória, atenção, flexibilidade cognitiva... Começam a se apresentar mais efetivamente por volta dos 4 ou 5 anos, quando a criança é capaz de conectar um evento passado ao presente. (BERTHOZ, 2017).

Esse também é um momento muito importante para o processo de reconhecimento do esquema corporal e para quando a criança passa a perceber a representação mental do seu corpo. Esse processo vai permitindo a formação da imagem corporal, que vai oscilar durante toda a vida de acordo com as experiências corporais vivenciadas. A noção do esquema corporal, no sentido físico de reconhecimento de estruturas e articulações, é uma habilidade que é desenvolvida na criança. Porém, a imagem corporal é constituída a partir de experiências sensoriais e de movimento.

What we know of ourselves in terms of body size, postural relationships, and somatics movement and sensations constitutes an inherent, readily modifiable store of knowledge of the physical aspects of one's corporeal structure and

functions most broadly known as body image. How this sort of knowledge comes to exist within us is an integrative end product of information arising in exteroceptors, primarily in the retina and the skin, and in the interoceptors, primarily those concerned with the interpretation of joint positions and modifications. (CONOMY, 1973).

Mecanismos proprioceptivos das articulações e dos músculos trazem a informação sobre o local que o corpo ocupa no espaço; o equilíbrio e a busca do centro de gravidade são trazidos pelas atividades de balanço, quando ativamos o sistema vestibular e o labirinto. Essas são algumas experiências que exemplificam como vamos “apreendendo” o corpo em movimento, e isso vai constituindo o entendimento do “eu” no mundo, a autopercepção. Essas sensações de movimento, sejam elas positivas ou negativas, são fundamentais na constituição e na modificação dessa imagem corporal ao longo da vida. “Movimento é imaginação corporificada” (NEVES, 2008, p. 75).

O processo de constituição da imagem corporal envolve elementos presentes na memória e na imaginação. Quando se trata de infância, a imaginação é uma condição inicial, uma vez que ela é fundamental para a formação de imagens em um cérebro que está em pleno desenvolvimento e criação de um repertório de experiências. A criança entende o mundo pela brincadeira. É no processo de “criar mundos imaginários” que ela reconhece a realidade. A formação do esquema e a imagem corporal são fundamentais, pois, como foi trazido antes, elas auxiliam a autopercepção. Importam não apenas suas perguntas, mas também suas narrativas. Quando brincam de construir casinhas, quando fazem longas viagens com seus bonecos heróis (PIORSKI, 2016), as crianças assumem, na sua gestualidade, nos sons de suas vozes, o imaginar junto com o mover. Estão criando estratégias para descobrir o mundo. É o início de uma longa jornada que vai sendo constituída na medida que as experiências acontecem.

A proposta de processo criativo em dança na reabilitação neurológica infantil, nesta pesquisa, é uma tentativa de estimular a ampliação desse repertório, de permitir que a criança, através de experiências sensoriais, cinestésicas e explorativas do corpo, possa retomar um fluxo natural de desenvolvimento que tenha sido dificultado por um déficit decorrente de uma lesão. Esse fluxo natural da infância, de descobertas, vicariância, imaginação, reconhecimento do corpo, precisa ser mantido na criança com deficiência, para que ela possa (re)construir suas conexões neurais, promovendo uma nova organização cortical que vai permitir que esse corpo se caracterize em suas particularidades, e que a criança experimente o movimento de acordo com as suas possibilidades, buscando experiências vitais de positividade e potencialidade de ação com seus corpos.

Referências

- BERTHOZ, Alain. **The Vicarious Brain**, Creator of Worlds. Harvard University Press, 2017.
- CONOMY, John P. Disorders of body image after spinal cord injury. **Neurology**, v. 23, n. 8, p. 842-842, 1973.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DENUCCI S.; CATANHO, E. G. Desenvolvimento motor. In:_____. **Método Sarah**: Reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral. Editora Santos, 2008.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the Flesh**, The embodied Mind and its challenge to Western Thought. Basic Books, 1999.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Psy, 1995.
- NEVES, Neide. **Klauss Vianna**: estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Summus, 2008.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. Editora Peirópolis LTDA, 2016.
- ROLNIK, S. **Breve descrição dos objetos relacionais**. 1997. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/descricaorelacionais.pdf>>.
- _____. Lygia Clark e o híbrido arte/clínica. **Revista Concinnitas**, v. 1, n. 26, p. 104-112, 2015.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Maria Fernanda Azevedo é mestranda em Dança, com especialização e graduação em Dança, todas pela UFBA. De 2009 a 2016, atuou como professora de dança na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, unidade Lago Norte (Brasília-DF). Desde então, seu interesse de pesquisa inclui as áreas de dança, somática e saúde.

María Fernanda Azevedo es maestranda en Danza, con especialización y graduación en Danza, todas por la UFBA. De 2009-2016 actuó como profesora de danza en la Red Sarah de Hospitales de Rehabilitación-unidad Lago Norte (Brasília- DF). Desde entonces, su interés de investigación incluye las áreas de danza, somática y salud.

Maria Fernanda Azevedo holds a master's degree in Dance, with specialization and graduation in Dance, all by UFBA. From 2009-2016 she worked as a dance teacher at the Sarah Network of Rehabilitation Hospitals - Lago Norte unit (Brasília-DF). Since then, her research interests include dance, somatic and health.

A experiência corporal no *Body-Mind Centering*TM e a inversão de lógicas em práticas de ensino em dança

MARILA ANNIBELLI VELLOZO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – CURSO DE DANÇA

MEMOVIMENTO@GMAIL.COM

Resumo | O pressuposto desta pesquisa parte da vivência e do entendimento de que, quando princípios do *Body-Mind Centering*TM (BMCTM) são corporalizados e articulados a processos de reflexão crítica sobre lógicas da dança – estruturas de pensamento que determinam entendimentos e modos de organização, podem-se reconhecer dispositivos de controle que são mantidos na dança e transformá-los. A metodologia de pesquisa inclui análises da autora de práticas exercitadas nas disciplinas de Abordagens e Lógicas da Dança, partindo de sua experiência como professora de BMC e do curso de Dança da UNESPAR, conjuntamente ao desenvolvimento de seus processos de criação. Verificou-se que estudantes provenientes de diferentes bases de conhecimento técnico em dança apresentavam em comum restrições espaciais e de movimento, como a predominância da frontalidade do corpo em detrimento de outras dimensões e planos, mesmo quando não havia a determinação de uso de uma única frente no espaço. Além disso, havia restrição da mobilidade do pescoço enquanto ponte dos sentidos da cabeça, reduzindo o alcance desses sentidos e a possibilidade de encontros relacionais diversos. Resulta disso a sistematização de princípios que visam ampliar a compreensão do movimento do corpo e do espaço tridimensional, entre outras estratégias para ampliar as possibilidades de encontros com a diversidade informacional do ambiente.

Palavras-chave: *Body Mind Centering*TM. Dança. Lógicas em dança. Sentidos e Percepção.

La experiencia corporal en el *Body-Mind Centering*TM y la inversión de lógicas en prácticas de enseñanza en danza

Resumen | El presupuesto de esta investigación parte de la vivencia y entendimiento de que cuando principios de el *Body-Mind Centering*TM (BMCTM) es corporalizado y articulado a procesos de reflexión crítica sobre lógicas de la danza - estructuras de pensamiento que determinan entendimientos y modos de organizar -, se pueden reconocer dispositivos de control y poder que se desarrollan en la danza y transformarlos. La metodología de investigación incluye los análisis y levantamientos de la autora partiendo de su experiencia como profesora

de BMC y del curso de Danza de la UNESPAR, y de prácticas ejercitadas en las disciplinas de Enfoques y Lógicas de la Danza, conjuntamente al desarrollo de sus creaciones. Se verificó que los estudiantes provenientes de diferentes antecedentes en danza presentaban en común, restricciones espaciales y de movimiento como la predominancia de la frontalidad del cuerpo, aun cuando no había la determinación de uso de un solo frente en el espacio. Además, la restricción de la movilidad del cuello reduciendo el alcance de estos sentidos y la posibilidad de encuentros relacionales diversos. Se concluye que estas restricciones reducen las posibilidades de encuentro del cuerpo con otras informaciones que están en el ambiente limitando las experiencias y la percepción sobre otros modos de operar y de relacionarse en el aula y en el mundo.

Palabras clave: *Body Mind Centering™*. Danza. Lógicas de Danza. Sentidos y Perception.

The body experience in Body-Mind Centering™ and the inversion of logics in dance teaching practices

Abstract | The assumption of this research is based on the experience and understanding that when principles of Body-Mind Centering™ (BMC™) are embodied and articulated to processes of critical reflection on dance logics - thought structures that determine understandings and ways of organizing -, one can recognize control and power devices that are developed in dance and transform them. The research methodology includes the analyzes and surveys of the author based on her experience as a teacher of BMC and of the dance course of UNESPAR, together with the development of her creations. It was found that students from different backgrounds in dance presented in common, spatial and movement restrictions as the predominance of the frontality of the body, even when there was no determination to use a single front in space. Also, the restriction of the mobility of the neck as a bridge of the senses of the head. Through this, it is aimed that the student or the teacher can propose different ways of experiencing dance that invert devices and structures limiting the corporal experience. It is concluded that these restrictions reduce the body's possibilities of meeting other information that is in the environment limiting the experiences and the perception on other ways to operate and to relate, in the classroom and in the world.

Key words: Body-Mind Centering™. Dance. Dance Logic. Senses and Perception.

Partindo de minha experiência como Professora de BMC e do curso de Dança da UNESPAR, onde atuo há 27 anos, e de práticas exercitadas nas disciplinas de Abordagens e Lógicas da Dança, por 07 anos, junto ao 1º, 2º e 3º anos do curso, conjuntamente ao desenvolvimento de meus processos de criação com os solos “recall” e “para mi padre e madonna”, criados entre 2012 e 2015, desenvolvo um sistema para a experimentação do movimento fundamentado em uma compreensão tridimensional sobre como acessar o próprio corpo e o movimento no espaço.

Essa demanda surgiu ao articular estudos do BMC com a disciplina de Abordagens e Lógicas, que discute sobre estruturas de pensamento em formatos e modos de organizar danças, quando observei parâmetros corporais utilizados e dominados ou não, por estudantes de dança do curso da UNESPAR provenientes de academias, grupos, danças de rua etc. A maioria desses estudantes ingressa no curso com habilidades específicas, algumas vezes dominando uma ou duas técnicas de dança. Contudo, ao improvisarem, independentemente de suas bases técnicas, podem-se verificar restrições corporais em comum entre esses estudantes, entendidas neste artigo como limitadoras da experimentação do corpo, do movimento e do espaço.

Exercitar um parâmetro tridimensional na simbiótica relação *corpomovimentoespaço* desafia um dos modos do senso comum de operar o corpo no espaço ou nos espaços, estabelecido desde a dança proveniente da corte do Rei Luís XIV, na qual a centralidade do corpo é gerenciada pela frontalidade que ele toma no espaço, o que inclui o controle do corpo e do espaço pela posição da cabeça e, conseqüentemente, da visão e dos sentidos que se localizam na cabeça. Com isso, toda a parte da frente do corpo é privilegiada, carregando junto o umbigo, o nariz, a face, a parte anterior do coração e do tórax, e assim por diante.

O corpo de quem dança sob essa perspectiva se acostuma ou se adapta a uma determinada frontalidade em relação ao espaço geral¹ e ao olhar do espectador, que em sala de aula torna-se o professor – sem perceber que acaba restringindo a mobilidade do pescoço enquanto ponte dos sentidos da cabeça, e, com isso, toda uma gama de movimentos é inibida, inviabilizando a entrada e varredura do corpo em outras dimensões, planos, e mesmo nos diferentes níveis² do espaço.

Ocorre que, por conta disso, inviabilizam-se encontros com diferentes informações que estão no ambiente, reduzindo a possibilidade de experimentar outros modos de mover e de conviver e viver, de acesso a experiência do corpo em outros espaços, e de vivenciar e perceber outras sensações e descobertas sensório- motoras.

¹ Espaço geral é aquele espaço macro onde o corpo se encontra, abrange o espaço todo (LABAN, 1978).

² Níveis baixo, médio e alto (LABAN, 1978).

Conforme mencionado, e sob essa análise, no que concerne ao corpo, analisou-se o pescoço como a parte que controla em demasia os movimentos e os sentidos da cabeça, restringindo de modo impactante as possibilidades de ver, de alcançar e de se relacionar com uma diversidade de informações que estão no ambiente, especialmente por meio da visão, da audição e do olfato. Naturalmente, o tato pela pele e os proprioceptores distribuídos pelo corpo também sofrerão uma redução da experiência do movimento, já que este é o que desperta ou é despertado pelos sentidos e pelas motivações que estão por aí afora, no mundo e na sala de aula.

Em detrimento disso, restringem-se os movimentos do corpo como um todo, ao mesmo tempo em que ficam restritas as experiências espaciais, porque se junta a isso o fato de o corpo não “se lembrar” que pode ir se ajustar em um canto sala, ou subir em uma cadeira, ou ficar de costas para o teto, tratando-o como uma possível “frente”, e assim por diante. A noção espacial fica restrita, o que significa dizer que a percepção do que existe de possibilidade também está reduzida.

As opções de estar, de se locomover para estar, de ser capaz de imaginar que pode estar ocupando outros espaços da sala ou da cena são em muito restringidas quando se pauta o corpo – por regras instituídas e mantidas – para estar a serviço de manter uma atenção e intenção para uma única determinada frente.

Pode-se perguntar: qual seria mesmo a frente em uma sala de aula? Quem determina o uso de uma “frente” em uma sala de aula? E quais as razões levariam um estudante de dança que não recebe a instrução de estar corporalmente voltado para uma “frente” da sala, de manter seu foco de atenção e de intenção corporal como se houvesse apenas uma “frente única” na sala? Porque restringir seus movimentos do pescoço e dos sentidos em direção ao mundo e a si mesmo, e não dobrar-se e desdobrar-se no espaço por suas articulações em gradações amplas e em relação às inúmeras possibilidades espaciais?

No decorrer das análises, juntando-se ao condicionamento espacial de manter-se em uma frontalidade e ao do controle da cabeça por redução de movimentos no pescoço, notou-se que movimentos articulares de flexionar e de estender – que permitem um dobrar e desdobrar-se do corpo –, assim como os movimentos de rotar interna e externamente dos membros, e de aduzir e de abduzir, também ficavam limitados. Esses três pares de movimentos articulares, flexionar-estender, aduzir-abduzir e rotar interna e externamente, constituem um fundamento para movimentos tridimensionais. Sem a existência ou com a pouca percepção de como são e podem ser utilizados, entende-se que a noção do *corpomovimentoespaço* tridimensional fica comprometida, assim como uma variedade de combinações e de correlações possíveis. Por exemplo: movimentos de extensão levam o corpo, através de seus seis membros, a alcançar coisas que estão ao redor, assim como o movimento de flexionar permite que esses mem-

bros tragam para si objetos, pessoas etc para perto de si.

Então, uma gama de ações correlacionadas fica restringida e, portanto, entende-se aqui, neste texto, que não são experimentadas pelo corpo em movimento no espaço e na relação comportamental do indivíduo, do dançarino, da pessoa.

Além disso, práticas de dança consistem em relações de poder pelos modos como são direcionadas para tratar de ideias, de organizações espaciais e corporais, por ampliar ou inibir a ação do corpo e, principalmente, pelo modo como regulam as possibilidades de encontros informacionais. O desenho e a formulação de planos de ensino e de metodologias resultam em relações de ensino-aprendizagem que se estabelecem por meio de compreensões e modos de entender relações de poder.

Desse modo, a sistematização desta pesquisa baseou-se no estudo de lógicas de dança e de ensino em dança como estruturas de pensamento e de relações de poder entre o corpo e o movimento que vão se habilitando no próprio corpo; entre o professor ou direcionador da experiência e o estudante; entre o dançarino e ele mesmo etc. Mediante essas análises e reflexões, tenho proposto inversões de lógica na utilização (inicialmente) do pescoço, entendido em minha pesquisa como panóptico³ do corpo por controlar a experiência e a curiosidade dos sentidos; e também na utilização do corpo e do espaço em função de movimentos tratados como bidimensionais e que acabam inibindo a tridimensão encontrada nas ações articulares de fletir, estender, rotar interna e externamente, de abduzir e aduzir, entre outros componentes que estão sendo desenvolvidos a partir da ideia e prática de inverter a lógica que governa as imobilidades e que dificulta encontros entre corpos e experiências.

A caminhada de estudos e de experiências pela simbiose entre corpomovimentoespaço

No caminho para refinar minha compreensão em como estabelecer leituras e relações entre corpo, movimento e espaço, experimento e estudo autores ao longo dos anos que apresentaram abordagens incríveis para essa tríade poderosa e indissociável, cabendo citar alguns, como Rudolf von Laban (1976, 1978); José Gil (2001) e Adriana Banana (2012), de quem pude ter um olhar presencial para meu solo “recall”, em 2012, em um dos ensaios.

Banana me forneceu, naquela oportunidade, informações precisas para o desenvolvimento de algumas percepções fundamentais para a pesquisa sobre movimento tridimensional; pontuou, ao me ver movendo, aquilo que eu preten-

³ Para Foucault (1987), o panóptico é uma espécie de laboratório de poder; pode ter várias aplicações e é uma arquitetura programada para controlar e vigiar. Para este artigo, gerou-se uma analogia do panóptico como centro de poder e de controle. No corpo, o panóptico estaria localizado no pescoço, por este ser considerado uma ponte dos sentidos da cabeça.

dia, mas que ainda não vivenciava no corpo, como a projeção tridimensional do movimento em um espaço, por um corpo que se reconhece e se sente tridimensional antes mesmo de sair se movendo por aí, mas, especialmente, quando sai se movendo por aí.

Mesmo não usando mais o espaço frontal da sala, eu ainda me movia com uma percepção e intenção no corpo e no movimento de que havia uma direção a ser atendida, que ainda estava a serviço de alguém que me via dançar.

Só após as colocações de Banana, pude exercitar, em mais alguns ensaios, o que seria um movimento que não privilegia ou dá atenção, por mínima que seja, a algum foco que acaba se instituindo como uma determinada “frente” para a qual direcionar a energia, a atenção e a intenção do corpo e do movimento.

Isso quer dizer que a questão não era apenas a de ter uma frontalidade a ser respeitada ao dançar, mas, mais do que isso, de poder haver, independentemente de uma frente dada ou não, a atenção e o foco do corpo para algum olhar, dançando para algum olhar – e, nesse sentido, seria dançar, ainda, para algum poder central, privilegiando no corpo partes e uma suposta frente.

Corporalmente ciente disso, deixei de tratar as partes frontais do corpo como partes “centrais”, mas, mais do que isso, fui me habilitando a me mover sem preferências no corpo, podendo ser puxada ou iniciar o movimento pela panturrilha, pela parte das costas, pela axila, pelo ísquio; na verdade, não é apenas iniciar o movimento por essas outras partes, que isso eu já fazia, mas tratar cada parte do corpo como a principal, privilegiada a cada impulso de iniciação e desenvolvimento, conforme o que se escolhe a cada momento de uma improvisação e, com isso, desmanchar os padrões de movimento, a autoridade e a ideia e a percepção de importância de uma única parte/ ou partes do corpo, em detrimento de outras. Tratar, sim, cada parte e o corpo como um todo importante e passível de assumir protagonismo no movimento e no seu entorno relacional. Todo o corpo é um umbigo, uma face, uma possibilidade de frente, lado, costas, diagonalidade etc.

Confesso que isso ainda me exige esforço e foco de atenção para trocar os modos de operar e os dispositivos de acionamento corporalizados por anos. Sei também que exige mais esforço físico, energia mesmo, quando se dança com todo corpo como protagonista e com cada parte dele podendo iniciar e protagonizar um movimento.

Sistematizar como prática contínua

No que concerne ao movimento tridimensional que se projeta no espaço a partir de um corpo que se sente e se reconhece corporalizado tridimensionalmente, sistematizei até este momento da escrita, baseada nos pressupostos e

contexto mencionado, a categoria “Experimentação do Movimento”, como se segue:

1ª parte: reconhecendo o parâmetro da frontalidade

Frontalidade como parâmetro do Espaço Geral (LABAN, 1976) e como lógica (estrutura de pensamento) cênica e muitas vezes lógica utilizada na relação ensino-aprendizagem comum a várias técnicas de dança (dança clássica, moderna, sapateado, jazz, contemporâneas etc);

Frontalidade como parâmetro corporal que corporaliza/apreende a lógica utilizada no espaço geral cênico e que se torna um comportamento motor e uma técnica (modo de atuar no espaço), modo de dançar e de explorar o movimento em qualquer aula de dança.

Exercícios sugeridos para aulas de dança baseadas em improvisação que visam à percepção ampliada da frontalidade:

Modos de reconhecer essa lógica no corpo enquanto se pratica: define-se qual é a frente que o praticante deverá utilizar para apresentar uma sequência de passos de dança e/ou para improvisá-la, e inicia-se dançando com a frente do corpo se movendo para a frente do espaço geral selecionado;

Exercitar a alteração da frente do corpo em relação a frente do espaço geral; porém, mantendo ainda a lógica de estar dançando para alguma frente, que é estipulada no espaço geral, percebendo, no corpo, como o padrão ou lógica não se altera ao simplesmente mudar a frente do corpo no espaço, e aprendendo a reconhecer quais os componentes que se modificam; porém, sem alterar a lógica nem o mecanismo (aquilo que faz o sistema funcionar de determinada maneira) utilizado;

Exercitar a mudança do corpo no espaço geral, direcionando-se para os cantos da sala, para o lado da porta etc., mantendo, porém, a preocupação, a atenção e a intenção motora para a frente estipulada como frente do espaço geral, isto é, mantendo a lógica da frontalidade do espaço geral como predominante, mesmo quando o corpo muda de lugar ou de frente no espaço.

2ª parte: reprogramando outras lógicas espaciais no corpo

Utilizando a abordagem do *Body-Mind Centering™*, mais especificamente conteúdos da embriologia, como os três discos embrionários: endoderme, ectoderme e mesoderme, exercita-se, com o toque e o movimento, a camada frontal, medial e posterior do corpo, correlacionando-as com o desenvolvimento dos folhetos embrionários. Desenvolve-se, com essas três camadas, a noção e/ (ou) a predominância de cada uma, tratando-as individualmente como “frentes”

do corpo, tanto para a iniciação do movimento quanto para se relacionar com qualquer frente do espaço geral que se estipule. Exemplo: usar a parte posterior do corpo como uma “frente do corpo” que se inicia e que se mantém movendo como a frente predominante. Isso pode ser feito para qualquer “frente” do espaço geral que o próprio praticante selecione a cada momento: dançar de frente para o chão, de frente para o teto, de frente para a parede etc. É preciso observar o que o corpo necessita fazer para atuar com esse outro parâmetro corporal (todas as partes e lados do corpo podem ser frentes do corpo) e para selecionar qualquer parte da sala como frente.

Depois de exercitar as várias possibilidades de diferentes “frentes” do corpo e das diferentes “frentes” do Espaço Geral, torna-se claro para o praticante as relações corpo-espaço que ele vinha exercitando ao longo de sua prática de dança. Isso possibilita apresentar uma outra lógica⁴ ao parâmetro da frontalidade: o princípio de um corpo que se move tridimensionalmente no espaço, independente de frentes estabelecidas. Considera-se o espaço geral e o corpo como tridimensionais.

Para isso, sugere-se, como estratégia metodológica, que se possa, antes, reconhecer como os parâmetros e ideias sobre o corpo e o espaço atuam no corpo, percebendo concretamente como a frontalidade atua sobre o corpo e os movimentos, e vice-versa, e o que esse parâmetro espacial permite e/(ou) não permite que o corpo faça ao se movimentar. Concretamente, observa-se que trabalhar com uma “frente única” na dança restringe consideravelmente a mobilidade e a noção de tridimensionalidade espacial de um(a) dançarino(a) e, com isso, restringe a exploração de movimentos que um dançarino pode exercitar, além da possibilidade de expandir repertórios de movimentos e a própria noção de seu corpo no espaço. Sentir o que o espaço pode oferecer à experimentação de movimento é fundamental para que o corpo amplie-se experientialmente.

A prática desses outros parâmetros espaciais permite percepções distintas e mais variadas de como é e de como pode ser e ocorrer o movimento tridimensional em um espaço, também percebido como tridimensional.

Nesse processo de articular conteúdos e materiais de dança que auxiliassem nessa liberação tridimensional do corpo, encontrei exercícios fundamentais desenvolvidos por Ruth Zaporah (2014), e também no curso de *Action Theater* – ministrado por ela e do qual participei em 2017, por 04 semanas, na Estônia. Um dos exercícios habilita a prática de utilizar a visão próxima/íntima, média e longe, e oferece suporte para que o praticante reconheça como fixo ou não o seu olhar durante a exploração do movimento. Em geral, essa foi uma característica encontrada em grande parte dos estudantes, a imobilidade do olhar que se mantém

⁴ Tenho ministrado cursos sobre como desenvolver esses aspectos do movimento e do espaço tridimensional que se desenvolvem a partir desses princípios e metodologias que tenho estruturado nos últimos anos. Neste artigo, não irei apresentar o desenvolvimento de todas as ideias e exercícios

“embaçado”, como que olhando para nada, um olhar romântico que não foca o que passa à sua frente e que não permite virar a cabeça pelo pescoço para olhar alguém que passa por suas costas, por exemplo. Isso dificulta e cerceia o contato visual/corporal e o encontro com outros na sala. Nesse sentido, inviabiliza a percepção ampliada do que se passa no espaço e do que o compõe. O que está à minha volta? Posso ver e me relacionar com o que está ao meu redor? O que compõe o meu espaço ou o espaço geral da sala, da cena, do público, da rua etc.? criados a partir do enfoque da tridimensionalidade. Porém, já apresentei o desenvolvimento mais completo em workshops sobre o tema na ECA-USP, em São Paulo (2016); no Festival Multipla Dança, em Florianópolis (2017); em Tallin/Estônia (2017); e em aulas no curso de dança da UNESPAR, em Curitiba.

Este exercício de Zaporah contribui de modo preponderante para ativar a mobilidade do pescoço, parte do corpo que considero como o panóptico do corpo por controlar os movimentos da cabeça, do olhar e as possibilidades de movimento dos outros sentidos da cabeça (audição, olfato, paladar) e, em consequência disso, controlar experiências relacionadas aos proprioceptores espalhados no corpo.

Outro exercício contemplando o olhar é o de mover apenas o globo ocular e, depois, permitir que o globo ocular siga o movimento de partes do corpo como uma espécie de alvo móvel, ao invés de manter o olhar estático e fixo.

3ª parte: corporalizando o movimento tridimensional na relação corpo e espaço entre dentro e fora

Além do sentido da visão, o exercício com a exploração dos órgãos do corpo, pelo BMC, permite que o praticante sinta e perceba o movimento tridimensional por propriedades que essas estruturas e esse sistema corporal possuem: resiliência e, especialmente, volume e tridimensionalidade. As técnicas para tonificar um órgão do BMC e para se mover a partir da região de cada órgão do corpo mostrou-se como um recurso eficiente para que o movimento tridimensional possa ocorrer com mais facilidade no corpo. O suporte para se mover vai se modificando para o dançarino, conforme ele foca e inicia o movimento por outros sistemas corporais.

Com isso, o movimento tridimensional no espaço passa a ser reconhecido pelo estudante a partir de um foco de atenção mais interno, mais de dentro para fora do corpo, em relação ao espaço.

Com esse material experienciado, pode-se partir para uma exploração que considera o corpo tridimensional em sua endo⁵ e exoestrutura e que permite ao praticante passar para uma exploração onde não há uma frente do corpo –

⁵ Segundo Bunge (1979), a estrutura de um sistema pode ser dividida entre endoestrutura, a estrutura interna de um sistema, e exoestrutura, uma espécie de ponte entre o sistema e o mundo.

todos os lados, camadas ou partes do corpo podem ter predominância enquanto o praticante se move. Não há um umbigo, ou nariz ou olhos que sejam prioridade ou privilegiados: todas as partes podem iniciar e tomar o espaço ganhando prioridade a cada escolha que o corpo faz para se mover ou para iniciar o movimento.

Desse modo, não há apenas um centro no corpo, e não há, portanto, apenas um centro determinado por uma frontalidade fixa e prioritária. Partindo dessas experiências e práticas, toda a noção anterior de movimento e corpo no espaço se modifica, e é possível, então, partir para uma outra lógica e parâmetro espacial, bastante distinto do parâmetro da frontalidade do espaço e do corpo. E pode-se dizer (meu palpite), conforme meus apontamentos e observações, que se inicia uma exploração tridimensional e, portanto, mais móvel e integrada entre *corpomovimentoespaço*.

Contudo, minha colocação neste texto se destina e diz respeito a uma grande maioria de estudantes e profissionais das danças que utilizam o movimento como referencial para compreender e produzir e ensinar dança, pois foi desse contexto que pude fazer a leitura inicial e levantar a questão da tridimensionalidade e da mobilidade dos sentidos do corpo.

Partindo do problema da restrição de movimentos articulares que levantei anteriormente neste texto, integrei do BMC o conteúdo da Flexão e Extensão Fisiológicas, que estimulam a compreensão e o engajamento dos movimentos de adução e abdução, de flexão e de extensão, e de rotação interna e rotação externa (simultaneamente), para estimular, no corpo e no movimento, um parâmetro tridimensional.

Entrelaçando o BMC e o estudo de lógicas

Nesse percurso de vivência e de reflexão, de aulas, de criação e de escrita, pôde-se observar como a prática e a corporalização dos princípios do *Body-Mind Centering™*, integrados à reflexão crítica de processos que envolvem a relação ensino-aprendizagem, contribuiu não apenas para uma reorganização corporal e percepção ampliada do docente e dos diversos estudantes em suas aulas, mas também para estabelecer inversões de lógica nos formatos das aulas, nos modos de tratar e relacionar conteúdos durante as vivências e, fundamentalmente, para alterar a postura e o entendimento sobre a função e o papel do professor em aula.

No tempo, têm-se desmistificado relações de poder, compreendendo-se que, em vários conteúdos aplicados em dança, ainda se encontram práticas que pretendem ser diferenciadas, mas que tropeçam em resíduos de autoritarismo, ainda presentes em estruturas onde o poder se dá de cima para baixo. A coerência entre o que se propõe como material, conceitos e abordagens a serem estudados em sala de aula codepende de uma corporalização desses materiais integrada a

uma capacidade do docente em estar disponível para questionar seus próprios padrões de ensino e com o objetivo de transformar padrões estabelecidos em aulas de dança e no pensamento e ação dos corpos que o acompanham em sala de aula.

O BMC articulado ao exercício de compreender as estruturas de pensamento instauradas em aulas de dança alargou horizontes e inverteu os parâmetros e estruturas de pensamento que eu havia aprendido nas danças que pratiquei. Com isso, estabeleci outros critérios de avaliação e de organização de uma aula de dança e modifiquei não apenas as aulas de abordagens e lógicas da dança e de educação somática, mas também as de produção em dança, as de políticas culturais, e assim por diante. É um exercício contínuo o de averiguar onde incorremos em relações de poder que mais inibem do que ativam um senso de autonomia e de posicionamento dos corpos nos espaços. Os espaços que se desdobram das práticas de dança são os sociais, políticos, econômicos e de ocupação... ou de não ocupação.

Dançar por dançar é uma opção. Exercitar ou treinar uma técnica para dominá-la é uma opção, e cada técnica exige suas restrições para poder dominar um plano ou outras variáveis entre alinhamento e relações espaciais, assim como todo domínio técnico do espaço pelo corpo carrega suas implicações, que são bem-vindas quando se tem o objetivo do alcance de uma técnica específica de dança. Não é isso que está em questão na pesquisa que proponho.

O que está em questão é a compreensão de que a dança pode e precisa ser um caminho para os encontros com a diversidade de informações que está no ambiente, seja de uma sala ou de uma rua, não precisando encaixotar os sentidos e manter apenas uma lógica de existência do corpo para se relacionar com a riqueza dos espaços.

Referências

- BANANA, Adriana. **Trisha pensamento**: espaço como previsão meteorológica. Belo Horizonte: Clube Ur=H0r, 2012. 164 p.
- BUNGE, Mario Augusto. **Treatise in basic philosophy**: ontology II, a world of systems. v. 4. Dordrecht/Holland; Boston/USA: D. Reidel Publishing Company, 1979. 313 p.
- COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir**. São Paulo: SESC, 2015. 364p.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987. 262 p.
- GIL, José. **Movimento total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água, 2001. 253p.
- LABAN, Rudolf Von. **Dominio do movimento**. São Paulo: Summus editorial, 1978. 268p.
- VELLOZO, Marila. **Dança e política**: participação das organizações civis na construção de políticas públicas. Tese. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, fev. 2011.
- ZAPORAH, Ruth. **Improvisation on the edge**. Berkeley: North Atlantic Books, 2014. 139 p.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Marila Annibelli Vellozo é artista da dança, professora adjunta do curso de dança da UNESPAR, em Curitiba, desde 1991, líder do Grupo de Pesquisa em Dança e doutora em Artes Cênicas pela UFBA. É Professora de *Body-Mind Centering*TM e atua nos Programas Brasileiro e do Uruguay pela Corporalmente. É vice-presidente da BMCA.

Marila Annibelli Vellozo es artista de la danza, profesora adjunta del curso de danza de UNESPAR, en Curitiba, desde 1991 y Líder del Grupo de Investigación en Danza y Doctora en Artes Escénicas por la UFBA; es Profesora de *Body-Mind Centering*TM actúa en los Programas Brasileño y del Uruguay por la Corporalmente. Vicepresidente de la BMCA.

Marila Annibelli Vellozo is a dance artist, Professor of dance at UNESPAR in Curitiba, since 1991 and Leader of the Research Group in Dance and PhD in Performing Arts at UFBA. She teaches *Body-Mind Centering*TM in the Brazilian and Uruguayan Programs from Corporalmente. Vice-president of BMCA.

O Olhar Somático: da atriz à personagem

MILENA GASPARETTI SANTOS
UNIVERSIDADE ESTADUAL JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP/SP
MILENAGASPARETTI@GMAIL.COM

Resumo | Este trabalho traz reflexões oriundas de um projeto iniciado como pesquisa de iniciação científica (PIBIC 2016), realizado no Instituto de Artes da Unesp, em São Paulo, sob orientação da Prof. Dra. Lilian Freitas Vilela. Através da graduação, tive contato com o método *Body-Mind Centering™* na disciplina “Laboratório de corpo e voz II: Estudos Somáticos”, o que me estimulou a aprofundar as relações entre o campo somático e o artístico-teatral. Minha pesquisa acadêmica investigou possíveis convergências entre os aportes teóricos inspirados nos Estudos Somáticos e no processo artístico de Grotowski, no qual o artista de cena (ator/atriz) é a matéria-prima da pesquisa, e a integração corpo-mente é o meio a ser investigado. Dessa forma, fez-se necessário a criação de um Laboratório Experimental, do qual participei como diretora. Durante os encontros laboratoriais, com o objetivo de provocar estímulos corporais através de práticas influenciadas pelo trabalho somático, vivenciados no decorrer da minha formação universitária, com uma professora formada no BMC, pude conduzir o processo de autoinvestigação de uma atriz convidada. Como resultado da pesquisa, foram comparados conceitos de ambos os aportes teóricos, já citados, tais quais: a via negativa, o ato total e o processo de corporalização.

Palavras-chave: Criação cênica. Atuação. Estudos Somáticos. Atriz. Grotowski.

La mirada somática: de la actriz al personaje

Resumen | Este trabajo trae reflexiones oriundas de un proyecto iniciado como investigación de iniciación científica (PIBIC 2016), realizada en el Instituto de Artes de la Unesp en São Paulo, bajo orientación de la Prof. Dra. Lilian Freitas Vilela. A través de la graduación tuve contacto con el método *Body-Mind Centering™*, en la disciplina "Laboratorio de cuerpo y voz II: Estudios somáticos", lo que me estimuló a profundizar las relaciones entre el campo somático y el artístico teatral. Mi investigación académica buscó posibles convergencias entre los aportes teóricos inspirados en los Estudios somáticos y en el proceso artístico de Grotowski, en el cual el artista de escena (actor / actriz) es la materia prima de la investigación y la integración cuerpo-mente es el medio a ser investigado. De esta forma, se hizo necesaria la creación de un Laboratorio Experimental, en el que participé como directora. Durante los encuentros de

laboratorio, con el objetivo de provocar estímulos corporales a través de prácticas influenciadas por el trabajo somático, vivenciados en el curso de mi formación universitaria, con una profesora formada en el BMC, pude conducir el proceso de auto investigación de una actriz invitada. Como resultado de la investigación, fueron comparados conceptos de ambos aportes teóricos ya citados, tales como: la vía negativa, el acto total y el proceso de corporalización.

Palabras clave: Creación escénica. Actuando. Estudios somáticos. Actriz. Grotowski.

The Somatic View: from the actress to the character

Abstract | This paper proposes to describe aspects developed in the academic (PIBIC 2016) research project held at the University Arts Institute in the city of São Paulo (Unesp) under the supervision of Professor PhD Lilian Freitas Vilela. Through graduation I had contact with the Body-Mind Centering™ method, in the discipline "Body and Voice Laboratory II: Somatic Studies", which stimulated me to deepen relations between the somatic field and theatrical art. My academic research investigated similarities between the theoretical contributions inspired by Somatic Studies and Grotowski Studies, in which the artist (actor / actress) is the raw material of research and body-mind integration is the means to be investigated. In this way, it was necessary to create an Experimental Laboratory, in which I participated as director. During the laboratory meetings, with the objective of provoking bodily stimuli through practices influenced by the somatic work, experienced during my university formation, with a teacher trained in the BMC, I was able to conduct the process of self-investigation of an invited actress. As a result of the research, concepts of both theoretical contributions already mentioned were compared, such as: negative via, total act and embodiment.

Keywords: Scenic creation. Acting. Somatic Studies. Actress. Grotowski.

Este trabalho traz reflexões sobre o meu processo de pesquisa acadêmica, ainda incipiente, relacionando o campo das Artes Cênicas, com base na preparação corporal do ator/atriz, com o dos Estudos Somáticos, com o propósito de investigar a consciência corporal.

Esse processo de pesquisa iniciou-se com um projeto de iniciação científica (PIBIC 2016-2017) desenvolvido no Instituto de Artes da Unesp, em São Paulo, sob orientação da Prof. Dra. Lilian Freitas Vilela. Atualmente, a Prof. Dra. Lilian Freitas Vilela é Professora Assistente Doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), tendo atuado desde 2015. Possui bacharelado e licenciatura em Dança (1991), é mestra em Educação Física (1998) e doutora em Educação (2010), todos realizados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O foco escolhido para investigar, nesta pesquisa, no campo das Artes Cênicas, foi a preparação corporal para o treinamento do ator/atriz. Para isso ser possível, fez-se necessária a criação de um Laboratório Experimental, no qual uma atriz convidada foi o sujeito a ser observado. Como aporte teórico do âmbito artístico teatral, selecionei o trabalho do diretor polonês Jerzy Grotowski (1933- 1999), realizado entre os anos de 1959-1969, em seu Teatro Laboratório.

Ao definir o artista da cena (ator/atriz) como sujeito a ser pesquisado, elucidado sua importância para o teatro, assim como a necessidade de uma prática corporal para o seu processo de criação. Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Grotowski sobre o teatro, quando este declara que “a essência do teatro é o ator, as suas ações e o que ele pode realizar” (GROTOWSKI, 2013).

No processo de elaboração metodológica do Laboratório Experimental, surgiu uma inquietação: como abordar a preparação corporal da atriz convidada? Essa pergunta leva em conta, no eixo investigativo desta pesquisa, a afirmação de Grotowski (2013) de que “não há teatro sem ator e este trabalha seu corpo publicamente”; a partir dessa afirmação, eu compreendo a importância do treinamento corporal para a ação artística.

Conseqüentemente, esta pesquisa tem característica empírica e qualitativa, pois se trata de uma pesquisa de levantamento bibliográfico seguida de pesquisa de campo (Laboratório Experimental).

Os exercícios apresentados por Grotowski na obra *Para um Teatro Pobre* resultaram de pesquisa realizada com atores durante os anos de 1959 e de 1962, no Teatro Laboratório, e foram registrados por Eugênio Barba¹.

O capítulo “O treinamento do ator” (1959-62), da obra mencionada acima, de Jerzy Grotowski, apresenta alguns exercícios de treinamento corporal do ator, baseados em estudos de Dalcroze², que teve uma grande importância e influência nos Estudos Somáticos.

“Observamos entre os reformadores do movimento que a maior parte recebeu influência direta ou indireta de Jaques-Dalcroze” (STRAZZACAPPA, 2012). Através dessa citação, pode-se vir a estabelecer relacionamentos entre os princípios de treinamento realizados por Grotowski e alguns fundamentos iniciais da

¹ Eugênio Barba é diretor, autor e pesquisador de teatro; acompanhou o trabalho de Grotowski no Teatro Laboratório (1959-64), na cidade de Opole. Nasceu no sul da Itália, em 1936, e é fundador do Odin Teatret.

² Émile Jaques-Dalcroze foi músico e criou uma metodologia para o ensino musical baseada no movimento corporal, chamada de euritmia.

Educação Somática. Essa possível correlação, concomitantemente com as instruções dadas pela minha orientadora, me encaminhou para o campo somático.

A Educação Somática vem crescendo e ampliando suas interfaces com as Artes Cênicas e, por esse motivo, pretende-se aprofundar uma reflexão, neste artigo, que abrange a investigação sobre o corpo do ator, seus processos de treinamento e a ação criadora artística.

Posto isso, alcancei o âmago da minha pesquisa, que foi descobrir possíveis convergências entre os aportes teóricos inspirados nos Estudos Somáticos e no treinamento do ator de Grotowski, no qual o artista da cena (ator/atriz) é a matéria-prima do estudo e a integração corpo-mente, o meio a ser investigado. Porém, antes de dissertar sobre as possíveis convergências encontradas, faz-se necessário contextualizar o meu primeiro contato com as Práticas Somáticas.

Durante minha graduação, ainda em vigor, no curso de Licenciatura em Arte-Teatro, descobri o campo somático através da disciplina “Laboratório de corpo e voz II: Estudos Somáticos”³, ministrada pela Prof. Dra. Lilian F. Vilela, formada como Educadora do Movimento Somático no método *Body-Mind Centering*^{TM4}, credenciado pela *The School for Body-Mind Centering*TM.

O campo somático engloba diversas práticas corporais desenvolvidas no século XX. De modo geral, os métodos de Educação Somática desenvolvem um trabalho de refinamento da sensação e percepção do movimento, com o objetivo de aprimorar a consciência corporal.

O que sou hoje é resultado do que fui ontem e do potencial para o que serei amanhã. O corpo traz uma bagagem genética, da história individual e da história futura. Assim, tal tomada de consciência de si é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada das técnicas estudadas. As técnicas partem de uma tomada de consciência do meu “eu” hoje, avançada a cada sessão até a descoberta quase infinita de nós mesmos; elas propõem, assim, uma análise do “eu” por meio de sensações físicas. (STRAZZACAPPA, 2012, p. 118-119).

Por meio desse primeiro contato, descrito acima, percebi a importância da consciência corporal para o treinamento do ator/atriz. Dessa maneira, nomeei esse procedimento, a pesquisa de si, de processo de autoinvestigação, e o defini como ponto de partida e, ao mesmo tempo, objetivo final do Laboratório Experimental.

Embora já definido o processo de autoinvestigação como objetivo, surgiram alguns questionamentos: quais exercícios ou métodos deveriam ser abordados nos encontros práticos? Deveria seguir os exercícios registrados por Eugênio

³ Compreendida como uma disciplina que se constitui a partir da reunião de diferentes práticas de educação pelo movimento.

⁴ O método *Body-Mind Centering*TM foi criado pela norte-americana Bonnie Bainbridge Cohen há cerca de quarenta anos, visando explorar a conexão corpo-mente. Desse modo, corpo e mente são indissociáveis. Numa jornada experimental, o método “prioriza o estudo do movimento pautado na experiência da anatomia e da fisiologia de diversos sistemas corporais” (COHEN, 2015).

Barba, no Teatro Laboratório?

Os exercícios para o treinamento do ator, segundo Grotowski, não podem se constituir apenas como um treinamento de habilidades físicas, tampouco como movimentos repetitivos de adestramento físico. Por conseguinte, é indispensável para o ator/atriz ter conhecimento de suas limitações e de seu próprio modo de aprendizado, impulsionando sua autonomia, gerando assim, um processo de criação “atoral”.

Não se pode ensinar métodos prontos. Vocês não devem tentar descobrir como desempenhar um determinado papel, como emitir a voz, como falar ou andar. São meros clichês e por isso vocês não têm que se preocupar com eles. Não busquem métodos prontos para cada ocasião, porque isto só levará a estereótipos. Aprendam por conta própria suas limitações pessoais, seus próprios obstáculos e como contorná-los. Depois disso, façam o que fizerem, mas façam-no de todo coração. Eliminam todo tipo de exercício, qualquer movimento que seja pura ginástica. Se quiserem fazer coisas desse tipo – ginástica, ou mesmo acrobacia –, sempre o façam como uma ação espontânea relacionada com o mundo exterior, com outras pessoas ou objetos. Algo que estimule, e então você reage: esse é o grande segredo. Estimulação, impulso e reação. (GROTOWSKI, 2013, p. 176).

Se eu decidisse utilizar os exercícios descritos na obra de Grotowski no meu Laboratório Experimental, não estaria reproduzindo um método pronto? Devido a essa inquietação, decidi não seguir os seus exercícios para o treinamento do ator, mas sim alguns de seus conceitos e pensamentos sobre o processo artístico.

Pautada na estimulação para gerar impulsos e reações, perspectiva “grotowskiana”, decidi me utilizar de estímulos físicos para elaborar a metodologia do Laboratório Experimental, abordagem inspirada nas técnicas da Educação Somática.

O Laboratório Experimental abrangeu dez encontros, em sua maioria práticos, entre a atriz convidada, Ingrid Taveira, e eu. A teoria foi estudada por meio da leitura de bibliografia selecionada, para dar suporte às reflexões abordadas nas reuniões com minha orientadora.



Figura 1 e 2 – A atriz Ingrid no Laboratório Experimental. Unesp, São Paulo (2017). Fonte: arquivo pessoal da autora.

A atriz convidada, Ingrid Taveira, é licenciada em Arte-Teatro pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) e integrante do grupo teatral Trupe Andejos⁵. Foi convidada a participar do Laboratório Experimental. Ocorreu, assim, uma união de pesquisas: minha iniciação científica (2016-2017) e seu trabalho de conclusão de curso (2017).

Durante essa fusão de pesquisas, as funções já estavam estabelecidas: Ingrid iria desenvolver sua investigação como atriz-pesquisadora, e eu, como diretora-pesquisadora, conduzindo a atriz a passar pelo processo de autoinvestigação através de estímulos corporais livremente inspirados em alguns sistemas corporais do método criado por Bonnie Bainbridge Cohen, tais como o sistema orgânico, o sistema dos fluidos, os sentidos e as percepções.

Por intermédio de estímulos sensoriais (táteis, olfativos, gustativos, visuais e sonoros), com o objetivo de explorar a integração corpo-mente, pude testemunhar o desencadeamento de ações, impulsos, reações e movimentos produzidos pela atriz. Para instigar a percepção, foram utilizados objetos: brinquedos, comidas, fotografias, penas, bolinhas de tênis, instrumentos musicais, entre outros.



Figuras 3 e 4 – Laboratório Experimental. Unesp, São Paulo (2017). Fonte: arquivo pessoal da autora.

Logo no início do processo, percebi uma possível semelhança entre a linha de pesquisa de Grotowski e o material do BMC, no qual o material humano é a matéria-prima de ambas as referências escolhidas a serem analisadas.

⁵ A Trupe Andejos surgiu no ano de 2014, no curso de Licenciatura em Arte-Teatro da Unesp. O grupo teatral foi contemplado (2016) com o edital ProAC N° 3/2016 – Primeiras Obras de Produção de Espetáculo e Temporada de Teatro.

No BMC, nós somos o material, já o corpo e a mente são meios de exploração. A pesquisa é experimental, assim como o material. Cada um de nós é o estudo, o aluno, o professor. A partir dessa pesquisa, desenvolvemos uma ciência empírica – observando, comparando, corroborando e registrando as nossas experiências de corporalização de todos os sistemas corporais e dos estágios do desenvolvimento humano. (COHEN, 2015, p. 23).

Acredito no teatro como a arte do encontro, não apenas o encontro com a plateia, mas o encontro consigo mesmo e com o outro, o contato. Meu interesse em estudar a atriz como sujeito desta pesquisa vai além da importância do ator para o teatro, pois me importo com o ser humano. Este contato humano, entre mim e a atriz, gerou um autoconhecimento mútuo, no qual uma se descobria na outra.

Estou interessado no ator porque ele é um ser humano. Isto envolve dois pontos principais: primeiramente, o meu encontro com uma outra pessoa, o contato, o sentimento mútuo de compreensão e a impressão criada pelo fato de nos abirmos para um outro ser e de tentarmos entendê-lo; em suma, a superação da nossa solidão. Em segundo lugar, a tentativa de compreender a si mesmo através do comportamento do outro e encontrando-se nele. (GROTOWSKI, 2013, p. 93).

Dessa forma, percebo que o próprio processo de autoinvestigação pode ser uma hipótese de convergência entre os materiais estudados, ligados por um axioma: “conhece-te a ti mesmo”⁶, designando uma qualidade empírica para a pesquisa.

Um exemplo dessa perspectiva ficou evidente durante um dos encontros práticos, através do estudo corporal pelo movimento, com propósito de investigar a ação e o repouso. Esse procedimento foi inspirado no sistema dos fluidos do BMC^{TM7}.

Com auxílio do estímulo sonoro produzido por um instrumento musical, a atriz foi conduzida a explorar seus gestos e movimentos, visando correlacionar a reprodução sonora e a pausa com o movimento corporal e o repouso. “O fluxo arterial é uma expressão dos batimentos cardíacos baseados na pulsação precisa, alternando ação e repouso” (COHEN, 2015).

Através da relação da música com o movimento corporal, em cada instante de pausa, a atriz foi conduzida a observar seu ritmo interno, sentindo seu batimento cardíaco e pulsação. Nesse experimento, pude observar que a dinâmica do

⁶ Portanto, o treinamento não é uma questão de repetição da mesma coisa durante uma semana ou dois meses, e depois ficar à espera de um resultado. Cada momento deve ser um diálogo de resposta e mudança. Acho que isso se relaciona ao princípio budista da experiência imediata. E parece que qualquer técnica ou filosofia volta, no final, ao axioma: conhece a ti mesmo. Todos nós chegamos ao mesmo lugar, seja qual for o nosso caminho, se o percorrermos o suficiente. (COHEN, 2015, p. 40).

⁷ Sistema dos fluidos: os fluidos são os sistemas de transporte do corpo. Os principais fluidos são: celular, intersticial (intercelular), sangue, linfa, sinovial (fluido articular) e cerebrospinal. Os fluidos são o sistema da liquidez do movimento e da mente. Eles são a base da presença e da transformação e medeiam a dinâmica de fluxo entre repouso e atividade. (COHEN, 2015, p. 27).

fluxo entre a relação repouso e ação desatou impulsos e reações na atriz, desbloqueando-a, portanto, de seus gestos, libertando-a das suas resistências cotidianas.

Essas reações foram geradas por impulsos espontâneos que culminaram em uma precisão de movimento. Assim, seus impulsos se tornavam reação quase que instantaneamente, mas não de forma caótica; seus gestos tinham início, meio e fim, pausas e micropausas (respiração).

Por conseguinte, a influência do estudo dos movimentos, baseados no sistema corporal já mencionado, funcionou como libertação expressiva para a atriz. Esse desbloqueio pode vir a ser relacionado ao conceito da via negativa, de Grotowski, como mais uma hipótese de convergência entre os campos estudados nesta pesquisa.

No nosso teatro, a formação do ator não é uma questão de ensinar algo, mas de tentar eliminar do seu organismo a resistência a esse processo psíquico, acabando, assim, com o lapso de tempo entre impulso interior e reação exterior, de tal modo que o impulso já se transforma numa reação exterior. O impulso e a ação acontecem simultaneamente: o corpo desaparece, arde, e o espectador assiste apenas a uma série de impulsos visíveis. Nossa formação torna-se então uma via negativa – não agrupamento de habilidades, mas uma erradicação de bloqueios. (GROTOWSKI, 2013, p. 13).

Relaciono a abordagem desse encontro com a via negativa por ter desbloqueado impulsos e reações na atriz, bem como por ter gerado uma compreensão corporal quanto à precisão de seus movimentos, considerando que, durante esse encontro, não tive a intenção de ensinar precisão; apenas segui com o propósito de guiá-la em seu processo de autoinvestigação.

No decorrer dos nossos encontros laboratoriais, meu trabalho como diretora- pesquisadora consistiu em empregar um “olhar somático” para a atriz, ou seja, observá-la integralmente – um “ser” como um todo –, não apenas o seu corpo-físico, mas também mente, sensações e memórias. Em concordância com essa perspectiva, pude testemunhar, durante outro encontro do Laboratório Experimental, o surgimento de memórias da infância da atriz, quando esta recebeu estímulos olfativos (café, canela, açúcar e terra).

Nessa diligência da somatização do ser, foi levantado um material expressivo/artístico proveniente das memórias e sensações da atriz – além de brincadeiras, jogos e músicas infantis, frutos de suas reminiscências. Essa rememoração despertou sua vontade de pesquisar sua memória como caminho para a criação cênica. Nesse momento, os dez encontros do Laboratório Experimental já haviam sido realizados, mas a parceria estava se consolidando com mais força e intimidade.

Por conseguinte, resolvemos continuar a pesquisa com o objetivo de produzir uma criação cênica advinda do material expressivo/artístico já citado, como

anexo do trabalho de conclusão de curso da atriz – “Vestígio de Quintal, rascunho de Reminiscências: A memória como caminho para a criação cênica”.



Figura 5 – A atriz Ingrid com três anos de idade. São Carlos (1997). Fonte: arquivo pessoal da autora.

A partir desse ponto, num percurso autobiográfico, foram selecionadas uma série de fotos da infância, desenhos e cartas da atriz como materiais a serem explorados, bem como uma entrevista realizada com os seus pais.

Nesse momento da pesquisa, emergiu uma memória da sua infância com relação à máscara do *clown* e sua mãe, Iara Martins Taveira. Segundo Lecoq, a máscara do *clown* também é chamada de a menor máscara teatral (LECOQ, 2010).

A palavra *clown* vem da língua inglesa, enquanto a palavra “palhaço” provém do italiano. Essa técnica tem origem na baixa comédia greco-romana, segundo Burnier, e está também relacionada às personagens da *commedia dell'arte*⁸.

“Na verdade, palhaço e *clown* são termos distintos para se designar a mesma coisa. Existem, sim, diferenças quanto às linhas de trabalho.” (BURNIER, 2009). Segundo Macari (2010), que discorre sobre as raízes históricas do *clown*/palhaço, assim como sobre a escolha desses dois termos nas diferentes áreas de trabalho existentes, circo e teatro, em sua dissertação de mestrado “Tiros de Movimento-Imagem – estudo de um processo artístico e pedagógico de Cristiane Paoli

⁸ A *commedia dell'arte* tem origem popular e era geralmente apresentada nas ruas, no período da Idade Média. Era uma forma de teatro pautada na improvisação cômica.

Quito”, algumas linhas de pesquisa utilizam a palavra *clown* quando essa técnica está relacionada ao treinamento do ator, enquanto outras linhas designam o termo “palhaço” quando essa técnica está associada ao circo.

Contudo, como a utilização desses termos é uma questão complexa, assim como a história do surgimento dessa máscara, e como discorrer sobre elas iria desviar o assunto tratado neste artigo, irei me referir a ela como a menor máscara teatral.

Voltemos ao ponto sobre a pesquisa das memórias que emergiram durante a coleta de materiais autobiográficos da atriz, que compartilha comigo o início da sua jornada artística.



Figura 6 – A atriz Ingrid, na infância, com a mãe, Pipoka. Casa de Iara. São Carlos (2000). Fonte: arquivo pessoal da autora.

Durante uma festa de aniversário de Ingrid Taveira, na sua infância, sua mãe preparou uma surpresa, uma ação para animar a festa; criou uma figura clownesca que fez sucesso entre os amigos e os familiares. Após esse acontecimento, que despertou a criatividade de Iara Martins Taveira, ela decidiu começar a trabalhar como animadora de festas infantis e de empresas. Ela foi se aprimorando e se aperfeiçoando até a criação da figura clownesca chamada “Pipoka”. Depois de alguns anos, Iara ficou doente, o que a impediu de continuar a realizar as animações de festas. Com o impedimento da saúde da mãe, a atriz iniciou seu trabalho nas Artes Cênicas já na infância, substituindo Iara como animadora de festas. Assim nasceu outra figura clownesca: a Pipokinha.

Essa memória foi utilizada como material expressivo durante os ensaios, para uma criação cênica, nos quais a atriz foi conduzida a se relacionar com a menor máscara teatral, surgindo ações físicas provenientes de impulsos espontâneos realizados por ela.

Grotowski me disse que, em todo caso, a diferença fundamental entre o “método das ações físicas” de Stanislávski e seu próprio trabalho está na questão dos impulsos. Por que o impulso é tão importante no trabalho de Grotowski, e por que não é colocado em evidência no trabalho de Stanislávski? Porque Stanislávski trabalhou sobre ações-físicas no contexto da vida comum das relações: das pessoas em circunstâncias “realistas” da vida cotidiana, e de certas convenções sociais. Grotowski, ao contrário, busca as ações físicas em uma corrente essencial de vida, e não em uma situação social cotidiana. E nessa corrente de vida, os impulsos são mais importantes. Grotowski afirma que essa é a diferença entre o seu trabalho e o “método das ações físicas” de Stanislávski. (RICHARDS, 2012, p.113).

Durante o ensaio, enquanto a atriz organizava seus objetos de cena, escondi um nariz vermelho em meio a suas coisas. Quando ela descobriu o nariz, começou a se relacionar com ele; nesse mesmo momento, eu coloquei um nariz, o que provocou uma dupla surpresa nela.

Essas surpresas afetaram a atriz, gerando impulsos que surgiram naturalmente. Quando percebi esses impulsos, entreguei meu nariz vermelho para ela. Com os dois narizes em mãos, ela começou a manipulá-los; em seguida, colocou um deles, o que proporcionou uma presença cênica.

Relaciono essa presença cênica com as ações-físicas de Grotowski, pois percebi, durante esse ensaio, que os impulsos gerados pelo contato inesperado com os narizes alimentaram seus atos de forma lúdica, com ações nada cotidianas.



Figura 7 – Ingrid, na infância, brincando de imitar a mãe. São Carlos (1997). Fonte: arquivo pessoal da autora.



Figura 8 – Ingrid em cena no teatro da Unesp. São Paulo (2017). Fonte: arquivo pessoal da autora.

Dessa forma, a memória não foi colocada em cena de forma explicativa ou narrativa, com o intuito de criar uma figura clownesca, mas sim de gerar impulsos espontâneos para estimular as atitudes da atriz.

Nos ensaios em que pesquisamos essa memória, já mencionada acima, pude perceber outra permissível semelhança identificada entre o treinamento do ator, segundo Grotowski, e os aportes teóricos do método *Body-Mind Centering™*, a relação entre ato total e o processo de corporalização.

Mas o que você quer dizer com o "ato total" do ator? [...] É o ato de desnudar-se, de arrancar a máscara da vida cotidiana, de exteriorizar a si próprio. Não para se mostrar, pois isso seria exibicionismo. É um ato sério e solene de revelação. O ator deve estar preparado para ser absolutamente sincero. É como um passo em direção ao ápice do organismo do ator, em que a consciência e o instinto se unem. (GROTOWSKI, 2013, p. 165).

Na prática desses ensaios, por alguns instantes preciosos, a atriz alcançou um estado de consciência de si, durante o qual ela não parecia pensar na necessidade de fazer algo; ela simplesmente "era". Suas ações eram plenas, seus impulsos pareciam se fundir a um ato de revelação de si mesma, exteriorizando sua própria jornada artística, seu "eu" do passado uniu-se com seu "eu" presente.

Ao perceber a sinceridade em suas ações, decidi não guiá-la mais e apenas observar seu crescimento, pois ela estava totalmente entregue à sua própria experiência.

O processo de corporalização é um processo de ser, não um processo de fazer, nem um processo de pensar. [...] Corporalização é presença automática, clareza e conhecimento, sem precisar buscar por isso ou prestar atenção. Como dizem no Zen: "Quando você comer, coma." [...] Corporalização é a consciência das células sobre si mesmas. Você abandona o seu mapeamento consciente. É uma experiência direta; não há passos intermediários nem mudanças. Não há guia nem testemunha. Há uma consciência muito conhecida do momento experimentado iniciado nas próprias células. Nesse caso, o cérebro é o último a saber. Há um conhecimento completo. Há um entendimento tranquilo. Desse processo de corporalização surge sentimento, pensamento, testemunho, compreensão. A fonte desse processo é o amor. (COHEN, 2015, p. 278-279).

Sendo Grotowski, o ato total acontece quando a consciência e o instinto do ator se unem. Já o processo de corporalização ocorre, segundo Bonnie, quando acontece uma conscientização completa de si, através de uma experiência iniciada nas células.

Essa relação conceitual me faz refletir sobre uma consciência do "ser total". Embora esse pensamento pareça redundante, faço-o para elucidar as possíveis aproximações entre esses dois conceitos, visto que o processo de conscientização de si é o ponto de intersecção. Já o instinto, mencionado por Grotowski, pode ser relacionado à consciência celular como uma paridade viável.

Durante os ensaios, foram trabalhados o material expressivo/artístico, pro-

veniente do Laboratório Experimental juntamente com os elementos da trajetória autobiográfica da atriz, que foram transformados em signos teatrais, os quais, conseqüentemente, culminaram em uma dramaturgia colaborativa.

Essa dramaturgia gerou uma criação cênica com o título “Inconstante Permanência” e foi apresentada, em caráter de processo, como anexo do trabalho de conclusão de curso da atriz, sob minha direção.

Existe algo incomparavelmente íntimo e produtivo no trabalho com um ator que confia em mim. É preciso que ele seja atento, confiante e livre, já que nosso trabalho consiste em explorar ao máximo suas possibilidades. O meu crescimento é projetado nele, ou melhor, encontra-se nele – e o nosso crescimento comum se torna uma revelação. Não se trata de dar instruções a um aluno, e sim de abrir-se completamente a outra pessoa, com a qual se torna possível o fenômeno do “nascimento compartilhado ou duplo”. O ator renasce – não só como ator, mas como ser humano – e, com ele, renasço também.[...] o que se atinge é uma total aceitação de um ser humano por outro. (GROTOWSKI, 2013, p. 20).

Essa parceria foi se desenvolvendo e se estruturando durante nossa caminhada de pesquisa acadêmica. Essa fusão de pesquisas proporcionou um crescimento artístico e humano. A relação entre as funções, direção e atuação não gerou uma hierarquia entre nós, mas sim um “sistema de produção de conhecimento mútuo”, pautado numa espécie de “jogo” de dar e receber estímulos, o que nos proporcionou uma profunda doação de nós mesmas.

Para isso, foi necessária entrega e doação de ambas as partes, e uma profunda escuta, pois ora eu estava guiando as atividades, ora ela me guiava e, nessa troca, nasceu uma criação colaborativa, nasceu uma pesquisa conjunta: eu renasci como diretora-pesquisadora, e ela, como atriz-pesquisadora, e ambas como dramaturgas.

Em busca de um “olhar somático”, visando trazer para a consciência tanto



Figura 9 – A atriz e diretora na sala de ensaio da Unesp. São Paulo (2017). Fonte: arquivo pessoal da autora.



Figura 10 – A atriz e diretora no teatro da Unesp. São Paulo (2017). Fonte: arquivo pessoal da autora.

suas características físicas quanto possíveis traços da sua personalidade, observei suas ações, seus bloqueios, suas dúvidas, seus medos, seus desejos, suas tristezas e alegrias. Pude testemunhar o modo próprio de aprendizado e crescimento da atriz, a partir do qual pude refletir também sobre meu processo de cognição, pois não apenas ofereci instruções, mas também vivenciei esses princípios.

Percebi com toda essa experiência que não há como observar o processo de autoinvestigação de um indivíduo sem ser afetado por ele e, por consequência, também se autopesquisar.

Referências

COHEN, Bonnie B. **Sentir, perceber e agir:** educação somática pelo método Body Mind Centering. São Paulo: Edições SESC SP, 2015.

GROTOWSKI, Jerzy. **Para um Teatro Pobre.** 3. ed. Brasília: Teatro Caleidoscópico & Editora Dulcina, 2013.

GROTOWSKI, Jerzy. **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959- 1969/** textos e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugênio Barba. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC-SP. Pondera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2010.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético:** uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2010.

MACARI, M. C. **Tiros de Movimento-Imagem** – estudo de um processo artístico e pedagógico de Cristiane Paoli Quito. 2011. 188 f. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2011. p. 100-115

RICHARDS, Thomas. **Trabalhar com Grotowski sobre as Ações Físicas.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas.** Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

TAVEIRA, I. M. M. **Vestígio de Quintal,** rascunho de Reminiscências: A memória como caminho para a criação cênica. 2017. 89 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Milena Gasparetti é aluna do curso de Licenciatura em Arte-Teatro da Unesp, Instituto de Artes de São Paulo. É formada como atriz pela Escola de Atores INDAC (2007). Foi artista orientadora de Teatro no Programa Vocacional (2017).

Milena Gasparetti es alumna del curso de Licenciatura en Arte-Teatro de la Unesp, Instituto de Artes de São Paulo. Formada como actriz por la Escuela de Actores INDAC (2007). Fue artista orientadora de Teatro en el Programa Vocacional (2017).

Milena Gasparetti is a student of the undergraduate degree on Theater Arts in UNESP, São Paulo. Graduated as an actress in the Actor School INDAC (2007). She was a Theater tutor in the Brazilian Vocational Program (2017).

Por um balé somático: aprenderensinar a partir das abordagens de Laban/Bartenieff e Marie-Madeleine Béziers

NEILA CRISTINA BALDI
UFSM
NEILA.BALDI@UFSM.BR

Resumo | A presente pesquisa estuda como as abordagens somáticas, a partir de teorias de Rudolf Laban/Bartenieff e Marie-Madeleine Béziers, auxiliam no aprenderensinar balé clássico. Para isso, propõe, tendo como eixos epistemológicos a Educação Somática e o Construtivismo Pós-Piagetiano, uma abordagem metodológica espiralada para aprenderensinar balé clássico. Esta pesquisa foi desenvolvida para o Doutorado em Artes Cênicas, a partir de uma metodologia mista, tendo como base a pesquisa somático-performativa e a pesquisa autobiográfica. Nesse sentido, utiliza-se de diários, inventários pessoais e reflexões de alunos(as) da Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa revela que a abordagem metodológica proposta para aprenderensinar balé clássico pode facilitar o processo de aprendizagem, bem como torná-lo mais significativo, e favorecer a autonomia do sujeito frente à construção do seu conhecimento em dança no/pelo corpo. O trabalho conclui ainda que a abordagem possibilita outras concepções de corpo e balé clássico, bem como reverberações para o futuro fazer docente dos(as) licenciandos(as) em Dança.

Palavras-chave: Balé Clássico. Educação Somática. Construtivismo Pós-Piagetiano. Béziers. Laban/Bartenieff.

Por un ballet somático: aprenderenseñar desde los enfoques de Laban / Bartenieff y Marie-Madeleine Béziers

Resumen | La presente investigación estudia cómo los enfoques somáticos, a partir de teorías de Rudolf Laban/Bartenieff y Marie-Madeleine Béziers, auxilian en el aprendizajeenseñanza de ballet clásico. Para ello, propone, teniendo como ejes epistemológicos la Educación Somática y el Constructivismo Post-Piagetiano, un enfoque metodológico espiral para aprenderenseñar el ballet clásico. Esta investigación fue desarrollada para el Doctorado en Artes Escénicas, a partir de una metodología mixta, teniendo como base la investigación

somático-performativa y la investigación autobiográfica. En este sentido, se utilizade diarios, inventarios personales y reflexiones de alumnos(as) de la Licenciatura en Danza de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). La investigación revela que el enfoque metodológico propuesto para aprenderenseñar el ballet clásico puede facilitar el proceso de aprendizaje, así como hacerlo más significativo, y favorecer la autonomía del sujeto frente a la construcción de su conocimiento en danza en el/por el cuerpo. El trabajo concluye además que el abordaje posibilita otras concepciones de cuerpo y ballet clásico, así como reverberaciones para el futuro hacer docente de los(as) licenciados(as) en Danza.

Palabras clave: Ballet clásico. Educación Somática. Constructivismo Post-Piagetiano. Béziers. Laban/Bartenieff.

For a somatic ballet: learnteaching classical ballet through Béziers' and Laban/Bartenieff's approaches

Abstract | This research studies how the somatic approaching, from Rudolf Laban/Bartenieff's and Marie-Madaleine Béziers' theories, contributes to the learningteaching process of classical ballet. For this purpose, it proposes, using the Somatic Education and post-Piagetian Constructivism as epistemological basis, a methodological approaching in spiral to the learningteaching of classical ballet. This research was developed for de PhD in Performing Arts, from a mixed methodology, based in somatic-performative research and self-biographical research. In this sense, its uses diaries, personal inventories and reflections of students of the undergraduate degree in Dance of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). The research shows that methodological approaching proposed to the learningteaching of classical ballet can facilitate learning, as well as making it meaningful and promoting the autonomy of the subjects facing their knowledge construction in dance in/by body. The work also concludes that the approach may evidence other conceptions of body and classical ballet, as well as it highlights reverberations for the future pedagogical work of the graduates in Dance.

Keywords: Classical Ballet. Somatic Education. Post-Piagetian Constructivism. Béziers. Laban/Bartenieff.

Introdução

Este texto apresenta a proposição metodológica para aprenderensinar balé clássico Espiral do/no movimento/conhecimento, sistematizada durante o Doutorado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). A proposta foi desenvolvida por cerca de 20 anos, em cursos livres, e aplicada, durante a pesquisa, com estudantes de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A Espiral do/no movimento/conhecimento nasce dos pressupostos teóricos do Construtivismo Pós-Piagetiano e das abordagens somáticas Laban/Bartenieff e Coordenação Motora.

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida a partir de uma metodologia mista: autobiografia e somático-performativa, trazendo depoimentos de alunos(as) da disciplina Técnicas do Corpo II, dos anos de 2014 e 2015, do curso de Licenciatura em Dança da UESB. O trabalho conclui que a proposta pode facilitar o processo de aprenderensinar balé clássico e torná-lo mais significativo, além de favorecer a autonomia do sujeito frente à construção do seu conhecimento em dança no/pelo corpo. O trabalho conclui ainda que a proposta metodológica possibilita outras concepções de corpo e balé clássico, bem como reverberações para o futuro fazer docente dos(as) licenciandos(as) em Dança.

Pressupostos do Construtivismo Pós-Piagetiano

Conheci a teoria de Jean Piaget nos anos 1990, quando estudava Magistério no Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre. O contato com aquilo que se denominou Construtivismo Pós-Piagetiano me fez rever o ensino do balé clássico e repensá-lo.

Segundo Sanchis e Mahfoud (2010), Piaget é considerado o primeiro pesquisador na área de Ciências Humanas a utilizar o termo Construtivismo¹, quando formulou a teoria da Epistemologia Genética, na qual mostrou o papel ativo do sujeito na construção de seu mundo. Mesmo antes de ele morrer – em 1980 –, já se usava o termo pós-construtivismo, uma vez que a essência do Construtivismo era ser continuado, modificado (GROSSI, 1993). Segundo Matui (1995, p. 161), “a simpatia e o fascínio do Construtivismo devem-se ao fato de ele ter, em si mesmo, a capacidade plástica de autorrenovação.” Ou seja, é uma teoria em movimento – assim como o campo da Educação Somática e o Sistema Laban/Bartenieff.

E o que tem essa teoria, o que ela traz para contribuir no campo da educação? De acordo com Pulaski (1986), são três os pilares da teoria de Piaget: equilíbrio, experiência e transmissão social. Becker (2011) acrescenta ainda a maturação. De acordo com esse autor, a maturação está presente em cada

¹ Alguns autores e autoras incluem os trabalhos de Vygotsky, Luria, Leontiev e Nuttin dentro do Construtivismo. Nesse caso, dependendo do autor incluído, chamam de Construtivismo Sociointeracionista ou Construtivismo Sócio-histórico.

transformação que ocorre ao longo do desenvolvimento, mas ele salienta que, se o desenvolvimento se reduzisse a ela, “[...] todas as aquisições deveriam ocorrer mais ou menos na mesma idade em todas as pessoas.” (BECKER, 2011, p. 218). No entanto, há variabilidade em função do meio social.

Outro pilar importante da teoria de Piaget é a equilibração: para ele, as contradições são desequilíbrios e nos levam, fatalmente, ao equilíbrio, que se dá a partir da assimilação – o que provoca o desequilíbrio – e da acomodação – o que permite o equilíbrio. A acomodação significa mudança, a criação de novos esquemas ou a modificação dos anteriores:

A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação. [...]. Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (PIAGET, 1987, p. 18-19).

Esses equilíbrios e desequilíbrios se dão em esquemas, em que cada estágio conduz ao seguinte, mas “as condutas características das diferentes fases não se sucedem de maneira linear – desaparecendo a de uma determinada fase no momento em que se desenham as da seguinte” (PIAGET, 1987, p. 309).

Outro fator que contribui para o desenvolvimento da inteligência é a transmissão social – as informações aprendidas com outras pessoas. Para Piaget, a transmissão social possibilita que a pessoa viva conflitos cognitivos e aprenda a partir de seus erros.

Por fim, outro pilar é a experiência: no sentido de ação, tanto física quanto empírica. Emília Ferreiro (2001) esclarece que a ação não se refere apenas à ação material, mas pode remeter a interações sociais ou a ações internalizadas. Para ela, a ação envolve:

- a) Uma transformação do objeto (às vezes, uma transformação física; porém, mais importante ainda, uma transformação conceitual);
- b) Uma transformação do sujeito (às vezes, uma ampliação do domínio de aplicação de seus esquemas; às vezes, uma modificação de seus esquemas cognitivos). (FERREIRO, 2001, p. 94).

É importante ressaltar que em nenhum momento Piaget formulou um método de ensino ou uma teoria pedagógica, mas “[...] é inegável que seus resultados são da maior relevância para a Educação, precisamente porque redefinem a noção de *aprendizagem*.” (FERREIRO, 2001, p 98) (grifo da autora). Dessa forma, o que chamamos de Construtivismo ou Construtivismo Pós-Piagetiano são construções baseadas na teoria de Piaget.

E como tudo isso se dá em uma aula de balé clássico? Acho que o exemplo mais significativo em direção a uma proposta construtivista seja no eixo metodológico denominado explorar. Minha proposição metodológica tem quatro eixos: (re)conhecer, (re)significar, conceituar e explorar, que ocorrem em diversos momentos de uma aula sem necessariamente seguir uma ordem pré-estabelecida. No eixo explorar, um procedimento que uso bastante é explorar os verbos essenciais do balé clássico². Assim, se quero trabalhar um movimento como o *plié*, cuja base é o dobrar, exploramos esse verbo. Que partes do corpo podem ser dobradas? Busco que entendam cinesteticamente o dobrar para que compreendam um dobrar específico como o *plié*. A pesquisa pode começar livre e depois ser direcionada: primeiro explorar o verbo em várias partes do corpo, depois pedir em uma parte específica.

Compreender o dobrar não significa que se consiga executar de modo anatômico-funcional um *plié*. Nesse sentido, o conceito de Piaget de desequilíbrio/equilíbrio é importante. Para ele, há vários tipos de equilíbrios, como a chamada “por regulação”, em que o(a) estudante vai “[...] regulando o comportamento por várias *repetições* e *correções*. Para conseguir êxito no arremesso da bola ao cesto, vai repetindo os movimentos e corrigindo os erros.” (MATUI, 1995, p. 87) (grifo meu). Ou seja, no caso do *plié*, vai repetindo-o até alcançar a forma do movimento desejada.

Pressupostos da Educação Somática

Segundo Ciane Fernandes (2015, p. 16), o que chamamos de somática “[...] originou-se de técnicas específicas altamente estruturadas em termos de princípios, procedimentos, treinamentos e aplicações.”. O uso dessas técnicas pressupõe formação. Por isso, na avaliação dela, não podem ser generalizadas. No entanto, ela argumenta que “[...] toda técnica de Educação Somática tem uma Abordagem Somática, mas nem toda Abordagem Somática está vinculada a alguma técnica de Educação Somática, apesar de que isso seria altamente recomendado e coerente.” (FERNANDES, 2015, p. 16). A observação dela é importante, porque, desde o seu surgimento, a Educação Somática é um campo em constante transformação, desde a criação dessas técnicas até o seu uso mesclado, a partir de princípios somáticos. É por isso que Joly (1999, p. 3) afirma que: “O que caracteriza cada abordagem na Educação Somática é precisamente sua maneira de abordar o corpo vivido, o movimento e, portanto, a anatomia e, portanto, toda a pessoa.³”

Nesse sentido, utilizo em minhas aulas duas abordagens: Sistema Laban Bartenieff e Coordenação Motora. E, além disso, parto também de alguns princí-

² Dobrar, estender, girar, saltar, elevar, lançar e deslizar (PAVLOVA, 2000).

³ “[...] Ce qui caractérise chaque approche en éducation somatique c’est justement sa façon d’aborder le corps vécu, le mouvement et par l’anatomie et par l’ensemble de la personne.” (JOLY, 1999, p. 3).

pios da Educação Somática, tendo como referências Bolsanello (2005), Domenici (2010), Fortin (1999, 2011), Hanna (1986/88), Lima (2010) e Strazzacappa (2009a, 2009b, 2012b):

- * *Privilégio à informação que vem do corpo*: O(a) aluno(a) da Educação Somática estará atento ao como, ao processo, às sensações e às emoções;
- * *Descoberta pessoal*: O(a) aluno(a) descobre como se move e como pode se mover, tornando-se “[...] investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia.” (DOMENICI, 2010, p. 75);
- * *Autorregulação*: A tomada de consciência de si será veículo de mudança em seus processos. Esse princípio está diretamente relacionado com o anterior: ou seja, eu me investigo e, porque me percebo, mudo;
- * *Reconhecimento de padrões*: A autorregulação ajuda a perceber padrões que se repetem, o que pode ajudar a mudança de hábitos;
- * *Corpo “saudável”*: A prevenção/manutenção da saúde, principalmente em relação ao alinhamento musculoesquelético;
- * *Mudança de ritmo*: Visando uma maior autopercepção e uma melhora no bem-estar, o ritmo do movimento é diminuído;
- * *Integração*: Na Educação Somática, a integração não é só corpomente, mas no todo. Uma mudança em um aspecto corresponde a uma alteração no todo;

Esses princípios aparecem em minhas aulas nas mais diferentes formas. Por exemplo, posso dar privilégio à informação que vem do corpo quando solicito que caminhem e sintam como estão pisando: onde coloco o meu peso, mais para as bordas, no calcanhar, nos dedos etc.? Ou na barra – ao solicitar que sintam o caminho do movimento executado, e, neste caso, que fechem os olhos como auxílio?

A partir da exploração dos verbos, a descoberta pessoal talvez seja o princípio mais visível em minhas aulas. Por exemplo, para chegar ao *passé*, temos de ter descoberto cinestesticamente os verbos *dobrar*, *deslizar* e *elevantar*. Ou seja, investigar combinações de verbos e chegar a um movimento específico. Do mesmo modo que a solicitação em pensar como fazer, de diferentes formas, também favorece a descoberta pessoal. Por exemplo: como fazer o mesmo *plié* em pé e deitado(a)?

No balé clássico, não é comum a autorregulação, pois estamos acostumados(as) a nos regularmos pelo espelho. Mas, nas aulas, evito usar o espelho. E, nesse caso, os olhos fechados mais uma vez ajudam. Por isso, um modo de chegar à autorregulação é estimular que os(as) estudantes percebam como estão executando o movimento e, por indicações verbais ou toque, ajudá-los. Por exemplo, quando uma pessoa está fazendo *tendu* e levanta a crista íliaca ou coloca o peso no dedão do pé, um toque em uma dessas partes do corpo pode ajudar a pessoa

a perceber isso e se autorregular.

O reconhecimento dos padrões não necessariamente se dá em uma aula, mas ao longo do processo. É por isso que solicito aos alunos e alunas que tenham um diário de bordo, onde anotem sensações, percepções, dúvidas etc. Acredito que a escrita acaba sendo, muitas vezes, o momento da percepção (ou externalização) dessas descobertas. Por sua vez, o reconhecimento dos padrões permite a emergência do “corpo saudável”, que, no dançar balé, manifesta-se ao se acionar as musculaturas mais adequadas, em não fazer esforços desnecessários, em reaprender a pisar o pé no chão etc.

Outro princípio da Educação Somática é a mudança de ritmo. Nas minhas aulas, costumo começar com sequências mais lentas, para que as memorizem e percebam o caminho do movimento. Por fim, a questão da integração. Durante as aulas, os conteúdos de dança estão integrados aos de Laban e aos da Coordenação Motora. Além disso, no que diz respeito à Coordenação Motora, inicio o trabalho por partes do corpo, dando ênfase a um segmento, de modo que essa consciência da parte venha a ajudar na percepção do todo e modificá-lo.

Pressupostos de Laban e Béziers

Como tenho dito anteriormente, trabalho a partir de princípios somáticos e também de duas abordagens: da Coordenação Motora, de Béziers, e do Sistema Laban/Bartenieff.

De início, a partir de Béziers, me interessou o estudo de como a estrutura óssea se organiza, quais os seus direcionamentos – e como isso influencia nos músculos, no movimento, na coordenação. Na teoria da Coordenação Motora, há um movimento espiralado de nossos ossos que provocam torções – entre um elemento e outro. É a partir desses direcionamentos que nos alinhamos ou nos desalinhamos: “A ruptura da harmonia se exprime na patologia, e sua reversão, no equilíbrio fisiológico” (BÉZIERES; PIRET, 1992, p. 15).

Do Sistema Laban/Bartenieff, dou ênfase à Eucinéti-ca, que estuda os fatores constituintes do movimento. Segundo Fernandes (2016, p. 60-61), “A Eucinéti-ca é a dinâmica do movimento, as variações em qualidades expressivas ou fatores do movimento (fluxo, espaço, peso e tempo) em fraseados e ‘ritmos’ [...]”.

De Laban, interessei-me inicialmente pelos fatores do movimento (fluxo, espaço, peso e tempo), pois percebia que, a partir da variação dinâmica deles, haveria mudança na expressividade. Como seria um movimento tipicamente leve não ser feito assim? O que essa mudança provoca no movimento, na intenção e na expressão? Com o tempo, fui descobrindo os impulsos e estados expressivos oriundos da combinação desses fatores, bem como que, a partir da combinação deles, era possível pesquisar os movimentos codificados do balé clássico e che-

gar à sua forma espacial.

E como essas duas abordagens aparecem em minhas aulas? A Coordenação Motora propõe que se experiencie o mesmo gesto em diferentes planos e em diferentes relações com o espaço, para ser possível perceber a mudança na forma desse gesto. Nesse sentido, variar o movimento do balé clássico é uma das estratégias. Outra maneira é pensar na concretude do osso, perceber sua forma, pensar na Coordenação Motora, no nosso esqueleto, formado por unidades de coordenação (braços, pernas, tronco, mãos e pés) que se relacionam e afetam a unidade seguinte. Essas unidades de coordenação têm uma relação de torção entre elas. “[...] Esse complexo esquema de oposição das rotações no mito das articulações conduz ao que chamaremos de *tensão*.” (BÉZIERES; HUNSINGER, 1994, 12) (grifo das autoras).

“O osso é um apoio concreto para sentirmos o nosso corpo como integrado.” (BALDI, 2014, p. 101). Por isso, nas minhas aulas, o trabalho a partir do osso se dá de duas maneiras: no alinhamento da estrutura musculoesquelética e no pensar no movimento a partir do osso. Trabalho cada unidade de coordenação, separadamente, em movimento mais lento, para que os(as) alunos(as) percebam a dinâmica do gesto coordenado e, aos poucos, possam variar e fazer o movimento do modo que quiserem, sem que desconstruam o alinhamento conquistado. Queiroz (2011, p. 81) diz que: “O conhecimento das direções ósseas e das oposições do corpo permite prepará-lo para desaprontar reações musculares já estabelecidas [...]”. Ou seja, conhecer a anatomia ajuda também a reconhecer padrões de movimento e reaprender a mover-se. Essa ação se dá no eixo metodológico que chamo de (re)conhecer.

Por sua vez, do Sistema Laban/Bartenieff, tenho utilizado a Categoria Expressividade – ou dinâmica do movimento. O aprendizado sobre os fatores de movimento e suas combinações é útil para uma aula de balé sob vários aspectos. A aplicação de seus princípios em uma dança pré-estabelecida permite “[...] transformar seu vocabulário de movimento em dança.” (BRANDT apud SALOSSAARI, 2001, p. 31)⁴ e, mais que isso, “[...] ensina-os a interpretar e ‘colorir’ os passos de uma forma pessoal, com a qual desenvolvem singularidades pessoais e artísticas.”⁵ (WHITTIER, 2013, p. 404). Além disso, Salosaari (2001) afirma que, quando mudamos a intenção no gesto e, ao mesmo tempo, prestamos atenção aos conteúdos do vocabulário, as formas de realização se tornam múltiplas.

Tenho usado o Sistema Laban/Bartenieff para mudanças dinâmicas nos movimentos do balé clássico – sobretudo em processos de criação – e também metodologicamente, ou seja, a partir da exploração de movimento (por exemplo, leve, lento e direto – ação básica de deslizar – chegar ao *chassé*), de descobrir um movimento codificado do balé clássico.

⁴ “They provide the means for explicitly teaching the students how to transform their movement vocabulary into dance.” (BRANDT apud SALOSSAARI, 2001, p. 31).

⁵ “This process teaches them to interpret and ‘color’ the steps in personal ways, which develops personal uniqueness and artistry.” (WHITTIER, 2013, p. 404).

Conexões entre as diversas teorias

A integração, um dos pressupostos da Educação Somática – e presente nas abordagens do Sistema Laban/Bartenieff e na Coordenação Motora – aparece em minhas aulas também no modo como organizo os conteúdos, na tríade dança-expressividade-estrutura corporal. Assim, se estou enfocando o pé – um conteúdo da estrutura corporal vindo da Coordenação Motora – que movimentos de balé posso trabalhar que dão ênfase a essa parte do corpo? Do mesmo modo, se estou focando nos fatores do movimento – Sistema Laban/Bartenieff –, como eles ajudam a chegar a um movimento codificado do balé clássico?

Essa integração se dá também na criação da proposta metodológica, a partir de diversas teorias, uma vez que:

Se trabalho com Laban, então faz todo o sentido partir do princípio do movimento – o verbo – para depois chegar ao conceito do movimento codificado. Chegada esta que se dá em uma construção piagetiana, que se dá por descoberta pessoal (somática, mas também piagetiana). Se trabalho com a anatomia em movimento, a partir da Coordenação Motora, sei que muito mais do que aprender nome de ossos ou músculos, meus alunos e minhas alunas estão se conhecendo, reconhecendo seus padrões e afinando o olhar para o(a) outro(a). (BALDI, 2016, p. 206).

A partir disso tudo, a proposta metodológica foi sistematizada em quatro eixos: (re)conhecer, (re)significar, conceituar e explorar. Muitas vezes, a aula começa com os eixos (re)conhecer ou explorar, mas não necessariamente tem de ser assim. (Re)conhecer pode ser tanto os conhecimentos prévios sobre um tema, como também os de si e da sua estrutura corporal. Explorar significa piagetianamente passar por desequilíbrios e equilíbrios, buscar maneiras diferentes de se mover etc. Por sua vez, conceituar é a chegada ao código ou aos conhecimentos específicos – torção, peso leve etc. (Re)significar é uma forma de sistematização do conhecimento, dar outra cara ao que foi visto. Muitas vezes, esse (re)significar é (re)criar movimentos do balé clássico, frases coreográficas etc.

A vivência dessa proposta com minhas alunas e alunos na UESB, entre 2014 e 2015, possibilitou, a partir de suas escritas, algumas considerações sobre a Espiral do/no movimento/conhecimento. Segundo suas falas, o modo como o balé clássico foi vivenciado facilitou o seu aprendizado. “Esta proposição metodológica, pelo que notei, ajuda minhas alunas e alunos a se perceberem em diferentes instâncias, e são, portanto, autoformativas, para além da dança.” (BALDI, 2016, p. 293) Dessa forma, a aula torna-se ainda mais rica, pois os conteúdos não precisam ser apenas os específicos da técnica, mas são todas as descobertas que se fazem presentes naquele momento.

Do mesmo modo, verifico que é possível construir conceitos de movimentos codificados do balé clássico, e não apenas reproduzi-los. A partir dessa perspectiva, é possível fazer com que essa dança possa ser pensada como uma língua viva, que pode ter, então, neologismos, (re)pensando, assim, o próprio balé clássico. Ao fazê-lo, na perspectiva de outra metodologia de ensino da dança, é possível contribuir para a mudança na própria dança e seus modos de aprenderensinar, uma vez que, no caso específico da pesquisa de doutorado, foi realizada com futuros(as) professores(as) de Dança.

Referências

- BALDI, Neila Cristina. **Por um balé somático: Cartas sobre o aprenderensinar balé clássico por meio das abordagens de Béziers e Laban/Bartenieff e do Construtivismo Pós-Piagetiano**. 2016. 340 fls. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- _____. **O que há do lado de lá?** Cartas de um dueto da educação somática com o balé clássico. 2014. 156 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- BECKER, Fernando. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTROYA, Adrián Oscar Dongo; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro; MOURA, Josana Ferreira Bassi. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. 236 p.
- BÉZIERS, Marie-Madeleine; PIRET, Suzane. **A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial. 1992. 151 p.
- BÉZIERS, Marie-Madeleine; HUNSINGER, Yva. **O bebê e a coordenação motora**. São Paulo: Summus Editorial, 1994. 80 p.
- BOLSANELO, Debora. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99-106, maio/ago. 2005.
- BRANDT, Rosemary. Intro to the Rosemary Brandt Practice. In: ROUSEMARY BRANDT. 2016. Disponível em: <<http://www.rosemarybrandt.com/>>. Acesso em: 24 fev. 2016.
- DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.
- FERNANDES, Ciane. Sobre corpos vivos: pulsões de uma autenticidade em movimento. **Encontro Teatro**. Goiânia, n. 3, p. 55-76, jul. 2016.
- _____. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>> Acesso em: 21 abr. 2015.
- FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 144 p.
- FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito, nem do lado avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. p. 27-42 In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **O avesso do avesso do corpo** – educação somática como práxis. Seminários de dança 4. Joinville: Nova Letra, 2011. 256 p.
- _____. Educação somática: novo ingrediente na formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 40-55, fev. 1999.
- GROSSI, Esther Pillar. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano p. 156-161 In: GROSSI, Esther Pillar. BORDINI, Jussara (Org.). **Construtivismo pós- piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993. 224 p.
- HANNA, Thomas. What is somatics? **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**,

v. 4-6, p. 1986/88. Disponível em: < <http://somatics.org/library/htl-wis4.html>>. Acesso em: 06 out. 2013

JOLY, Yvan. De la formation en éducation somatique. Regroupement pour l'éducation somatique au Québec. 1999. Disponível em:

<http://en.yvanjoly.com/images/9/93/Formation_educ_som-fr.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

LIMA, José Antônio. **Educação somática**: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica. 2010. 184 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995. 247 p.

PAVLOVA, Anna. **Novo dicionário de ballet**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000. 227 p.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC P, 1987. 338 p.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986. 230 p.

QUEIROZ, Lela. **Corpo, dança, consciência** – Circuitações e trânsitos em Klauss Vianna. Salvador: Edufba, 2011. 251 p.

SALOSAARI, Paula. **Multiple embodiment in classical ballet**. Educating the Dancer as an Agent of Change in the Cultural Evolution of Ballet. 2001. 149 fls. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Theatre Academy, Yliopistopaino., 2001.

SANCHIS, Isabelle de Paiva; MAHFOUD, Miguel. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, UFSCar, v. 4, n. 1, p. 18-33, mai. 2010. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2012. 176 p.

_____. As técnicas de educação somática . p. 309-318. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.). **Em pleno corpo** – educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá Psicologia, 2009b. 342 p.

_____. Educação somática: princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório** – Teatro e Dança, Salvador, ano 12, n. 13, p. 48-54, 2009.2 (a).

WHITTIER, Cadence. Laban Movement Analysis Approach to Classical Ballet Pedagogy. **Journal of Dance Education**. Silver Spring: National Dance Education Organization, v. 6, n. 4, 2006. p. 124-132. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15290824.2006.10387325?journalCode=ujod20>> Acesso em: 8 fev. 2016.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Neila Baldi é professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desde 2017. Foi professora do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, de 2013 a 2016. É Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Neila Baldi es profesora del Curso de Danza-Licenciatura de la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desde 2017. Fue profesora del Curso de Licenciatura en Danza de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), de 2013 a 2016. Es Doctora en Artes Escénicas por la Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Neila Baldi is a professor of the Dance Course of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) since 2017. She has been a professor of the Dance Degree at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) from 2013 to 2016. She is a PhD in Performing Arts from the Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A presença da Educação Somática no processo de ensino-aprendizagem em dança: transformações, desafios e perspectivas

RAQUEL PIRES CAVALCANTI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
RACAVALCANTI2@GMAIL.COM

Resumo | A proposta deste artigo é relatar a experiência de alunos recém-ingressados na universidade na disciplina de Percepção Corporal, ofertada no Curso de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa disciplina, os alunos, em sua grande maioria, entram em contato com práticas somáticas pela primeira vez. Propõe-se discutir como tais práticas se integram e fomentam os processos de formação em dança e como a educação somática, dentro do contexto da dança, tem impactado a formação do dançarino contemporâneo. Metodologicamente, recorreu-se a uma breve contextualização do papel da educação somática no âmbito da formação do estudante de dança, à experiência do professor responsável pela disciplina, assim como à observação do processo de aprendizagem dos alunos durante a disciplina. O estudo evidencia os benefícios da presença da educação somática no processo de aprendizagem do aluno de dança, ao mesmo tempo em que trás à tona desafios dessa abordagem no contexto do ensino da dança.

Palavras-chave: Educação Somática. Dança. Técnica Alexander. Ensino- aprendizagem.

La presencia de la Educación Somática en el proceso de enseñanza- aprendizaje en danza: transformaciones, desafíos y perspectivas

Resumen | La propuesta de este artículo es relatar la experiencia de alumnos recién ingresados en la universidad en la disciplina de Percepción Corporal, ofrecida en el Curso de Danza de la Universidad Federal de Minas Gerais. En esta disciplina, los alumnos, en su gran mayoría, entran en contacto con prácticas somáticas por primera vez. Se propone discutir cómo tales prácticas se integran y fomentan los procesos de formación en danza y cómo la educación somática dentro del contexto de la danza ha impactado la formación del bailarín contemporáneo. Metodológicamente, se recurrió a un breve contexto del papel de la educación somática en el ámbito de la formación del estudiante de danza, la experiencia del profesor responsable de la disciplina, así como la observación del proceso de aprendizaje de los alumnos durante la disciplina. El estudio evidencia los beneficios

de la presencia de la educación somática en el proceso de aprendizaje del alumno de danza, al tiempo que tras los desafíos de este abordaje en el contexto de la enseñanza de la danza.

Palabras clave: Educación somática. Danza. Técnica Alexander. Enseñanza y el aprendizaje.

The presence of Somatic Education in the teaching-learning process in dance: transformations, challenges and perspectives

Abstract | The purpose of this article is to report the experience of students recently enrolled in the University in the discipline of Body Perception, offered at the Dance Course of the Federal University of Minas Gerais. In this discipline, students, for the most part, come into contact with somatic practices for the first time. It is proposed to discuss how these practices integrate and foment the processes of training in dance and how somatic education within the context of dance has impacted the formation of the contemporary dancer. Methodologically, we used a brief context of the role of somatic education in the training of the student dance, the experience of the teacher responsible for the discipline, as well as the observation of the learning process of students during the discipline. The study shows the benefits of the presence of somatic education in the learning process of the dance student, while at the same time raising the challenges of this approach in the context of dance teaching.

Keywords: Somatic Education. Dance. Alexander Technique. Teaching-learning.

Introdução

A inserção de práticas e princípios somáticos dentro do contexto da dança já é uma realidade no cenário da dança contemporânea internacional há algumas décadas. Mais do que em qualquer outra área das artes performáticas, a dança contemporânea foi a que mais assimilou as técnicas e insights do campo somático como parte de sua formação profissional e pesquisa artística (BLACH; CAVALCANTI, 2017). No Brasil, essa realidade também já pode ser observada. Constatamos a presença da educação somática não só em cursos livres, mas também dentro do contexto acadêmico, como, por exemplo, em cursos de dança de universidades, tais como UFMG, UFRGS, UFV, UNICAMP e FAV, para citar apenas

algumas. No artigo A quem possa interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas, Costa e Strazacappa (2015) fazem um importante levantamento e uma análise crítica sobre os diferentes campos do conhecimento em que estão sendo realizadas as produções científicas sobre Educação Somática no Brasil, e concluem dizendo que sua maior representatividade acadêmica pertence ao campo das Artes.

Para além da constatação de sua presença e crescimento no contexto da dança atual, é fundamental entendermos a dimensão das implicações contidas na relação entre somática e dança, principalmente no contexto da formação. Nesse sentido, é preciso adotarmos constante reflexão sobre alguns aspectos importantes dessa prática para que possamos continuar explorando suas potencialidades, compreendendo seus desafios e almejando novas possibilidades metodológicas enquanto docentes.

Neste artigo, entende-se por práticas e princípios somáticos abordagens condizentes com os trabalhos de F. M. Alexander, Ida Rolf, Mabel Todd, Moshe Feldenkrais, Elsa Ginder, Gerda Alexander, Irmgard Bartenieff e Bonnie Bridge Cohen. Busca-se retratar a experiência de alunos recém-ingressados na disciplina de Percepção Corporal, ofertada no Curso de Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa disciplina, os alunos, em sua grande maioria, entram em contato com práticas somáticas pela primeira vez. O objetivo da disciplina é introduzir o pensamento somático através de aulas prático-teóricas, para que os alunos possam investigar o corpo e o movimento a partir do conceito de soma. De acordo com Hanna (1976), a educação somática é o uso do aprendizado sensorio-motor para que o indivíduo ganhe maior controle sobre seus processos fisiológicos e seus padrões neuromusculares. É somático no sentido de que o aprendizado individual ocorre como processo referenciado pela própria experiência.

Esse aspecto essencial – abordar o ser humano como experiência a partir dele mesmo, ou seja, de sua própria autopercepção – talvez seja a principal característica dessa área, juntamente com o princípio da “pessoa inteira”, do reconhecimento do movimento como um processo psicofísico, do fim do dualismo corpo-mente, e da consciência de si e do mundo que nos rodeia (ENGHAUSER, 2007; FORTIN, 1995). Além disso, aulas de dança que incorporam princípios somáticos partem da ideia de que o conhecimento é encontrado na experiência dos alunos, e não nas mãos do professor (FORTIN, 1999).

Segundo Fortin, essa mudança de referência pode causar, num primeiro momento, uma certa desestruturação, pelo fato de que “as aulas técnicas de dança são tradicionalmente centradas no professor, enquanto que a educação somática é claramente centrada no estudante” (FORTIN, 1999). A relação professor-aluno a partir de uma perspectiva somática, apontando suas particularidades e seus desafios, será tratada mais à frente no artigo. A seguir, apresentaremos um breve contexto da educação somática na dança e as diferentes maneiras de aprender, integrar e aplicar seus princípios nas aulas de dança.

A educação somática na dança

Atualmente, a presença de práticas e/ou princípios somáticos no contexto da dança se dá de diferentes maneiras em diversas partes do mundo. Os alunos interessados nessas práticas buscam aulas, sejam individuais ou em grupos, que possibilitem o aprendizado e a prática de diversas abordagens somáticas, quer como área de estudo individual ou como parte da sua formação em dança.

Alguns dançarinos fazem aulas ou *workshops* de educação somática que se concentram exclusivamente em princípios e práticas de uma determinada abordagem, tal como um *workshop* do Método Feldenkrais¹ ou sessões individuais na Técnica Alexander², por exemplo. Nesse caso, a integração entre práticas somáticas e dança é um processo particular de cada dançarino que se dá através da incorporação gradativa, tanto conceitual quanto física, de seu estudo. Além disso, é possível encontrar uma ampla variedade de aulas de dança contemporânea que têm como foco uma abordagem somática específica ou, talvez, uma síntese das ideias e princípios de várias abordagens. Um professor pode, por exemplo, utilizar de sua formação em *Body-Mind Centering*^{TM3} para integrar os princípios e qualidades pertinentes a essa abordagem em seu estilo próprio de ensinar dança, ou então, podemos ter professores que se utilizam dos princípios somáticos que aprenderam durante as suas formações, nas quais a integração de vários princípios oriundos de diferentes abordagens somáticas já fora feita pelos seus professores, sendo simplesmente reproduzidos ou reelaborados em suas próprias aulas.

O fato é que nem todos os professores que trabalham com abordagens somáticas possuem formação em uma técnica específica de educação somática. Nesse caso, ideias e habilidades somáticas são eventualmente disseminadas graças à polinização cruzada, ou seja, quando o conhecimento híbrido de um indivíduo se funde e influencia reciprocamente as ideias e práticas de outros dentro da mesma comunidade. Ao longo do tempo, essa mistura constante de ideias e práticas somáticas com práticas herdadas ou inovadoras da dança contemporânea cria uma plataforma em constante desenvolvimento de referências e práticas de estudo. A seguir, trataremos da relação professor-aluno a partir de uma perspectiva somática, apontando suas particularidades e seus desafios.

¹ O **Método Feldenkrais** desenvolvido por Moshe Feldenkrais (1904-1984), sintetiza conceitos advindos da física, biomecânica, neurologia, psicologia e artes maciais, na intenção de liberar o aluno de padrões corporais não-desejados. Levando-se em conta o contexto cultural, emocional e biológico, os hábitos de movimento e postura são re-experimentados, favorecendo a formação de novos padrões.

² A **Técnica Alexander** é um método educativo desenvolvido por Frederick Matthias Alexander (1869-1955) que ensina através do toque, de orientações verbais e do mapeamento corporal, como lidar com hábitos e padrões de movimentos precários a partir da mudança na nossa maneira de pensar.

³ Desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen, o **Body-Mind Centering**TM é uma abordagem integrada para a experiência transformadora através da re-educação e re-padronização do movimento. Ele é um estudo experimental baseado na corporalização e aplicação de princípios de anatomia, fisiologia e desenvolvimento utilizando o movimento, o toque, a voz e a mente (Fonte: Programa de BMC no Brasil).

O papel do professor e a relação aluno/professor

Uma característica comum às diferentes práticas somáticas é a sua natureza investigativa, promovendo uma relação dinâmica e multifacetada entre aluno e professor (BLACH; CAVALCANTI, 2017). Existe uma intensificação na comunicação verbal que acontece em sala de aula entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Essa prática de pesquisa interativa e de questionamento, típica desse tipo de aulas, promove uma relação menos hierarquizada e mais aberta entre alunos e professores do que a que costuma ocorrer em aulas de dança mais tradicionais, criando laços de confiança e um ambiente mais propício para o aprendizado.

É através da linguagem verbal que o processo de auto-observação, por exemplo, tão explorado durante esse tipo de aula, é geralmente conduzido. Através da identificação de onde um movimento se inicia, ou da orientação da percepção ou da intenção que se tem em relação ao espaço, é possível incentivar o aluno a cultivar estados específicos de presença qualitativa. Por exemplo, em uma dada aula, pode ser que eu peça ao aluno que perceba a relação entre sua cabeça e seu pescoço, ou perguntar o que ele está pensando enquanto executa um movimento, ou sugerir ainda que ele perceba a qualidade do seu tônus corporal.

Dessa forma, a prática da autoavaliação e a valorização de *insights* é incentivada, e muitas vezes os convido a compartilharem suas observações com outros alunos, para que possam também se beneficiar da investigação e das descobertas de seus colegas. Assim, é possível criar um ambiente em que eles possam explorar sua capacidade de observação, desenvolvendo a habilidade de articular suas impressões e tecer comentários críticos. Ao fazer isso, surge o desafio de identificar e saber expressar não só o que vivenciam, mas também o que observam no trabalho de seus colegas. Isso cria um ambiente no qual o envolvimento e a interatividade do aluno – intelectual, emocional, física e verbal – são estimuladas e desenvolvidas.

Em um primeiro momento, todavia, essa prática pode causar um certo estranhamento àqueles alunos ainda novatos nesse tipo de abordagem. É comum nos depararmos com situações em que muitos alunos não tem o que dizer, ou não sabem falar sobre o que vivenciaram depois de uma experiência, pois não imaginam que o compartilhamento de seus *insights* e percepções seja algo adotado e priorizado em uma aula de dança. Com o tempo – e com a prática – eles passam a desenvolver a habilidade de não só se perceber e auto-observar, como a de refletir sobre essas experiências.

Esse tipo de abordagem desafia os pressupostos hierárquicos ainda predominantes em muitos contextos da dança hoje em dia. A estrutura de relações, neste caso, se orienta de forma mais horizontal e multidirecional, ou seja, do professor para os alunos, dos alunos para os professores, e dos alunos entre si. Nesse sentido, o que se valoriza nesse tipo de trabalho é o conhecimento construído a

partir da própria experiência do aluno em interação com as propostas oferecidas pelo professor. Assim, o papel do professor passa a ser mais de um facilitador de um processo, tornando o aluno responsável por (e autor de) sua própria pesquisa de trabalho.

Fortin (1999) explica que uma transição é necessária para que o aluno possa se responsabilizar pelo seu próprio processo de aprendizagem, assim como aprender a valorizar o resultado final tanto quanto seu processo de aprendizagem:

Após vários anos de um ensino normalmente diretivo e autoritário, os estudantes devem efetuar uma transição no sentido de se encarregar pela sua aprendizagem, uma vez que, numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo. A transição se complica pelo fato de que os estudantes devem aprender a valorizar o processo tanto quanto o produto. (FORTIN, 1999. p. 7-8).

A seguir, apresentarei e discutirei três procedimentos trabalhados nas aulas de Percepção Corporal e possíveis implicações no ensino-aprendizagem em dança.

Procedimentos

Pelo menos três procedimentos são adotados como propostas metodológicas nas aulas de Percepção Corporal. São eles: a orientação verbal, a prática do toque (*hands-on*), e o mapeamento corporal.

A orientação verbal é um procedimento bastante usado em abordagens somáticas. Ela permite ao aluno investigar suas ações e seus padrões de movimento de forma altamente precisa, seguindo intenções e objetivos específicos que levam à incorporação do movimento (*embodiment*). A orientação verbal permite direcionar os alunos para um estado de presença e atenção em relação às suas experiências, capacitando-os a perceber a relação entre o pensamento, a percepção e a qualidade do movimento. Tudo isso faz com que o aluno desenvolva uma percepção mais refinada de suas experiências e que faça escolhas conscientes e possíveis de serem reproduzidas.

Apesar de poder demonstrar fisicamente certos movimentos ou qualidades específicas, procuro não fornecer movimentos pré-estabelecidos a serem reproduzidos. Assim, evita-se o que F.M. Alexander chamou de *end-gaining* (ganhar o fim) – fenômeno de se concentrar tão intensamente no objetivo desejado que os meios utilizados para atingi-lo se tornam menos importantes, sendo consequentemente negligenciados (ALEXANDER, F. M., 1987). Para Alexander, essa maneira de abordar o movimento gera padrões pouco eficientes, pois se concentra na forma final, e não em como construí-la, deixando-nos mais suscetíveis ao automatismo e, com o tempo, às lesões. Em vez disso, através do uso de orientações verbais, consigo oferecer aos alunos os “meios pelos quais” o movimento

pode acontecer como consequência de um processo que se iniciou muito antes do movimento em si, convidando-os a manter-se em um estado de atenção no exato momento em que o movimento ocorre, garantindo presença e integridade na execução de cada gesto.

A manipulação táctil é também uma das ferramentas mais poderosas usadas por educadores somáticos. De fato, todos os métodos somáticos compartilham o uso das mãos e do toque como facilitadores. No início de suas práticas, F. M. Alexander e Ida Rolf, por exemplo, se sentiam muito mais confortáveis em transmitir suas ideias através do toque, mais do que qualquer outro meio. Foi pelo uso das mãos que suas técnicas foram sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas. Essa prática do toque, normalmente caracterizada por uma qualidade delicada e altamente perceptiva, tem basicamente duas intenções: identificar os padrões psicofísicos já existentes e oferecer orientações, sejam de solturas ou direções, que o corpo deve seguir.

Usando o toque como ferramenta, somos capazes de ir além da percepção visual e cinestésica para acessar uma gama de informações sobre nossos alunos, à qual provavelmente não teríamos acesso sem o uso das mãos. Além disso, o toque fornece aos alunos uma experiência clara e direta do que está sendo sugerido em cada movimento, ajudando-os a adquirir uma compreensão mais sutil de seus padrões e das possibilidades existentes para novas qualidades de movimento e expressão artística.

Em turmas maiores, como é o caso da disciplina de Percepção Corporal, (temos em média 20 alunos), a prática do toque pode se tornar um desafio para o professor, pois ela demanda, a princípio, tempo para uma atenção exclusivamente individual. Nesse caso, o que proponho é que todos os alunos acompanhem cada trabalho individual. Assim, minha abordagem se torna uma espécie de “vivência compartilhada”: o que está sendo trabalhado com um único aluno se torna relevante para o processo de aprendizagem de toda a turma.

O uso de materiais educativos, tais como livros de anatomia, modelos anatômicos e tridimensionais de várias formas e texturas, é também muitas vezes utilizado para ajudar os alunos no desenvolvimento de um mapeamento corporal mais preciso, através da ampla compreensão do funcionamento anatômico, cinesiológico e fisiológico do corpo humano. Através dessa ferramenta, ofereço aos alunos diferentes recursos para que tenham acesso ao conhecimento sobre o corpo, o que lhes trará maior amplitude e clareza de movimento. A simples observação de um esqueleto, seja ilustrado ou tridimensional, ou a exploração óssea no seu próprio corpo ou no de seu colega, ou ainda a visualização da forma e funcionamento de diferentes partes do corpo através de objetos diversos, ou até mesmo o conhecimento científico de um dado músculo ou articulação, por exemplo, colaboram para a especificidade e clareza de movimento. Assim, o grau de conhecimento anatômico ou imagem que o aluno tem de seu próprio corpo ou de suas partes, vai determinar sua experiência no movimento, ou seja, quanto mais oportunidades tiver de aprender e incorporar conhecimentos anatômicos,

mais ampla será sua experiência cinestésica.

William Conable, professor da Técnica Alexander, desenvolveu o trabalho de mapeamento corporal (*Body Mapping*) para suas aulas da Técnica Alexander e instrumentos de cordas na Universidade Estadual de Ohio (CONABLE, 1995). Ele descobriu que o mapeamento corporal acelerava o aprendizado da Técnica Alexander em um nível que ele jamais imaginara. Esse procedimento visa corrigir possíveis distorções que temos em relação à ideia ou à imagem do nosso próprio corpo. Segundo Conable (1995), “erros no nosso mapeamento corporal podem destruir carreiras”. Isso ocorre porque todos nós nos movemos de acordo com o modo como acreditamos ser a nossa estrutura, seja na forma, tamanho ou localização. Dessa forma, o mapeamento corporal ajuda a identificar essas estruturas com maior precisão, para que o uso delas seja mais condizente com a nossa realidade estrutural.

Durante uma das aulas de Percepção Corporal, em que trabalhamos o mapeamento corporal, tivemos uma aluna identificando sua própria coluna, como mostra a foto abaixo:



Figura 1 – Aluna mapeando sua coluna durante disciplina de Percepção Corporal. UFMG, Belo Horizonte (2018). Fonte: arquivo pessoal da autora.

Depois de vivenciarmos em aula o processo de mapeamento da coluna através do toque, do uso de modelo anatômico para observar sua real forma e seu tamanho, e de uma série de experimentos práticos, ela foi capaz de construir uma nova imagem da coluna – agora mais precisa – como mostra a foto abaixo:



Figura 2 – Aluna mapeando sua coluna durante disciplina de Percepção Corporal. UFMG, Belo Horizonte (2018). Fonte: arquivo pessoal da autora.

Assim, ao pensar na coluna para se mover, a aluna terá mais chance de incluir toda a sua dimensão em seu movimento, com maior precisão em relação ao tamanho, forma e localização, o que não aconteceria caso seu mapa corporal continuasse impreciso.

Desafios

Como temos visto até aqui, as distinções entre aulas baseadas em princípios somáticos e aulas que adotam abordagens mais tradicionais em dança muitas vezes criam desafios não só para os alunos, mas também para os professores. Uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores, por exemplo, é que as técnicas somáticas exigem o desenvolvimento de uma nova maneira de pensar (FORTIN, 1995), e muitos alunos de dança tendem a considerar aulas

de dança como um lugar para se “mover” e não para “pensar” (OLIVIER, 1994). Os alunos que recebemos no Curso de Dança da UFMG, por exemplo, possuem uma formação em dança bastante eclética e diversificada, advindas, na maioria dos casos, de abordagens mais tradicionais de dança. É comum, portanto, haver um certo conflito na aceitação das abordagens somáticas como práticas que cumprem, de fato, os padrões profissionais do que eles entendem como dança.

A partir dos relatos e das observações dos alunos da disciplina de Percepção Corporal, podemos constatar como que, em um primeiro momento, a aparente falta de procedimentos reconhecíveis e familiares e tão presentes em abordagens mais tradicionais de dança, as quais eles estão habituados, causa uma certa dúvida na atitude deles diante da disciplina. Muitos deles relataram que, num primeiro momento, esse modo de ver e trabalhar o corpo e o movimento parece contradizer o que eles consideram ser dança, não sendo possível criar pontes ou compreender como esses procedimentos podem impactar positivamente o trabalho deles enquanto bailarinos. A aparente falta de uma exigência performática muscular, ou do “suor” que acompanha as aulas mais tradicionais de dança, pode trazer conflitos no que o dançarino considera como sendo “dança”. O resultado é que, por vezes, os recém-chegados às técnicas somáticas podem assumir uma atitude cética em relação aos conteúdos propostos, considerando-os confusos ou fora dos padrões profissionais estabelecidos e reconhecidos por eles até então.

Essa ideia é fundamentada em um estudo feito por Woodruff (FORTIN, 1995), no qual alguns princípios da educação somática foram introduzidos para iniciantes durante as aulas de dança. A pesquisadora observou que os estudantes se tornaram muitas vezes impacientes, pois o que estavam aprendendo parecia distante do que esperavam aprender e do que consideravam indispensável para se tornarem dançarinos de sucesso.

Todavia, uma vez que os alunos começam a se dar conta do que está sendo trabalhado, e vão – aos poucos – vivenciando e percebendo a diferença em seus próprios corpos e em seus movimentos, uma nova janela com diferentes perspectivas se abre à frente deles, surgindo novas maneiras de mover e de pensar. Paralelamente a essa descoberta, surge também um grande questionamento em relação ao modo como eles aprenderam a dançar, principalmente no que se refere às imagens corporais. Uma aluna, por exemplo, contou que se deu conta somente na disciplina de Percepção Corporal de que tencionava demasiadamente seu pescoço devido aos anos fazendo aula de *ballet*, período no qual ouvia de sua professora: “imagina que o seu pescoço é um pescoço de girafa”. Ela percebeu que essa orientação (ou imagem) trouxe um excesso de tensão que acabou comprometendo o uso do seu corpo como um todo. Outra aluna compartilhou que durante toda sua formação em dança ouviu a orientação de sua professora

para “fechar as costelas e encostar o umbigo nas costas”. Foi através das aulas de Percepção Corporal que ela se deu conta de como essa orientação afetou todo o seu corpo, comprometendo não só seu mecanismo respiratório como toda a sua movimentação.

Comentários finais

O campo da educação somática está hoje presente na dança de forma crescente e consistente. As possíveis implicações de princípios somáticos em diferentes áreas da dança, seja ela artística, didática, na prevenção de lesões, na busca de um corpo cênico, seja ainda de um “estado de corpo”, tem sido discutida por diversos autores nos últimos anos. Neste artigo, nos atemos às implicações dessa abordagem na formação em dança e no processo de aprendizagem de alunos, entrando em contato com essa abordagem pela primeira vez. Para isso, utilizamos da experiência vivenciada durante a disciplina Percepção Corporal do Curso de Dança da UFMG com alunos recém-ingressados na universidade. Apesar dos imensos ganhos presentes na relação entre educação somática e dança, buscou-se apontar aqui as particularidades e os desafios presentes nessa interação, no intuito de colaborar com estratégias que possam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem envolvendo alunos e professores.

À medida em que compreendemos e exploramos os aspectos multifacetais da relação entre somática e dança, conseguimos articular melhor suas particularidades em relação ao que se pretende em uma aula de dança, assim como acessar a potência da educação somática no que diz respeito ao estudo do corpo e do movimento. Por fim, ao trabalharmos com alunos recém-chegados na universidade que irão ter contato com a educação somática pela primeira vez, é importante que fiquemos atentos às particularidades desse contexto para que possamos buscar estratégias de ensino que possam favorecer e potencializar as experiências que serão vividas. Este artigo espera ter contribuído para essa reflexão.

Referências

- ALEXANDER, Frederick, Matthias. **The Use of the self**. Em F. M. Alexander, The books of F. Matthias Alexander. New York: Institute for Research, Development & Education in the Alexander Technique. 1987.
- BLACH, Nicole; CAVALCANTI, Raquel P. A Influência de princípios somáticos em processos de composição coreográfica: ensaio a partir de uma experiência. **Cadernos do GIPE-CIT**. Salvador, Ano 20 n. 36, set 2016. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/>> Acesso em: 27 fev. 2018.
- CONABLE, William; CONABLE, Barbara. **How to learn the Alexander Technique**. Columbus, Ohio: Andover Press, 1995. 153 p.
- COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. A quem possa Interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>> Acesso em: 14 abr. 2018.
- ENGHAUSER, Rebecca. Developing listening bodies in the dance technique class. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 78, n. 6, p. 33-54, jan. 2007.
- HANNA, Thomas. **Bodies in revolt: A primer in somatic thinking**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- FORTIN, Sylvie. Toward a new generation: Somatic dance education in academia. **Impulse: The Journal of Dance Science, Medicine, and Education**, v.3, n. 4, p. 253-262. set. 1995.
- FORTIN, Sylvie. Educação Somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 7-60, fev. 1999. Disponível em: <<http://www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- OLIVIER, Suzanne. **Toward mind/body unit: Seeking the deeper promise of dance education**. 1994. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Illinois, Urbana-Champaign, 1994.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Raquel Cavalcanti é bailarina, coreógrafa e professora do Curso de Dança da UFMG. É mestra em Dança Educação pela NYU/EUA, especializada na Técnica Alexander certificada pela IRDEAT/NY e pós-graduada pelo MCAT/NY. Atua nas áreas de educação somática, improvisação e práticas corporais.

Raquel Cavalcanti es bailarina, coreógrafa y profesora del Curso de Danza de la UFMG. Es maestra en Danza Educación por NYU/E.E.U.U, especializada en la Técnica Alexander por IRDEAT/NY y post graduada por el MCAT/NY. Actúa en las áreas de educación somática, improvisación y prácticas corporales.

Raquel Cavalcanti is a dancer, choreographer and teacher of the Dance Course at UFMG. She has a Master of Dance Education from NYU/USA, and is an Alexander Technique teacher by IRDEAT/NY, and a postgraduate by MCAT/NY. She works in the areas of somatic education, improvisation and dance practices.

A Educação Somática entrecruzada nos processos perceptivos/cognitivos em situações de criação e ensino-aprendizagem em dança

ROSEMERI ROCHA DA SILVA
RENATA SANTOS ROEL
UNEPAR, UNESPAR
ROSEMERIROCHA@GMAIL.COM

Resumo | Esta pesquisa propõe a reflexão do eixo somático como direcionador da disciplina de Abordagens e Lógicas da Dança (V e VI) do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR – Campus Curitiba II e parte do estudo e da proposição de lógicas organizacionais e formatos de movimentos particulares em dança, por um viés investigativo. O objetivo é apresentar como os princípios somáticos são acionadores dos processos perceptivos, cognitivos e criativos em dança, proporcionando situações relacionais entre o repertório corporal e os assuntos que emergem durante o processo. Utiliza-se das seguintes abordagens conceituais: percepção-ação (BERTHOZ, 2001), enação (VARELA, MATURANA, THOMPSON; ROSH, 1993) e aprendizagem (KASTRUP, 2001), além de dialogar com outros autores e artistas-docentes que também fazem parte deste estudo, ampliando discussões dentro do arcabouço metodológico de ensino-aprendizagem em arte. Vale ressaltar que esses processos se desdobram no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, destacando o Projeto de Extensão UM (Núcleo de Pesquisa em Dança da UNESPAR) como campo experiencial em que são desenvolvidos trabalhos artísticos com esse viés somático-investigativo.

Palavras-chave: Educação Somática. Enação. Dança. Aprendizagem. Percepção-ação.

Educación somática y el entrecruzamiento en los procesos perceptivos / cognitivos en situaciones de creación y enseñanza-aprendizaje en danza

Resumen | Esta investigación propone la reflexión del eje somático como direccionador de la disciplina de Abordajes y Lógicas de la Danza (V y VI), del Curso de Bachillerato y Licenciatura en Danza de la UNESPAR - Campus Curitiba II. Parte del estudio y proposición de lógicas organizacionales y formatos de movimientos particulares en danza, por un sesgo investigativo. El objetivo es presentar cómo los principios somáticos son accionadores en los procesos

perceptivos, cognitivos y creativos en danza, proporcionando situaciones relacionales entre el repertorio corporal y asuntos que emergen durante el proceso. En el presente trabajo se utilizan los siguientes abordajes conceptuales: percepción-acción (BERTHOZ, 2001), enación (VARELA, MATURANA, THOMPSON y ROSH, 1993) y aprendizaje (KASTRUP, 2001) además de dialogar con otros autores y artistas-docentes que también hacen parte de este estudio, ampliando discusiones dentro del marco metodológico de enseñanza-aprendizaje en arte. Es importante resaltar que estos procesos se desdoblán en la enseñanza, en la investigación y en la extensión universitaria, destacando el Proyecto de Extensión: UN- Núcleo de Investigación en Danza de la UNESPAR, como campo experiencial donde se desarrollan trabajos artísticos con este sesgo somático investigativo.

Palabras clave: Educación somática. Enación. Danza. Aprendizaje. Percepción-Acción.

Somatic Education related to the perceptive/cognitive process in situations of dance creation, teaching and learning

Abstract | This research proposes the reflection of the somatic axis as guide of the discipline of logical approaches of dance (V and VI), at the course of Bachelor's and Licentiate in Dance at UNESPAR UNIVERSITIES Curitiba II Campus. Part of the study and proposal of organizational logic and private movements in dance formats, for an investigative bias. The goal is to present how the somatic principles are activators in the perceptive, cognitive and creative process in dance, providing relational situations between the body's repertoire and issues that emerge during the process. Uses the following conceptual approaches: perception-action (BERTHOZ, 2001), enaction (VARELA, MATURANA, THOMPSON and ROSH, 1993) and learning (KASTRUP, 2001), as well as dialogue with other authors and artists- teachers who are also part of this study, expanding discussions within the methodological framework of teaching and learning in art. It is worth noting, that these processes unfold in teaching, research and University extension, highlighting the extension project: UM – Núcleo de Pesquisa em Dança of the UNESPAR, as experiential field where we have been developed artistic work throughout somatic investigation.

Keywords: Somatic Education. Enaction. Dance. Learning. Perception-action

O presente artigo é um exercício de reflexão e sistematização sobre os processos de criação e ensino-aprendizagem em dança relacionados às práticas de Educação Somática, a partir de reflexões e vivências prático-teóricas no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR – Curitiba II¹. Entre tantas possibilidades de experiências artísticas e de ensino-aprendizagem, direcionamos a discussão, aqui, para as articulações que se tecem no entrecruzamento dos processos perceptivos e cognitivos no contexto da graduação em dança, articulando abordagens conceituais às práticas corporais. A saber,

Educação Somática é um termo atual, nasceu na Europa e América do Norte, entre os séculos XIX e XX, surgido para qualificar diversas práticas que trabalham com o soma, nome dado à percepção e consciência que cada pessoa possui acerca de seu próprio corpo-mente. Sua abordagem de educação busca trazer a teoria para a experiência, enfatizando a “corporalização” do conhecimento, ou seja, o processo de tornar o conhecimento uma parte de nosso soma. Para tanto, diversas técnicas e ferramentas de aprendizado são utilizadas, como o movimento somático, o estudo de anatomia e fisiologia, o trabalho com imagens, a visualização, a sonorização e o toque. (TAYLOR, 2007, p. 87).

Sabe-se que há muitas teorias acerca dos processos de aprendizagem e produção de conhecimento atrelados aos aspectos perceptivos e cognitivos. Para pensar processos de aprendizagem na relação com a prática da dança, interessa, nesse contexto, a experiência do conhecimento corporificado, compreendendo que os processos sensoriais e motores, a percepção e a ação², são inseparáveis na experiência vivida.

Apostamos em procedimentos artístico-pedagógicos como estratégias para ampliar e refinar aspectos perceptivos e criativos do corpo na dança. Nessa perspectiva, o conceito de enação abarca fundamentos que ancoram a experiência de conhecimento e aprendizagem corporificada. A *enação*, termo cunhado pelos biólogos chilenos Maturana e Varela (VARELA et al.,1993) a partir da expressão espanhola *en acción*, pode então ser entendida a partir de dois pontos: a ação é guiada pela percepção, e a cognição, em suas estruturas, emerge dos sistemas sensório-motores. O estudo da percepção é o estudo da maneira pela qual o sujeito percebedor consegue guiar suas ações numa situação local. Segundo Varela et al. (1993):

¹ O curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança foi criado em 1984, num convênio firmado entre a Fundação Teatro Guaíra e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, passando, em 1993, a integrar a estrutura de cursos da FAP. Buscando abarcar aspectos éticos, estéticos, políticos e comunicacionais, tem adquirido um importante papel no ambiente da dança no país, alimentando sua pesquisa, criação, discussão e difusão. Sua estrutura se delinea a partir do entendimento da dança como campo de conhecimento, tendo seu projeto pedagógico sido formulado no sentido de promover diferentes abordagens da dança no que concerne à pesquisa, à criação e ao ensino, ou seja, traz como meta fazer emergir práticas norteadoras e modos de organização que ampliem e problematizem os entendimentos não só de dança, mas também do corpo e das suas relações com o ambiente, criando um campo de possibilidades para que os envolvidos nesse processo possam desenvolver competências que o levem, a partir de suas experiências corpóreas, a atuarem nos vários campos ligados à criação e ao ensino da dança. Site: <<http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/CURITIBA2/assuntos/graduacao/bacharelado-e-licenciatura-em-danca>>.

² A compreensão de percepção e ação, neste estudo, está fundamentada nos estudos do neurofisiologista Alain Berthoz.

Na medida em que estas situações locais se transformam constantemente devido à atividade do sujeito percebido, o ponto de referência necessário para compreender a percepção não é mais um mundo dado anteriormente, independente do sujeito da percepção, mas a estrutura sensório-motora do sujeito. (VARELA et al., 1993, p. 235).

As estruturas cognitivas emergem dos esquemas sensório-motores recorrentes que permitem à ação ser guiada pela percepção. É a estrutura sensório-motora, “a maneira pela qual o sujeito percebido está inscrito num corpo, [...] que determina como o sujeito pode agir e ser modulado pelos acontecimentos do meio” (VARELA et al., 1993).

Varela et al. (1991), no livro *A mente corpórea*, propuseram ultrapassar a geografia lógica de interior versus exterior estudando a cognição não como uma projeção ou recuperação, mas como uma ação corporalizada. Para os autores, o termo *corporalizada* dá destaque a dois aspectos principais: a cognição, que depende dos tipos de experiência que surgem do fato de se ter um corpo com várias capacidades sensório-motoras, e a questão de essas capacidades sensório-motoras individuais se encontrarem, elas próprias, mergulhadas em um contexto biológico, psicológico e cultural muito mais abrangente.

Ao se utilizar do sufixo *-ação*, destaca-se que os processos sensórios e motores, percepção e ação, são inseparáveis na cognição vivida.

A enação é constituída por dois elementos:

- a) a percepção, que consiste em uma ação guiada perceptualmente;
- b) as estruturas cognitivas, que emergem de padrões sensório-motores recorrentes, os quais permitem que a ação seja guiada pela percepção.

O ponto de partida para a abordagem da enação é o estudo de como o sujeito perceptor pode guiar suas ações na sua situação local. A partir desse pressuposto, a situação local (contexto) altera-se como resultado de sua atividade. A percepção não se dá por um mundo preestabelecido e independente deste e, sim pela estrutura sensório-motora dele mesmo, ou seja, pelo modo como o sistema nervoso estabelece ligações entre as superfícies sensórias e motoras. Dessa maneira, o sujeito perceptor encontra-se corporalizado, e não moldado por um mundo preestabelecido pelos acontecimentos do meio ambiente.

A apreensão do mundo não se dá por vias de processamento de informações. Na abordagem enactiva, a compreensão da percepção não se faz pautada num mundo preestabelecido, onde o sujeito está apartado. O mundo não se faz independente do sujeito; a realidade é dependente do sujeito, e o mundo se faz inseparavelmente da sua estrutura perceptiva e cognitiva. É necessário recordar constantemente, nos processos de aprendizagem, que organismo e ambiente estão enlaçados, pois essa visão é bastante contrária à herança cartesiana.

Nessa perspectiva, o conhecimento corporificado implica que a ação é guiada pelo corpo que percebe, assim corpo e mundo se fazem vinculados e articulados. Nesse sentido, é possível refletir que os processos de aprendizagem corporificados se fazem atrelados ao ambiente que o corpo habita. Aprender passa a ser também um ato inventivo na habitação de um ambiente. Segundo a psicóloga e estudiosa do campo da cognição Virgínia Kastrup (2001), aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o “perder tempo”, implica errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria.

Interessa, neste artigo, a compreensão dos processos de aprendizagem não pelo reconhecimento, mas pela problematização, invenção e imprevisibilidade, produzindo uma reconfiguração nos processos subjetivos. A invenção, portanto, perpassa nosso cotidiano, não se restringe a algo raro e excepcional. Ela permeia o funcionamento cognitivo como condição para aprendizagem em habitação de um território.

A compreensão de território explorada aqui se articula com as abordagens de Felix Guattari e Suely Rolnik (1996), que destacam como o território pode ser relativo tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O conceito de território colabora para a instauração de outra perspectiva acerca da subjetividade, que não é mais pautada no modelo de representação ocorrido no interior da modernidade; modelo pautado na imagem de identidade e semelhança que se distancia da relação com a diferença.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323).

A subjetividade se faz em interação com movimentos de conexões e diferenças; está, assim, sempre em invenção. Viver é, continuamente, criação de subjetividade a partir das conexões, encontros heterogêneos. Essa ideia é um enfrentamento às noções de sujeito unificado, fixo. Essa abordagem convoca a pensar o corpo em processo contínuo de aprendizagem.

Se compreendemos que o território é um espaço instituído, organizado e estável, a desterritorialização é uma saída de um suposto território, que pressupõe uma reterritorialização. Desterritorialização e reterritorialização acontecem juntamente, não em etapas distintas (DELEUZE; GUATTARI, 2012). Movimentos de desterritorialização e reterritorialização, promovendo abalos na percepção, con-

duzem a negociações consigo e com o outro; acenam movimentos de reinvenção de si e do mundo em torno. O deslocamento de um território a outro solicita a criação de outras conexões, ainda que provisórias; pressupõe aprendizagem pelo movimento de reinvenção e criação contínua do sujeito, ao ser atravessado pela experiência vivida. A aprendizagem é um processo de produção do sujeito e, concomitantemente, do seu mundo.

Assim sendo, ressalta-se que o conceito de enação colabora na atualização acerca da compreensão do corpo, considerando seu caráter inventivo, e no coengendramento com o território habitado. A partir dessa reflexão, pensa-se os processos de aprendizagem em arte não como transmissão, acúmulo ou processamento de informações, mas como um campo de experiência e produção de subjetividades, em que aprender dança é desenvolver a sensibilidade ao próprio corpo nos movimentos que se experienciam, assim como perceber as problematizações que o corpo vivencia nos agenciamentos que faz.

Aprender marcenaria é ser sensível aos signos da madeira; aprender medicina é ser sensível aos signos da doença; aprender a cozinhar é ser sensível aos odores, às cores, às texturas dos ingredientes da comida; aprender a jogar futebol é ser sensível aos signos da bola, do campo, da torcida, dos jogadores. Poderíamos multiplicar os exemplos, mas no momento basta sublinhar que tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, e não se aprende senão por decifração e interpretação. (KASTRUP, 2001, p. 20).

Breve contextualização do Curso de Graduação em Dança da UNESPAR

O curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR, Campus Curitiba II, está fundamentado na concepção de formação do artista-docente, ou seja, pela especificidade da dupla habilitação, o curso solicita aos docentes a articulação, em algumas disciplinas, de procedimentos e práticas que problematizem a atuação do aluno, instigando-o com processos de criação artística atrelados às reflexões pertinentes ao campo pedagógico.

Como fundamento do curso, metodologias imbricadas na perspectiva emancipatória³ de educação destacam-se como relevantes por incitar nas práticas educacionais a interdependência existente entre os processos de investigação, criação, ensino e aprendizagem para a construção do conhecimento.

A perspectiva de metodologias emancipatórias convoca a constituição de um sujeito capaz de modificar sua realidade política e social; provoca o embara-

³ A abordagem conceitual de emancipação se fundamenta nos estudos de Paulo Freire e Jacques Rancière.

lhamento das separações dualistas entre quem aprende e quem ensina, quem age e quem olha. Além disso, se forem considerados os processos educacionais, que muitas vezes acontecem por vias objetivantes e embrutecedoras, estimulando a aprendizagem por processos de memorização e acúmulo de saberes, pensar em ações emancipatórias é, de partida e inversamente, considerar o dissenso das percepções.

Esse entendimento prevê, na perspectiva de criação e ensino da dança, a noção de validação da diferença dos corpos e das danças. O ensino da dança não se pauta, assim, na restrição às modalidades. Portanto, ao realizar processos metodológicos que se tecem em ressonância com o contexto de atuação do aluno, instiga-se a feitura de práticas corporais em dança que não se fazem pautadas em um assujeitamento, em um mundo dado a priori, em modelos codificados e pré-estabelecidos.

Experiências artístico-pedagógicas em dança no entrecruzamento com a Educação Somática

As experiências artístico-pedagógicas vivenciadas na disciplina de Abordagens e Lógicas da Dança, que faz parte do Núcleo Específico Obrigatório, referem-se aos conteúdos teórico-práticos e procedimentos metodológicos específicos para a formação profissional do artista-docente da dança. São compostas por conteúdos que norteiam o estudo do corpo e do movimento, na interface de saberes para compor a especificidade da criação e do ensino da Dança. As disciplinas de Abordagens e Lógicas da Dança I a VI promovem a interdependência de saberes específicos de diferentes campos de conhecimento, norteadores da formação do artista-docente e são ministradas por dois docentes responsáveis por possibilitar a articulação desses diferentes saberes.

Especificamente nas disciplinas de Abordagens e Lógicas da Dança V e VI, os conteúdos são articulados na interface entre a dança e a Educação Somática. Os modos de trabalho são pensados, inicialmente, em etapas que apresentam disparos específicos de acesso ao conteúdo proposto, que interseccionam abordagens conceituais sobre aspectos perceptivos e cognitivos, além de experiências prático-corporais.

Uma das estratégias metodológicas que acompanha os estudos dessa disciplina são os Mapas de Criação (SILVA, 2013). Essa proposta de construção parte do conceito de mapa mental (BUZAN, 2009) e é uma estratégia que dará ao aluno um foco de atenção no processo de criação, enfatizando algumas pistas e princípios direcionadores do seu processo de criação artística, dando possibilidades para direcionar e desenvolvê-lo, seja num processo individual ou em grupo. Esse mapa possui etapas que estão atreladas aos conceitos que norteiam os princípios direcionadores do processo.

A seguir, especificamos e sistematizamos detalhadamente duas etapas de trabalho propostas durante as aulas desta disciplina. A primeira diz respeito aos

procedimentos de mapeamento e percepção do corpo, e a segunda, aos procedimentos de escrita relacionados ao método da Cartografia⁴, como a possibilidade de rastrear e acompanhar os processos de pesquisa, instigando a aprendizagem atrelada à invenção e à criação.

1º Etapa: percepção e mapeamento corporal

A primeira etapa está pautada na experiência da percepção como caminho do mapeamento do corpo, ponto de partida para iniciar o processo de desenvolvimento das aulas. O mapeamento corporal por essa via perceptiva propicia ao aluno dar atenção e identificar o conhecimento e o funcionamento do seu corpo, dando a ele suporte a fim de potencializar sua fisicalidade para entrar na próxima etapa de investigação e criação.

Essa etapa é fundamental para o aluno entrar em contato com sua experiência perceptiva sutil e propõe indicar alguns procedimentos investigativos que permitem acessar o corpo através da experiência da percepção. Os procedimentos aplicados nessa etapa têm como foco de abrangência a atenção corporal, que se dá através da experiência perceptiva, podendo acontecer de diversas maneiras e focos de atenção. Esses procedimentos foram construídos a partir da prática das referências das técnicas, abordagens e métodos trazidos da Educação Somática, tais como o *Body-Mind Centering™* (BMC), o Sistema Laban/Fundamentos Corporais de Bartenieff, Método Pilates, a Ideocinese, os Movimentos Fundamentais de Béziers, a Improvisação de Contato e a Técnica de Alexander.

Após alguns anos de estudo e repetição desses princípios oriundos da Educação Somática, hoje eles são entendidos, nesta pesquisa e na atuação como docente, como caminhos necessários para processos de alinhamento e conexão do aluno com o próprio corpo. Inicialmente, esse acesso ao corpo dá-se por meio do mapeamento do corpo e de seus sistemas (pele, músculos, ossos, líquidos, vísceras, linfas, gorduras etc.), pela respiração, pelo alinhamento corporal e pelas conexões ósseas.

O objetivo dessa experiência é proporcionar ao aluno um contato mais íntimo com seu corpo, que pode ser feito pela via do toque das mãos – individualmente, em dupla ou com mais pessoas. Alguns procedimentos (SILVA, 2013) destacam-se como principais nessa etapa de trabalho e são compartilhados a seguir a fim de ilustrar e ampliar o acesso às experiências mencionadas.

Procedimento 1: conexões ósseas:

- Deitados no chão sem nenhuma posição estabelecida, perceber inicialmente como está o corpo com os olhos fechados, sem nenhum julgamento ou intenção de trabalhar alguma coisa específica, apenas perceber o que o corpo está sinalizando nesse momento inicial;
- Aos poucos, ir pensando nas conexões ósseas do corpo e lentamente ir

⁴ A compreensão de cartografia citada neste artigo está fundamentada nos estudos de Guilles Deleuze e Félix Guattari.

alinhando o corpo com as costas no chão, seguindo as seguintes conexões: conexão topo da cabeça/cóccix, pernas paralelas, conexão ísquios/calcanhar, joelhos dobrados direcionados para o teto, braços ao longo do corpo, conexão escápula-mão.

Procedimento 2⁵: respiração e mapeamento das cavidades do corpo:

- Dar atenção às três cavidades do corpo (cabeça, caixa torácica e bacia/quadril);
- O foco estará na respiração. Com o toque das mãos nessas três cavidades, respire algumas vezes (4x), passando pelo movimento de encher e esvaziar as cavidades, percebendo o movimento delas;
- Após esse momento, iniciar o mapeamento da cabeça pelo toque das mãos; passar por todos os lados da cabeça, pescoço, caixa torácica, braços, antebraços, mãos, dedos, clavícula, ombros, costelas, abdômen, quadril e ísquios;
- Ainda com o toque das mãos, levar a atenção ao quadril, especificamente na região que inicia a conexão ísquio/calcanhar, e mapear toda região do quadril;
- Em seguida, com o movimento de inspirar, suspender a perna sobre o abdômen e, no movimento de expirar, soltar a perna para a posição inicial. Repetir 4x com as duas pernas, alternadamente;
- Levar as duas pernas sobre o abdômen e fazer movimentos circulares com o sacro, pressionando o chão.

Procedimento 3: coluna vertebral:

- Em pé e em dupla, um dos corpos alinhado com as conexões cabeça/cóccix, ísquio/calcanhar e escápula/mão, enquanto o outro também passa por esse momento de perceber essas conexões antes de trabalhar com o colega;
- Toque de um dos colegas nas três cavidades (cabeça, caixa torácica e quadril/bacia); perceber a respiração do colega pelo toque das mãos;
- Foco na coluna: tocar cada vértebra, iniciando pelas primeiras vértebras cervicais. O toque se estende pelas vértebras torácicas até chegar nas vértebras lombares e, por final, no cóccix. A pressão do toque se dá entre as vértebras. Enquanto a pessoa é tocada, vai cedendo o tronco para a frente até o final do toque na coluna toda;
- Logo o colega toca com um das palmas das mãos no sacro e, com a outra, toca a parte posterior da cabeça; faz uma pressão no sacro, fazendo com que o colega comece a desenrolar a coluna pela bacia até ficar totalmente na vertical;
- Repetir antes de passar para a próxima etapa;

⁵ Esse procedimento também pode ser feito individualmente ou em dupla, em pé ou no chão. Quando em dupla, no chão, uma pessoa fica no chão, e a outra toca com as mãos as mesmas cavidades e mapeamentos que foram citados anteriormente.

- O mesmo colega segura com as duas mãos por trás da cabeça, na base da articulação occipital, e suspende o colega, levando-o pelo espaço. Ele vai andando durante um tempo com a cabeça suspensa pelo colega e, quando o colega o solta, ele continua andando pelo espaço percebendo a sensação do corpo.⁶

Procedimento 4⁷: escápulas e articulação do braço:

- Em dupla, em pé ou deitado, uma pessoa recebe o toque da outra; o toque é o mapeamento da escápula, da clavícula, das articulações (esterno, ombro, cotovelo e pulso) e das mãos;
- Repete-se esse procedimento na outra escápula;
- Após realizar o procedimento nos dois lados, a pessoa que toca pressiona com as mãos as escápulas, enquanto quem recebe faz alguns círculos com os braços por baixo e por fora.
- Trocam-se as funções.

Procedimento 5⁸: pernas:

- No chão, uma pessoa fica deitada, e a outra pessoa mapeia as pernas através do toque, focando o sistema músculo-esquelético. Após esse mapeamento, as pernas do colega deitado são movidas, dando ênfase às articulações e às suas mobilidades.

Procedimento 6: cabeça:

- Em dupla, uma pessoa fica deitada no chão, e a outra fica sentada bem próxima da cabeça do colega, acima dele, podendo estar sentada com as pernas abertas ou ajoelhada;
- A pessoa que está na função de tocar deixa os dois braços afastados da cabeça do colega e começa lentamente a aproximar as mãos da cabeça do colega até tocá-lo; após o primeiro toque, ele começa a fazer vários toques leves em torno da cabeça do colega; logo ele segura a cabeça por baixo e percebe o peso da cabeça do colega e o quanto ele solta o peso na sua mão; depois, inicia alguns movimentos leves para algumas direções diferentes até soltá-la lentamente no chão;
- Mapeia-se o rosto e finaliza-se o procedimento.

⁶ Depois, eles trocam de funções. Esse exercício também pode ser feito individualmente, sem toque, apenas mapeando a coluna e movendo-a para frente e retornando-a, como foi feito em dupla.

⁷ Pode ser feito no chão, sem os círculos dos braços, mas quem toca segura os dois braços para cima e suspende o colega, trazendo seu tronco para cima das pernas e depois retornando-o.

⁸ Esse procedimento pode ser feito em pé e em dupla, mas sem a parte da mobilidade das articulações.

Nos procedimentos apresentados acima, o foco se deu principalmente na percepção do sistema músculo-esquelético, mas todos eles, entre outros procedimentos, podem ser aplicados com foco nos outros sistemas corporais (pele, órgãos, sistema linfático, entre outros). O procedimento pode ser individual ou em grupo.

Procedimento 7: sistemas:

- O procedimento 7 é feito em grupo (de três a cinco pessoas);
- Uma pessoa fica deitada de costas no chão; as outras ficam sentadas no seu entorno e escolhem uma parte do corpo que está próxima da sua direção;
- O toque pode ser feito com focos diferentes, ou seja, pode ser nos ossos, músculos, pele, ou ainda mais profundo, percebendo os órgãos, além de outros focos;
- Após o toque, deixar a pessoa que o recebeu percebendo as sensações do toque dos colegas por um tempo.

Todos esses procedimentos são aplicados depois de uma breve explicação sobre o foco de atenção de cada um deles. São direcionados, inicialmente, por meio de uma conversa sobre o procedimento a ser desenvolvido. Geralmente, alguns materiais, tais como textos, imagens, mapas de anatomia, o esqueleto humano, entre outros objetos, são utilizados como subsídios metodológicos nos direcionamentos da experiência a ser desenvolvida.

Essas estratégias – com a utilização desses materiais – são importantes principalmente para quem não tem muito conhecimento desse tipo de prática corporal, porque propiciam mais segurança, além de ser uma prévia do caminho que será seguido pelo toque do(s) colega(s). Mesmo para os que já conhecem esses procedimentos, é importante rever tanto os materiais metodológicos como realizar o procedimento novamente. A experiência nunca é a mesma. Por mais que o caminho seja o mesmo, as percepções são outras, e isso se deve a vários fatores, tais como diferentes tipos de toque, o ambiente (som, temperatura), o estado corporal no momento, entre outros fatores que alteram a percepção no momento da experiência. Esses procedimentos, ao serem testados, consideram a singularidade de cada corpo e fazem com que o aluno, agente da experiência, entre em contato com seu corpo e se depare com sensações, imagens, memórias, histórias, pensamentos, experiências de vida, experiências de práticas corporais, experiências artísticas, entre outras.

Esses procedimentos permitem que o aluno se reconheça e amplie o entendimento e a consciência sobre as manifestações do seu corpo, tais como as dimensões (altura, largura e profundidade), o peso, a relação dentro e fora, a alteração da respiração, o contato do corpo com o ambiente, as sensações agradáveis e desagradáveis, seus pensamentos, além de todo e qualquer tipo de alteração do seu estado corporal durante o vivenciar do procedimento.

2º Etapa: rastreamento das experiências corporificadas

Nessa segunda etapa, utilizamos dos relatos dos processos vivenciados por meio de escritas realizadas em diários de bordo; escritas que focalizam tanto os conteúdos vivenciados quanto as sensações identificadas. Consideramos o rastreio das experiências corporificadas por meio da escrita como materiais importantes para que o aluno possa apreender e nomear suas investigações, complexificando e produzindo, de modo autônomo, outros discursos e estéticas em dança.

Assim, além de proporcionar o acesso e conscientização do corpo e das suas possibilidades de movimento, as percepções, as sensações, as imagens e as questões que emergem dos procedimentos citados na 1ª etapa, os alunos, são instigados a produzir materiais para desdobrar tais experiências como processos de criação em arte, nos quais acompanham suas experiências e rastreiam as sensações e imagens vivenciadas por vias de conversas, relatos e escritas.

O rastreio é entendido como um gesto que acompanha um campo móvel, não necessariamente a busca de uma informação, mas implica numa atenção movente, acionando o corpo e suas capacidades sensoriais. A atenção numa atuação investigativa do aluno, implicado nas suas experiências, proporciona a aprendizagem atrelada à criação; "é entendida como um músculo que se exercita, e sua abertura precisa sempre ser reativada sem jamais estar garantida" (KASTRUP, 2015, p. 48).

Instiga-se, como estratégia metodológica, a fim de incitar a captura das experiências e gerar um campo de criação, práticas que focalizam a escrita como uma ferramenta de criação. A escrita não apenas descreve um estado de coisas; ela se faz no conjunto de percepções emaranhadas como possibilidade de laboratório e registro; desloca e dá volume aos acontecimentos; acompanha e cria o relevo das topografias vigentes. Não é sobre relatar os fatos verdadeiramente ou buscar definições definitivas, mas é sobre a possibilidade de cartografar as relações de afetos possíveis, o estranhamento e a tensão entre o saber anterior e a experiência do presente.

Compreende-se que cartografar é também documentar, acionar uma atenção sensível pela qual o corpo vai acompanhando elementos fragmentados e desconexos. Cartografar configura uma atitude que se prepara para conectar o que é inesperado. Apreender os fenômenos na condição de transformá-los faz titubear as noções de veracidade em um enunciado. Assim é o cartografar e o rastrear como possibilidade (não de representar, mas de inventar).

Depois de vivenciar as práticas de escritas, os alunos são instigados a experimentar e a investigar o movimento a partir das elaborações e das sensações constatadas. Investindo no trânsito de ir e vir entre as capacidades objetivas e subjetivas da percepção, a proposta não é apenas descrever, mas fazer com que

a escrita possa ser um convite de abertura e passagem dos fluxos de movimentos e significações possíveis – escrever não apenas como aprisionamento das informações, mas também como possibilidade de localizar os atravessamentos vivenciados, as sensações e as vias de acesso que o corpo realiza durante a experiência. As constatações e as tentativas que integram esses procedimentos ampliam as apreensões acerca do corpo na relação com os processos de aprendizagem.

Relatos e depoimentos dos alunos

Neste momento, são compartilhados os depoimentos de alguns alunos matriculados na disciplina Abordagens e Lógicas da dança V, ministrada ao longo do primeiro bimestre de 2018 no curso de graduação em dança da UNESPAR. Reúnem-se, aqui, trechos de depoimentos em busca de uma polifonia de vozes, nas quais os depoimentos acontecem como reinvenção da própria proposta, alargando as perspectivas e se fazendo a partir de outro olhar, de outros corpos, de outros interesses.

Iago Giehl⁹: *"Enquanto bailarino e estudante do movimento, e já simpatizante das práticas somáticas antes das aulas na faculdade, as vivências nesta disciplina de Abordagens e Lógicas V têm me dado novos meios de acessar camadas do meu corpo e perceber os movimentos que nele já existem, podendo, na insistência da prática, externalizar e refinar estes conhecimentos. Olhando para o modo que acontece a dança que faço, as práticas somáticas e a experiência nesta disciplina auxiliam nos acessos mais conscientes do meu corpo, na exploração dos sistemas e funções que antes não recebiam tanta atenção e que hoje diferem o meu modo de mover, de olhar e de entender a estrutura e a dança que acontece no meu corpo. A investigação do sistema ósseo, e a lógica estrutural que existe em mim, tem feito criar uma relação mais profunda com o interno; porém, que me projeta e aumenta a sensação longínqua que meu corpo pode ser e ter. E isso vem refletindo no meu papel enquanto professor, transformando o modo de lecionar os acessos e construções de movimentos, e nos processos coreográficos que desenvolvo com meus alunos dentro da vertente de Danças Urbanas, que acaba tendo diversas formatações no movimento e na construção do pensamento, principalmente dentro do meio comercial que estou inserido".*

⁹ Iago Giehl é graduando do 5º período do curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança da UNESPAR.

Nathaly Yumi da Silva¹⁰: *"Ao deparar-me com as propostas em Abordagens e Lógicas da Dança V, tive meu primeiro contato com práticas de educação somática, que possibilitaram o entendimento sobre os dispositivos de criação, de disponibilidade e de escuta do meu corpo. Essa disciplina tornou-se uma ponte entre o bacharelado e a licenciatura, uma vez que, entendendo as lógicas da minha dança e experimentando diversas abordagens como motim de criação, frui-se uma sensibilidade e um refinamento enquanto professor mediador de experiências. Em uma das aulas, estudávamos um texto sobre cartografia, da autora Virgínia Kastrup, onde confrontava o domínio do conhecimento como uma atitude prejudicialmente livre de resistência crítica, mas que vem a se transformar em potência quando o conhecimento surge como composição. Essencialmente, acredito que mais do que tratar sobre abordagens e lógicas para entender egocentricamente o movimento e suas pré-disposições e padrões internos, essa disciplina dá suporte para o ensino da Dança (das Danças) compor práticas humanitárias sensíveis, processuais e abertas que instiguem o movimento, dialoguem para/com/sobre o cotidiano e ofereçam aparatos para a Dança ser parte de um ser político, com suas histórias e trajetórias, (re)existindo por meio de uma resiliência adaptativa".*

Guilherme Martins Bernardim¹¹: *"Assim como a Nathaly, meu primeiro contato com as práticas somáticas foi com a matéria de Abordagens e Lógicas da Dança e, desde o princípio, me chamou a atenção a potencialidade deste trabalho dentro das diversas linguagens de dança. Em um curso onde o corpo discente provém de múltiplas linguagens e técnicas de dança, a disciplina tem abertura, a partir do estudo do corpo e do movimento, para o aluno relacionar os conteúdos de sala de aula com suas práticas pessoais e, como a formação do curso dá enfoque à formação do artista-docente, convoca-nos a transportá-las para dentro das salas de aula e estúdios onde atuam como professores".*

Considerações finais

Ministrar a disciplina de Abordagens e Lógicas da Dança em dupla convoca à fricção entre pesquisas e metodologias distintas, e, além disso, à produção de diferentes sistematizações geridas no encontro entre pesquisas de campos

¹⁰ Nathaly Yumi da Silva é aluna do 5º período do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR.

¹¹ Guilherme Martins Bernardim é aluno do 5º período do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR.

distintos. Os procedimentos, tanto de mapeamento e percepção corporal quanto o de rastreamento e criação a partir da escrita, são tentativas de colocar em tensão as capacidades perceptivas, convocando o aluno a experimentar o acesso ao conhecimento de modo subjetivo e a criar os modos de acessar as informações que diferem dos seus modos habituais de lidar com o corpo e com o movimento.

As reflexões teórico-práticas elaboradas e experienciadas nas instâncias de ensino são fomentadas (e também ressoam) nas atividades de pesquisa de extensão universitária, assim como acontece no UM – Núcleo de pesquisa artística em dança da UNESPAR¹², grupo de extensão aberto aos alunos da universidade e à comunidade em geral. O UM, desde o ano 2000, nos processos de criação em dança, investe nos processos perceptivos e investigativos a partir do corpo propositor. O diálogo com autores da área da neurociência, dança, entre outros, propicia uma rede de conexões entre os pensamentos que movem o entendimento de dança no ambiente universitário, o que relaciona a teoria e a prática, o artístico e o acadêmico.

Ocorre que esses diversos diálogos são automaticamente atravessados pelas experiências sensoriais, cognitivas e de aprendizagem, nas quais o conhecimento é corporalizado pelo sujeito. Essas experiências também corroboram com as criações de metodologias e abordagens conceituais compartilhadas nas instâncias de ensino, pesquisa e extensão universitária.

São práticas que convocam o corpo a aprender a aprender, envolvendo processos de produção de subjetividade, já que, ao perceber a si e ao outro, percebem-se também as singularidades num processo de alteridade. Nesse contexto, as experimentações e os procedimentos são condições para uma situação de criação em arte, e não condicionantes; nutrem as discussões teórico-práticas e aguçam a atenção para outros modos de vivenciar a dança, ampliando as compreensões sobre o corpo e sobre o movimento no âmbito da formação universitária de um curso de graduação em dança.

Referências

BUZAN, Tony. **Mapas mentais**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 6, n. 1,

¹² O Núcleo de Pesquisa Artística em Dança nasceu em 1987 com o nome “Grupo de Dança”. Desde então, passou por vários locais e formatos de existência. Desde 2000, o UM é coordenado pela professora doutora Rosemeri Rocha da Silva e foca no criador-intérprete, investindo na autonomia e nas práticas em que o artista-pesquisador é o sujeito e objeto de estudo nos processos investigativos que articulam teoria e prática. Assim, nos últimos dezessete anos, a proposta tem sido desenvolver pesquisas fundamentadas no viés da Educação Somática, focalizando o estudo dos processos perceptivos e investigativos a partir dos conceitos Corpo Propositor/Enação; Discurso Performativo/Dramatúrgico; Memória/Imagem atrelados aos processos de criação em dança.

p. 17-27, jan./jun. 2001.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SILVA, Rosemeri R. **UNO mapa de criação**: ações corporalizadas de um corpo propositor num discurso em dança. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2013.

TAYLOR, Mark. Princípios da Percepção. WORKSHOP CORPO EM MOVIMENTO, 1, 26 a 29 de outubro de 2007. **Anais...** Curitiba, PR. Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

VARELA, Francisco et al. **The embodied mind**. Massachusetts: Institute of Technology, 1991.

_____. **L'inscription corporelle e l'esprit**: Sciences cognitives et expérience humaine. Paris: Editions du Seuil, 1993.

Sobre as autoras | Sobre las autoras | About the author

Rosemeri Rocha da Silva é artista, professora e pesquisadora em dança, com foco nos estudos perceptivos/cognitivos do corpo em processos criativos. É doutora e mestre em Artes Cênicas pela UFBA; é coordenadora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR e coordenadora do UM – Núcleo de Pesquisa Artística em Dança.

Rosemeri Rocha da Silva es artista, professora e investigadora em danza, com foco em lós processos creativos; Doctora y Máster em Artes Escénicas por La UFBA; Coodinadora Del Curso de Bachillerato y Licenciatura em Danza de La UNESPAR e ló UM- Núcoe de Investigacion artística danza.

Rosemeri Rocha da Silva is an artist, teacher and researcher in dance, focusing on the perceptive / cognitive studies of the body in creative processes; PhD and Master in Performing Arts at UFBA; Coordinator of the Bachelor's and Bachelor's Degree in Dance from UNESPAR and the UM- Artistic Research Center in Dance.

Renata Santos Roel é artista da dança, professora e pesquisadora. É doutoranda em Teatro pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da UDESC. É mestre em dança pelo Programa de Pós-graduação em dança pela UFBA e professora colaboradora no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR.

Renata Santos Roel es artista de La danza, professora e investigadora. Doctorado em Teatro por El Programa de Postgrado em Teatrode La UDESC. Máster em Danza por El Progrma de Postgrado em danza por La UFBA y professora colaboradora em El curso de Bachillerato y Licenciatura em Danza de La UNESPAR.

Renata Santos Roel is a dance artist, teacher and researcher. PhD student in Theater by the Graduate Program in Theater of UDESC. Master in dance by the Graduate Program in dance by UFBA and collaborating teacher in the course of Bachelor's Degree and Degree in Dance of UNESPAR.

Movimento Autêntico: uma cartografia do testemunho

SORAYA JORGE
FACULDADE ANGEL VIANNA - RIO DE JANEIRO
SORAJAJOR@GMAIL.COM

Resumo | A abordagem somática relacional do Movimento Autêntico, também considerado como um Terreiro Contemporâneo, é uma Prática do Testemunho. Tem sua base estruturante expressa na e entre as funções do Mover e do Testemunhar. No acompanhamento atento aos conteúdos emergentes do soma, no que concerne à fisicalidade, às sensações, às imagens, aos pensamentos, e aos afetos, o Movedor desenvolve sua Testemunha Interna, e a Testemunha, o Movedor interno: como cada pequena coisa nos afeta e como afetamos cada pequena coisa é a investigação cartográfica do Testemunho. As proposições para a construção de um continente sem legendas possibilitam espaços confiáveis de compartilhamento, considerando os “jeitos” de falar próximos ao “jeito de olhar”. Os Testemunhos vão articulando aberturas para novos encontros. Além de se apresentar como metodologia de primeira pessoa para o estudo da consciência, a Testemunha externa, cartógrafo, possui uma dupla atenção ao objeto de estudo, que inclui tanto o Movedor quanto a experiência de si (processos de subjetivação), possibilitando o desenvolvimento da Testemunha Interna. Considerado pelos bailarinos criadores de danças/performances como um processo de preparação de corpos dançantes, não só como produto final, o Movimento Autêntico é um espaço de construção de linguagem verbal, exatamente por ter em sua estrutura o Testemunho com palavras.

Palavras-chave: Movimento Autêntico. Movedor. Testemunha. Prática do Testemunho. Corpos dançantes. Compartilhamento verbal.

Movimiento Auténtico: una cartografía del testimonio

Resumen | El enfoque somático relacional del Movimiento Auténtico, también considerado como un Terreiro contemporáneo, es una práctica del Testimonio. Tiene su base en y entre las funciones del Mover y del Testigo. En el seguimiento atento a los contenidos emergentes de la suma en lo que concierne a la fisicalidad, sensaciones, imágenes, pensamientos, afectos, el Movedor desarrolla su Testigo Interno y el Testigo, el Movedor interno: cómo cada pequeña cosa nos afecta y cómo afecta a cada pequeña cosa es la investigación cartográfica del

testimonio. Las proposiciones para la construcción de un continente sin leyendas posibilitan espacios confiables de compartir considerando las "maneras" de hablar cerca de la "manera de mirar". Los testimonios van articulando aberturas para nuevos encuentros. Además de presentarse como metodología de primera persona para el estudio de la conciencia, el Testigo externo, cartógrafo, tiene una doble atención al objeto de estudio que incluye tanto del Movedor, como la experiencia de sí (procesos de subjetivación) posibilitando el desarrollo del Testigo interna. Considerado por los bailarines creadores de danzas/performances como un proceso de preparación de cuerpos danzantes, no sólo como producto final, el Movimiento Auténtico es un espacio de construcción de lenguaje verbal, precisamente por tener el testimonio con palabras.

Palabras clave: Movimiento Auténtico. Mover. Testigo. Práctica del testimonio. Cuerpos bailables. Compartir verbal.

Authentic Movement: a witnessing cartography

Abstract | The somatic relational approach of Authentic Movement, also considered as a Contemporary Terreiro, is a Practice of Witnessing. It has its structuring basis expressed in and between the functions of Moving and Witnessing. In the close monitoring of the emergent contents of the soma as regards physicality, sensations, images, thoughts, affections, the Mover develops the Internal Witness and the Witness, the internal Mover: how each small thing affects us and how we affect each small thing is cartographic investigation of the Witness. Proposals for the construction of a continent without judgments allow safe spaces of sharing, considering the "ways" of speaking close to the "way of looking". The witnessing articulates openings for new encounters. In addition to presenting itself as a first- person methodology for the study of consciousness, the external Witness, a cartographer, has a dual attention to the object of study that includes both the Mover and the experience of self (subjectivation processes) enabling the development of the Internal Witness. Considered by dance creators as a process of preparation of dancing bodies, not only as final product, the Authentic Movement is a space of verbal precise/direct language construction, because it has in its structure the Witnessing with words.

Keywords: Authentic Movement. Mover. Witness. Practice of Witnessing. Dancing bodies. Verbal sharing.

O corpo como meio de novas epistemologias. A fisicalidade como base de uma nova gramática.

A Cartografia do Testemunho é uma narrativa de habitantes e transeuntes que fazem estória no soma, e que de alguma forma chamo de eu. Na prática da abordagem somática Movimento Autêntico (MA), levamos a atenção à fisicalidade dos gestos e às sensações ao mover e testemunhar a si e ao outro, percebendo os repertórios produzidos, uma prática que fornece dispositivos para uma ecologia das relações, uma ética de construção coletiva, uma estética de perceber “o si” em constante relação. As abordagens somáticas são organizações práticas/teóricas de experimentação de movimento do corpo-mente que possuem ênfases, objetivos e dispositivos singulares, práticas que falam diretamente dos seus criadores, evidenciando a pessoalidade das implicações no mundo e, simultaneamente, afirmando o contágio e a inserção do fazer/pensar em/de cada corpo que se constrói coletivamente. A Somática (HANNA, 1970), enquanto pensamento do corpo vivo em plena relação com o ambiente, parece trazer à tona a potência do tangenciamento de conversas entre os campos da arte, da filosofia, da saúde e da educação, e evidenciar a confabulação entre tantos corpos que nos compõem.

O investimento na qualidade de percepção contagia as possibilidades de ser/estar, pensar mutuamente. Segundo a filósofa, escritora e professora Jeanne Marie *Gagnebin*, uma “teoria estética também é, necessariamente, uma teoria da vida em comum”, uma reflexão sociopolítica, já que percepção e história humanas se transformam mutuamente. (GAGNEBIN, 2008, p. 203-212).

Como aluna e professora da Escola e Faculdade Angel Vianna (RJ), a experiência somática de pesquisadora do movimento corpóreo se inicia nos anos 80 com os estudos práticos nas aulas de Rainer, Angel e Klaus Vianna. Durante anos ministrando a disciplina de Consciência do Movimento (Expressão Corporal), segui os princípios do pensamento prático da família Vianna, que, ao serem continuamente incorporados, emergiram nos Cursos Livres e Técnico de Bailarino Contemporâneo. A conexão entre estudo e criação, a concepção de arte/saúde/educação, era tecida no chão de madeira e ao olhar para a singularidade de cada pessoa que fazia parte dos cursos.

É na Califórnia (EUA) que se dá o meu primeiro contato com os termos Somática e Educação Somática. Envolvida com a pesquisa e a performance de diversos estilos de dança e trabalhos corporais (como Dança Moderna, Africana, Haitiana, Contato-Improvisação, Dança-Terapia, Abordagens Somáticas e principalmente *Butoh*), encontro o MA.

O MA é a abordagem somática que nos últimos anos me faz pensar através das sensações e me desdobra como artista, educadora, cuidadora, afirmando

direções, conexões, relações diretas com a arte/vida, uma abordagem que, conjuntamente com a prática do mover, burila os estados de observação e propõe uma gramática de compartilhamento. Da forma como se organiza, aberturas são criadas para que experiências do paradoxo rompam com as polarizações das sensações do mover e instiguem outras reflexões e caminhos de produção vital. “O paradoxo é, em primeiro lugar, o que destrói o bom senso como sentido único, mas, em seguida, o que destrói o bom senso como designação de identidades fixas.” (DELEUZE, 2007, p. 3).

Principalmente com as Terapeutas em Dança Neala Haze, Tina Stromsted, fundadoras do Authentic Movement Institute (1993), Janet Adler e Joan Chodorow (membros do corpo docente fundador), percorro meu processo formativo, processo que continua até hoje com grupos de estudos na Europa liderados por Julia Gombos (estudante e assistente de Adler), com o intuito de aprofundar os caminhos de pesquisa que Janet Adler¹ vem desenvolvendo.

Sua maneira de olhar o movimento sempre me proporcionou familiaridade e estranhamento, acolhimento e desconforto, sensações que instigam o aumento de meu desejo por foco e amplitude na investigação prática do MA.

Janet foi introduzida ao movimento como uma manifestação do inconsciente por Marian Chace, ao Movimento Autêntico que se torna consciente por Mary Whitehouse, e a epistemologia somática por John Weir². (ADLER, 2018, tradução nossa)³.

Em Northampton, Massachusetts, no ano de 1981, Adler continua o trabalho de Mary Whitehouse (*Movement in Depth*) e funda a primeira escola comprometida com o estudo e a prática do MA, Mary Starks Whitehouse Institute.

Esse trabalho vital existe porque Mary Whitehouse tomou seu rumo único e essencial como pioneira em explorações autênticas dentro do desdobramento da consciência corporificada.⁴ (ADLER, 2011, tradução nossa).

¹ Janet Adler fundou o Circles of Four – um programa formativo registrado para a prática que nomeia como *The Discipline of Authentic Movement as a Mystical Practice*.

² O termo *Linguagem Perceptiva* origina-se dos estudos e experimentos de John Weir. A articulação verbal na linguagem perceptiva requer que o indivíduo reenquadre as experiências pessoais em termos tangíveis e perceptuais diretos. É necessário que alguém conscientemente reconheça os próprios julgamentos, interpretações e projeções. (tradução nossa). “The term Percept Language originates from the studies and experiments of John Weir. Verbal articulation in percept language requires the individual to re-frame personal experiences in direct tangible and perceptual terms. One is required to consciously recognize one's own judgements, interpretations and projections”.

³ No original: Janet “was introduced to movement as a manifestation of the unconscious by Marian Chace, to authentic movement becoming conscious by Mary Whitehouse, and to somatic epistemology by John Weir”.

⁴ No original: “Such vital work exists because Mary Whitehouse took her unique and essential turn as a pioneer in authentic explorations within the unfolding realm of embodied awareness”.

E continua:

Mary foi quem transformou seu estúdio de dança em um espaço vazio para algo diferente da dança, que projetou o formato de sentar-se ao lado do espaço enquanto sua aluna se movia. Foi ela quem descobriu, mais tarde em sua prática de ensino, que conversar depois de se mover era importante: um-para-um, e em díades e tríades dentro dos grupos. Apenas esses três fatos originais e críticos podem facilmente se perder, tornar-se suposições dentro do que acontece em uma autêntica sessão de movimento, enquanto gerações de seus descendentes, em estúdios vazios, se movem e testemunham, falam e escutam.⁵ (ADLER, 2011, tradução nossa).

Dedico-me continuamente ao estudo e à prática enquanto facilitadora de processos do MA, e ao desafio de corporificá-los em meu cotidiano, já que, nas próprias proposições do trabalho, encontro forças para a apropriação da potência de presença e da responsabilidade de propiciar um campo fértil de trocas com o mundo, processo que considero um agir político nos microespaços que habito.

Desde 1996, quando o primeiro *workshop* de MA aconteceu, com o apoio da coreógrafa e bailarina Esther Weitzman, no estúdio Casa de Pedra, na Gávea, Rio Janeiro, sistematicamente invisto em introduzir e aprofundar a abordagem no Brasil. Além disso, desde 2017, invisto em oferecer um Processo Formativo para as pessoas interessadas em tecer a prática em seus próprios trabalhos, e em facilitar grupos. Considero essa a etapa que necessita de maior imersão. A intenção desse treinamento emerge dos praticantes e do desejo de oferecer um contorno justo para o aprofundamento e a expansão do MA no Brasil. Meu amor inicial consistia em apenas afirmar a prática contínua, intensa, extensa, até que cada pessoa, a partir de sua imersão e corporificação, pudesse oferecê-la como consequência de um transbordamento, mas, no encontro com o outro, o sentimento teve que se desdobrar. Passei a organizar estudos mais detalhados das proposições, etapas e funções do pensamento prático da abordagem, tendo especial atenção ao Processo Formativo, que se dá através de um acompanhamento pessoal. Para que haja novas contribuições, o MA precisa ser apresentado de forma clara para abarcar a complexidade que dele evolve.

No encontro com a Somática, amplio as possibilidades delicadas da percepção, o reconhecimento das forças entre os modos-padrões que sustentam

⁵ No original: "Mary was the one who transformed her dance studio into an empty space for something other than dance, who designed the format of sitting to the side of the space while her student moved. She was the one who discovered, later in her teaching practice, that talking after moving was important: one-to-one, and in dyads and triads within groups. Just these three original and critical facts alone can easily get lost, become assumptions within what happens in an authentic movement session, as generations of her descendants, in empty studios, move and witness, speak and listen."

um “estar na vida” e os íntimos impulsos de mudanças do sentir/pensar/agir gerando novas relações. No encontro com o MA, expando as formas de experienciar o corpo que dança, que se move em pausa e que, no movimento, potencializa gestos e palavras. Seus princípios somáticos se contornam em zonas limiáres de relação, nas bordas entre o dentro e o fora que contagia produções performativas, ecológicas, meditativas, psicossomáticas, e, atualmente, as pesquisas sobre neurônios-espelho e empatia da neurociência.

O espelhamento não verbal, bem como a correspondência da linguagem corporal, ajuda a transmitir a sensação de sentir "visto" por outro.⁶ (ADLER, 1987, p. 155, tradução nossa).

Afirmar as singularidades das abordagens somáticas como práticas de reexistência. Vagalume que exercita ver/sentir a escuridão e os lampejos intermitentes que constroem ritmos e visões.

O MA chega em terras brasileiras de forma híbrida, compondo pesquisas em dança e outras práticas somáticas. Nesse sentido, sua própria estrutura, e o que é produzido na relação intrínseca de seus elementos, é pouco conhecida. Ao mesmo tempo em que sua riqueza plástica ganha força no entrelaçamento com outras formas, seu sistema, que se sustenta por si só, se dilui, e algo que considero importante se perde.

Há proposições que aprendi como centrais no trabalho e que considero políticas, como, por exemplo: (1) mover-se diante de uma Testemunha-Facilitadora que não direcione o movimento – o que faço quando ninguém me diz o que tenho fazer? O que faço com meu tempo? O que faço com meu corpo? O que faço comigo? Como dou conta desse tempo que é meu, mas que é meu diante de uma testemunha que não está ali para me julgar, somente para me acompanhar? O impulso do julgamento é lançar suas forças fora, e o testemunho faz o movimento inverso; recuo, dou uma passo atrás para criar espaço e poder ver o movimento que foi lançado para o outro. A ecologia humana se dá também no processo de manusear as histórias escritas no corpo, desfazendo a idealização de perfeição, de julgamento, oferecendo instrumentos para lidar com as secreções somáticas –; (2) desenvolver uma linguagem que também é uma experiência sensorial do corpo, construindo um testemunho de si, que, ao ser compartilhado com o outro, elabora um caminho de uma prática que se dá ao legitimar o *si* em relação. A presença do outro se dá (presença de um outro fora de mim) quando eu me percebo. Outras; um trabalho de cuidado e de pesquisa. Na presença do outro-fora e de todos os outros dentro de mim, legítimo a construção de uma narrativa tecida entre o dentro e o fora, a partir da relação de confiança e cuidado

⁶ No original: “Nonverbal mirroring as well as matching of body language helps to impart a sense of feeling “seen” by another”.

entre Movedor e Testemunha, sem recusar a zona de indiscernibilidade própria do encontro.

Diante de um cenário histórico de múltiplas pesquisas com o MA, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, e de uma abordagem da Educação Somática não registrada em seu país de origem, o MA vive contradições entre a potência e as possíveis banalizações. Tais circunstâncias fortalecem a minha decisão de oferecer esse trabalho com a menor interseção possível.

Os princípios de seu pensamento, expressos nos dispositivos (como nas proposições citadas acima) ganham consistência singular quando operados através das funções Movedor e Testemunha. Essa estrutura simples e precisa nos oferece modos de cuidar das inter-relações somáticas nos movimentos não verbais e verbais, propondo inclusive uma gramática que dê pistas aos acordos para com os estados de percepção pessoal e coletiva.

É comum o uso de seus dispositivos na linguagem coreográfica, improvisação, performance e ensino de outras abordagens da Educação Somática, visando à construção de corpos presentes, de vocabulário não usual de gestos e movimento, de tempo/espço para a digestão e integração de novas experiências. Em composição com outros sistemas, seus enunciados em zona de vizinhança instigam e alimentam criações, inclusive de possíveis novas abordagens.

Explorei essa perspectiva de interseção ao iniciar, em 2003, uma pesquisa entre MA e o Contato-Improvisação, em parceria com o pesquisador, bailarino, coreógrafo e diretor teatral Guto Macedo, que resultou na criação do Contato Autêntico⁷. Esse trabalho é difundido no Brasil e em outros países através de *workshops* e festivais. Contudo, me deparei com a necessidade de apresentar e acompanhar o desdobramento do MA em sua íntegra por mais tempo e em mais lugares do Brasil.

Em todo o mundo as pessoas dizem: “Eu sou um praticante do Movimento Autêntico”, mas isso depende com quem a pessoa está praticando e de como aprenderam a prática e de quem.⁸(BACON, 2015, p. 205, 206, tradução nossa).

À medida que essa abordagem se torna mais conhecida, aumenta a rele-

⁷ O Contato Autêntico é uma ferramenta extremamente valiosa para a autopercepção do bailarino e para a sua relação com o público ou a audiência durante a performance. O estudo do “ser assistido” ou “observado” por uma testemunha (no caso da performance, o público), expande a consciência do improvisador em relação ao espaço interno e externo em que ele insere sua apresentação, possibilitando uma maior interatividade e comunicação com esses espaços. O setting do Contato Autêntico é a relação que se estabelece entre dois sistemas: a interseção, o compartilhar, e a hibridização. Não é mais um ou outro. Desconstrói-se ao ser afetado, constrói-se com as novas afetações. Nesse experimentar, observamos nosso interesse em desenvolver propostas específicas para a investigação da improvisação a partir da experiência direta com o movimento.

⁸ No original: “Across the globe people say: ‘I am an Authentic Movement practitioner’ but what that is will depend on the person who is practising and how they learnt the practice and from whom. As such these practices operating under the rubric of AM are all historically, philosophically, psychologically, spiritually and aesthetically situated.”

vância de se tomar conhecimento de que há várias formas de praticá-la. O MA, considerado abordagem somática do movimento, disciplina, metodologia e sistema de pesquisa, oferece variações de como olhar a prática e encaminhá-la em cada uma dessas conceituações.

Algumas “ideias” sobre a prática do MA passam por considerá-la uma forma livre de movimento que a aproxima de concepções como espontâneo e improvisado. E isso sem dúvida possui uma relação direta com o percurso histórico da dança, mas também com o nome Movimento Autêntico. Não aprofundarei esse assunto neste artigo, mas é necessário fazer uma distinção entre autenticidade enquanto qualidade, categoria de movimento, e a abordagem somática MA. Enquanto abordagem, o MA possui fundamentos práticos/teóricos que desenham e contornam seu pensamento. Mesmo com uma multiplicidade de olhares, é sobre a relação enquanto prática de atenção que o MA se debruça.

Bodyfullness – palavra-experiência que abarca a encarnação de um volume intensivo de forças vividas no encontro, no “ritual” do MA.

Terreiro: Em uma roda nos encontramos. Movedores e Testemunhas. A prática, enquanto pesquisa do Soma, contorna as perguntas-base: o que nos move? Como movemos o que nos move? Tais perguntas, que se dirigem aos impulsos, permeiam a atenção que concomitantemente vai percebendo a paisagem das sensações, pensamentos, emoções, escuta do corpo/soma no aqui/agora.

Essas perguntas se potencializam em um campo onde ver e ser visto, ouvir e ser ouvido, mover e ser movido, fazem parte das premissas que abarcam a construção de um corpo movedor (sensório/motor) que aguça a percepção (*awareness*) através da função de Movedor; e de um corpo-testemunha que se disponibiliza para ser afetado, movido em estado de pausa através da função de Testemunha.

É no investimento dessa díade estruturante Movedor/Testemunha que o MA se singulariza como uma abordagem somática relacional, produzida de (e produzindo um) campo de confiança e de estímulos aos novos, um espaço intersubjetivo e contágio e trocas, de Testemunhos.

No agenciamento *movedor-na-presença-da-testemunha* e *testemunha-na-presença-do-movedor*, o caminho da Fita de Moebius⁹ se desenha, e se instaura a Testemunha Movedora, que produz Testemunhos Moventes. Como diz Peter Pal Pelbart (2016, p. 394), “...tornar-se advogado do ser por vir, a testemunha de tal ou qual modo de existência, sem a qual essa existência talvez não vingas-

⁹ Uma fita de Möbius, ou faixa de Möbius, é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia volta em uma delas. A fita deve o seu nome a August Ferdinand Möbius, que a estudou em 1858.

se.”. Essa citação reafirma a potência do Testemunho como força intensiva para a corporificação da experiência. No que concerne à prática descrita aqui, a instauração se soma ao dispositivo do compartilhamento verbal, que é uma extensão da presença imanente do Testemunho.

O MA habita espaços limiares de experimentação do movimento em um vasto campo de investigação *sensório-emocional-energético-espiritual*. Foge o tempo todo das definições e propõe mais espaço para a produção de potência e transformação do que formas de se mover. O convite para se mover de olhos fechados, combinado à não proposição de movimentos e à presença acolhedora da Testemunha/Facilitadora, favorece a escuta dos impulsos e a corporificação de movimentos repletos de efeitos das ínfimas percepções.

As “pequenas percepções” (GIL, 2005) são consideradas fenômenos de limiar, e todo seu campo se apreende, numa primeira aproximação, não mais do consciente ou do inconsciente, mas do não consciente. São produzidas pelas “imagens nuas”, que, segundo Leibniz (1993), manifestam-se sem que tenhamos consciência e, no entanto, nos modificam. São invisíveis, de um invisível radical, mas têm efeitos no visível – são os metafenômenos que se definem como feixes de forças (GIL, 2005, p.18-19). “As pequenas percepções permitem-nos ver todo o passado e adivinhar o futuro”. (LEIBNIZ, 1993 apud GIL, 2005).

Essa paisagem dos estudos da metafenomenologia, que discute a visibilidade do “invisível” (fenomenologia pontiana), e fomenta outras perspectivas sobre a percepção, leva-me a pensar o MA como uma abordagem que se abre para uma dupla face de investigação prática: por um lado, como um campo da somática; e, por outro, como um ritual contemporâneo, nome dado pelos próprios praticantes.

Ouso apresentar mais uma definição:

O MA é uma abordagem somática de pesquisa-prática relacional do movimento, do gesto e da palavra. Um método cartográfico de pesquisa do movimento que se desenvolve a partir da relação Movedor e Testemunha, um ritual contemporâneo. No Brasil, trata-se de um terreiro contemporâneo: move-se o que precisa ser movido pessoalmente e coletivamente. O Movedor explora uma interrogação: o que me leva a mover? Quanto à Testemunha, como se sente movida na presença do Movedor? Pode ser um pensamento, uma sensação, um desejo, um som, uma memória, uma voz interna ou externa.

Trata-se de um trabalho sobre a apropriação do julgamento, sobre a interpretação, sobre os pré-conceitos, sobre as imagens de si e do outro, construindo, assim, um terceiro componente: a Testemunha Interna. Vejo no outro o que está em mim. Também é dos vários “de mim” que o mundo fala.

O MA é uma “prática do Testemunho”, do soma em estados de movimento- pausa, e exercício de construção de uma gramática cada vez mais justa, mais

próxima da experiência da carne, criando assim uma política de compartilhamento, um modo ético/estético de cunho empático para as relações encarnadas no mundo.

Referências

- ADLER, Janet. **Circles of four.** Discipline of Movement Authentic. Disponível em: <<http://www.disciplineofauthenticmovement.com/circles-of-four-faculty.html>>. Acesso em: abr. 2018.
- _____. **Speaking the same language:** an evolving dialogue with Mary Whitehouse. Disponível em: <<http://www.authenticmovementjournal.com/?p=173>>. Acesso em: abr. 2018.
- _____. Preface. In: **Offering from the Conscious Body** – The discipline of Authentic Movement. Rochester, Vermont: Ed. Inner Traditions, 2002.
- BACON, Jane. Editor's introduction. **Authentic Movement:** A field of practices. University of Chichester Journal of Dance & Somatic Practices. Volume 7, Number 2, 2015 Intellect Ltd Editorial. English language.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido.** São Paulo: Perspectiva, 2017.
- GAGNEGBIN, Jeanne Marie. Como viver junto? Uma comunidade de estrangeiros. **Seminários.** 24 out. 2008. 28. Bienal de São Paulo, p. 203-212. Disponível em: <http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2014/12/RD14_D01_Como-viver-junto_-Uma-comunidade-de-estrangeiros.pdf>. Acesso: abr. 2018.
- GIL, Jose. **A imagem nua e as pequenas percepções.** 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.
- HANNA, Thomas. **Corpos em Revolta.** A evolução-revolução do homem do século XX em direção à CULTURA SOMÁTICA do século XXI. Rio de Janeiro: Edições MM, 1970.
- JORGE, Soraya. **Quando contato e improvisação e movimento autêntico se encontram.** Pesquisa de Guto Macedo e Soraya Jorge. Jun. 2016. Disponível em: <<https://www.movimentoautentico.com/cv-guto-e-soraya>>. Acesso: maio 2018.
- PELBART, Peter Pál. **O avesso do Nihilismo.** Cartografias do Esgotamento. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Soraya Jorge é bailarina, terapeuta corporal, pesquisadora do movimento. Especialista e Introdutora do Movimento Autêntico no Brasil e Lisboa. Criadora do Centro Internacional e do Processo Formativo do Movimento Autêntico juntamente com Guto Macedo. Professora da Faculdade Angel Vianna-RJ.

Soraya Jorge es bailarina, terapeuta corporal, investigadora del movimiento. Especialista e introductor del Movimiento Auténtico en Brasil y Lisboa. Creadora del Centro Internacional y del Proceso Formativo del Movimiento Auténtico junto con Guto Macedo. Profesora de la Facultad Angel Vianna-RJ.

Soraya Jorge is a dancer, body therapist, movement researcher. Specialist and Introducer of the Authentic Movement in Brazil and in Lisbon. The founder of the International Center and of the Learning Process of Authentic Movement together with Guto Macedo. Teacher at Angel Vianna College, RJ.

EIXO II

As micropolíticas do movimento somático

Este eixo aborda a relação entre dança e movimento somático como ação micropolítica do corpo, geradora de aberturas a realidades invisíveis, indizíveis e sensíveis, produtora de alteridades que não cessam de afetar os corpos e seus campos senso-perceptivos. Busca investigar de que modo o saber-fazer somático intervéem na dimensão molecular da política, engendrando modos ético-estético-políticos na gestão da vida e do corpo. Por quais caminhos poderia o corpo escapar ao regime das biopolíticas atuais? Pode o corpo resistir à cartografia social dominante por meio da afirmação de sua realidade sensível, molecular e cambiante? A experimentação de uma corporeidade dançante poderia apontar exercícios à resistência de um corpo em estado de devir?

Experimentações de si: Psicologia, Educação Somática e Dança como cuidado em Saúde Mental

ANA EDWIGES SILVA BENTO
CAPS GERAL
ANAEDWIGESBENTO@GMAIL.COM

Resumo | Este trabalho é sobre uma proposta experimental dos agenciamentos entre Psicologia, Educação Somática e Dança como cuidado em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS Geral) de Fortaleza. Justifica-se pela necessidade local de olhares e atuações que possibilitem modos de cuidado e convivência com a diferença a partir de perspectivas que viabilizem processos de experimentação de outros modos de existência, por viabilizar uma experiência de corpo que não seja apenas a do sintoma, mas um corpo de criação, e por permitir o encontro entre linguagens diferentes. O objetivo é trabalhar aspectos expressivos, cognitivos, perceptivos e criativos nas fronteiras da Psicologia e da Dança, escutando as afetações e seus efeitos na construção de corporeidades singulares e coletivas e na feitura de espaços de afetos. Os resultados são a percepção de outros corpos possíveis em meio à constituição de relações grupais, a ampliação nas possibilidades de estar no mundo através de experimentações sensíveis, a abertura e o aprofundamento da consciência corporal, um estalar na pele da consciência de si e do outro, um cuidado que se faz de modo ético, estético e político, desconstruindo um lugar de não implicação na (re)produção de subjetividades e alteridades e refletindo sobre o lugar da experiência do corpo na Atenção Psicossocial.

Palavras-chave: Psicologia. Educação Somática. Dança. Cuidado. Saúde Mental.

Auto-Experimentaciones: Psicología, Educación Somática y Danza como cuidado en Salud Mental

Resumen | Este trabajo es una propuesta experimental de las combinaciones entre Psicología, Educación Somática y Danza como cuidado en un Centro de Atención Psicossocial (CAPS General) de Fortaleza. Se justifica por la necesidad local de miradas y actuaciones que posibiliten modos de cuidado y convivencia con la diferencia a partir de perspectivas que viabilicen procesos de experimentación de otros modos de existencia, por viabilizar una experiencia de cuerpo que no sea sólo la del síntoma, sino un cuerpo de creación, y por permitir el encuentro entre lenguajes diferentes. El objetivo es trabajar aspectos expresivos, cognitivos, perceptivos y creativos en las fronteras de la Psicología y la Danza, escuchando las afectaciones

y sus efectos en la construcción de corporeidades singulares y colectivas y en la elaboración de espacios de afectos. Los resultados son la percepción de otros cuerpos posibles en medio de la constitución de relaciones grupales, ampliación en las posibilidades de estar en el mundo a través de experimentaciones sensibles, apertura y profundización de la conciencia corporal, un chasque en la piel de la conciencia de sí y del otro, un cuidado que se hace de modo ético, estético y político, deconstruyendo un lugar de no implicación en la (re)producción de subjetividades y alteridades y la reflexión sobre el lugar de la experiencia de cuerpo en la Atención Psicosocial.

Palabras clave: Psicología. Educación Somática. Danza. Cuidar. Salud mental.

Self-Experiments: Psychology, Somatic Education and Dance as Mental Health Care

Abstract | This work is an experimental proposal of the combination between Psychology, Somatic Education and Dance as care in a Psychosocial Attention Center (General "PAC") of Fortaleza. It is justified by the local need for looks and actions that enable modes of care and coexistence with the difference from perspectives that enable processes of experimentation of other modes of existence. For making it viable an experience of body that is not only that of the symptom but a body of creation, and allows the encounter between different languages. The objective is to work expressive, cognitive, perceptive and creative aspects in the frontiers of Psychology and Dance, listening to the affectations and their effects in the construction of singular and collective corporations and in the making of spaces of affections. The results are the perception of other possible bodies amid the constitution of group relations, expansion in the possibilities of being in the world through sensitive experiments, opening and deepening of the body consciousness, a crack in the skin of self-awareness and of the other, a care which is done ethically, aesthetically and politically, deconstructing a place of non-implication in the (re)production of subjectivities and alterities and the reflection on the place of the body experience in Psychosocial Attention.

Keywords: Psychology. Somatic Education. Dance. Care. Mental health.

Introdução: o impulso para o movimento

Este trabalho é uma proposta experimental dos agenciamentos possíveis entre Psicologia, Educação Somática e Dança em um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), na cidade de Fortaleza. O projeto e sua realização surgiram a partir de indagações e estranhamentos acerca das práticas e concepções em Saúde Mental; um estranhamento deliberado e emergido através da dança, desafogado experienciando o dançar; um estranhamento nascido dançando.

Abre-se, então, um vão, um espaçamento possível, no qual a dança e as práticas somáticas podem expressar sua voz à Psicologia (esta entendida como categoria científica, ética, estética e política) e trazer outro lugar de produção de saber no campo da Saúde.

O que e como as práticas somáticas e a dança podem fomentar, fundar e contribuir para uma prática psicológica a partir da experiência de corpo? O que as práticas somáticas e a dança podem ensinar à Psicologia? Como a Psicologia pode escutar esse outro lugar de saber? Existe corpo na Saúde Mental? Que corpo é esse? Como ele está no mundo? Ele está no mundo?

Esses apontamentos acerca dos possíveis atravessamentos entre os referidos campos de produção de saberes não visam engessar e encerrar formulações nesta escrita. Tais indagações são passos e caminhos que vão se construindo ao caminhar e que dizem respeito a traços e a rastros para pensar e viver as subjetividades na contemporaneidade.

Podemos acreditar que certas questões que, contemporaneamente, se impõem a nós como problemas não poderiam ser apreendidas sem que fizéssemos variar nossos esquemas teóricos ou nossos conceitos a partir do atravessamento de diferentes saberes. Questões atuais relativas à subjetividade, ou mais especificamente, ao sujeito cognoscente não podem, por exemplo, ser equacionadas sem que nos lancemos na aventura de construir conceitos híbridos e outras estratégias de pensamento. (PASSOS, 2015, p. 64).

Desse modo, o vão, o espaçamento mencionado acima, configura-se como um lugar fundamental para o modo como este trabalho é realizado, caracterizando-se como um lugar fronteiro, de contato, no qual as composições se tornam possíveis, levantando reflexões acerca de concepções e intervenções pelo corpo e pela arte; em específico, a dança.

A realização do Experimentações de Si, nome dado ao trabalho, justifica-se, portanto, pela necessidade local de olhares e atuações que possibilitem modos de cuidado e de convivência com a diferença, a partir de perspectivas que viabilizem processos de experimentação de outros modos de existência para além de propostas meramente medicalizantes e normativas, na lida cotidiana com as

subjetividades, por viabilizar uma experiência de corpo que não seja apenas a do sintoma, mas um corpo de criação e invenção, e por permitir o encontro entre linguagens e saberes diferentes em um equipamento das políticas públicas de Saúde Mental.

O CAPS apresenta caráter substitutivo ao modelo hospitalocêntrico e manicomial de acompanhamento e tratamento de pessoas com transtornos mentais graves; atrela-se, portanto, aos preceitos da Reforma Psiquiátrica e da Luta Antimanicomial, emergindo como um locus de cuidado em meio à vida comunitária, um espaço no qual a arte se faz presente como veias de um corpo, fazendo circular aquilo que também o sustenta – isso em tempos não tão conservadores.

O objetivo das Experimentações de Si é trabalhar aspectos expressivos, cognitivos, perceptivos e criativos nas fronteiras da Psicologia, da Educação Somática e da Dança, escutando as afetações e seus efeitos na construção de corporeidades singulares e coletivas e na feitura de espaços de afetos. “Trata-se de intensidades daquilo que nos afeta, move, tranquiliza e perturba pelo fato de estarmos vivos.” (LIBERMAN, 2008, p. 10).

Os resultados são a percepção de outros corpos possíveis em meio à constituição de relações grupais, a ampliação nas possibilidades de estar no mundo através de experimentações sensíveis, abertura e aprofundamento da consciência corporal, um estalar na pele da consciência de si e do outro, um cuidado que se faz de modo ético, estético e político, desconstruindo um lugar de não implicação na (re)produção de subjetividades e alteridades e refletindo sobre o lugar da experiência do corpo na Atenção Psicossocial.

Metodologia: como o trabalho acontece

O modo como este trabalho acontece está baseado em uma perspectiva de cuidado sensível, ético e estético. Brota, a cada encontro, portanto, de um laboratório de investigação fundamentado na estesia, na capacidade e na possibilidade de perceber o sensível a partir de uma disponibilidade, de uma disposição, de uma abertura de afetar e ser afetado pelo mundo no corpo, na pele. Isso inclui a facilitadora, que leva propostas sem a garantia de como serão recebidas e experienciadas por cada integrante, o que a direciona a desenvolver e afinar uma escuta somática, permitindo-lhe, se necessário, reinventar a proposição do dia no instante em que ela acontece.

O trabalho ocorre uma vez por semana, com encontros que duram em torno de duas horas, podendo variar para mais e para menos, e realiza-se em grupo constituído por seis pessoas. A definição da quantidade de integrantes é determinada pelas condições do espaço físico, já que não se dispõe de grandes dimensões nessa unidade de CAPS.

Cada encontro apresenta, basicamente, dois momentos. No início, há o momento para a fala e a escuta em grupo, no qual a pessoa que se sente dispo-

nível compartilha as percepções acerca da experimentação anterior e as reverberações que essa experimentação teve no seu cotidiano. Isso não impossibilita, no entanto, que surjam conteúdos que não se refiram diretamente àquilo que foi vivido no grupo. Nesse momento, ainda são utilizados recursos de vídeo e fotografia de artistas da dança e dos integrantes do grupo.

No segundo momento, realiza-se um experimento com propostas da educação somática e da dança. Tais proposições podem acontecer individualmente, em dupla, em trio ou com o grupo todo. Ao término do encontro, quando alguém sinaliza uma necessidade de fala, abre-se um tempo para isso.

Resultados e discussão: o corpo não é só cabeça e ele está no mundo

Este trabalho não existiria sem um grupo. No entanto, não havia um grupo constituído para que proposta fosse lançada. Tudo começou do zero. No CAPS, o trabalho Experimentações de Si chegou como uma ideia que poderia se tornar espaço concreto para a produção de saúde e de vida. O projeto foi apresentado à equipe e começou a circular entre as pessoas que utilizam esse serviço. À época, muitas mudanças estavam acontecendo na unidade, em especial o ligamento e o desligamento de profissionais. Alguns grupos terapêuticos, consequentemente, foram desfeitos ou receberam uma nova configuração. O Experimentações de Si nasce exatamente nesse contexto.

Espalhava-se pelo serviço que, a partir de então, seria iniciado um grupo de dança no CAPS. Algumas pessoas mostraram interesse tão rapidamente quanto se desinteressaram. Outras pessoas ficaram curiosas para conhecer o que era desconhecido a todos ali. Esses curiosos permanecem no grupo até hoje.

No entanto, nem toda pessoa consegue continuar se experimentando no grupo ao vivenciar transformações de si mesma, ao perceber que está se diferenciando do que já conhecia de si. Alguns integrantes, portanto, saíram, e outros entraram. Citando Klauss Vianna:

Não é à toa que certas pessoas são tomadas de grande ansiedade ou acabam abandonando as aulas quando se vêem diante de uma imagem que não corresponde mais ao que elas são, diante de novas possibilidades e potencialidades até então completamente desconhecidas ou esquecidas. (VIANNA, 2005, p. 124).

Isso ocorre porque o Experimentações de Si apresenta como proposta entrar e estar em contato com o corpo, e experimentar o que surge nesse encontro no plano da experiência de si no mundo. No entanto, um ser em si não significa necessariamente isolamento, mas uma existência singular e diversa no encontro,

a singularidade e a diversidade no coletivo. Desse modo, o imprevisível e o desconhecido, o singular, diversa e coletivamente, se fazem sentir a partir de proposições práticas com a Educação Somática e a Dança.

[O] Plano de experiência [pode ser entendido] como variabilidade, imprevisibilidade, composição e recriação, e território de uma cartografia dinâmica de forças, ou seja, toda uma micropolítica não referendada por uma moral (no sentido de hierarquizações ou catalogações numa série específica de forças boas ou ruins), mas por uma ética de composição de forças que determinam aumentos ou diminuições de potência de ação. (FERRACINI; REIS, 2016, p. 132).

A Educação Somática e a Dança possibilitam, assim, construir um saber a partir da experiência de corpo. À medida que ocorre o encontro com ele¹, vão se processando desaprendizagens e aprendizagens; cada pessoa vai aprendendo a reconhecer aspectos de seus movimentos.

Diante do supracitado, faz-se necessário apontar para uma experiência de corpo vinculada à, como diz Renato Ferracini e Bruna Martins Reis (2016), especificidade da experiência da loucura, na qual os corpos são vividos como fragmentados por intensidades desagregadoras. Acrescente-se que esses corpos são vividos no nível da anestesia e da percepção de não estar no próprio corpo. No entanto, com a proposta de agenciar a Educação Somática, a Dança e a prática psicológica, busca-se a abertura a experimentações de outras corporeidades.

A dança se aproxima da prática clínica na medida em que pode ser dispositivo de construção de corpos singulares, corpos que não falem de si mas se reinventem em formas impensáveis. Estratégias que permitam “replantar” a subjetividade, conferindo múltiplas formas de habitar modos de vida criativos e articulados em seu tempo/espço social. (FERRACINI; REIS 2016, p. 136).

Desenha-se um campo de cognição em expansão, em construção, em transformação. O corpo deixa de ser apenas uma representação e passa a existir em sua concretude, que é matéria-prima na criação e na descoberta de movimentos próprios e de circulação afetiva singular.

A partir de H. Bergson, Virgínia Kastrup (2015) apresenta a cognição e a subjetividade contemporânea vinculadas a uma temporalidade em que a concepção de presente não se refere a um tempo cronológico que sucede o passado e antecede o futuro, ou seja, o presente não é considerado em uma temporalidade linear e sucessiva, mas sim trazendo em si a transformação e a passagem do tempo.

¹ Afirmação que pode parecer sem sentido, mas que se apresenta como uma experiência de estar no mundo: não se perceber corpo ou este corpo ser reduzido à cabeça.

Tomo essa ideia de Bergson para deixar claro que, ao falar de subjetividade contemporânea, a atenção ao presente não se justifica, em princípio, por aquilo que nosso presente possui de específico, de datado, mas sim por seu estatuto de campo movente. De saída, o presente nos interessa, nos força a pensar, não pelo ineditismo das formas de subjetividade que aí se configuram, mas porque ele nos coloca em contato com o movimento de transformação das formas constituídas. Nossa atenção ao presente não vai, em princípio, em busca de novas estratificações, mas sim de certa deriva da subjetividade. (KASTRUP, 2015, p. 92).

A partir de tais considerações, a experiência de corpo, nesta proposta de trabalho, não apenas possibilita um deslocamento nas pessoas que fazem parte do grupo, mas também abre brechas para que se olhe e se relacione com as pessoas que utilizam esse serviço, de modo a não reduzi-las ou encaixotá-las em estruturas pré-concebidas que definem modos de estar no mundo, fazendo refletir acerca do lugar da experiência do corpo nos processos de subjetivação dentro da Atenção Psicossocial.

Por meio das experimentações propostas, os integrantes afirmam estarem descobrindo novas maneiras de si, contornos que se ampliam ou se desfazem, ao passo que novas construções vão se fazendo, se refazendo, se desfazendo e se fazendo mais uma vez, em processos de diferenciação do que são (eram) e do que estão se tornando. Outros corpos nascem na vivência da diferença. A diferença nasce na vivência de outros corpos; trata-se de uma diferença vivida em corpo através de processos cognitivos que se dão na atualidade da experiência. Faz-se necessário apontar que o termo atualidade está baseado na perspectiva deleuziana, para a qual o atual é o novo.

Kastrup (2015), remetendo-se à Gilles Deleuze, traz a perspectiva de que é preciso estarmos atentos para não realizarmos uma analítica da subjetividade contemporânea, pois só é possível realizar uma analítica do que já está constituído e estabelecido historicamente. O contemporâneo e a atualidade são passíveis de um diagnóstico, mas não de previsões e antecipações de futuro.

Em princípio, o diagnóstico que é tirado dessa atenção à atualidade é que somos diferença. Estamos inscritos na história, funcionamos a partir de condições históricas, mas estamos também em devir, em constante processo de diferenciação de nós mesmos. E é no presente que as continuidades são quebradas, e as identidades, dissipadas. (KASTRUP, 2015, p. 95).

A vivência em corpo do devir quebra com percepções rígidas que os integrantes do grupo têm deles mesmos. Eles deixam de ser uma pessoa sem corpo ou apenas com cabeça e passam a ir se tornando um corpo próprio, uma corporeidade singular em transformação, implicando em posicionamentos nas suas

vidas cotidianas, o que sugere a percepção de outros corpos possíveis em meio à constituição de relações grupais, além da ampliação das possibilidades de estar no mundo através de experimentações sensíveis. Até mesmo a concepção que eles possuem de saúde, enquanto ausência de sintoma, retirada de um diagnóstico psiquiátrico e da não necessidade do uso de medicação, passam a ter um novo lugar a partir dos deslocamentos e das reconfigurações experienciadas pelo movimento somático e dançado.

Ainda escavando os processos cognitivos vinculados à experimentação e à diferenciação, prossegue-se, a partir de Kastrup (2015), trazendo a distinção entre história e pensamento ou história e experimentação, colocada por Deleuze, em que a história se refere ao que está dado enquanto condição de existência do pensamento, o qual, por sua vez, é experimentação na atualidade, promovendo rupturas a tais condições de existência, o que, portanto, aponta para o fato de que a experimentação e o novo não surgem do nada.

Kastrup (2015) apresenta linhas e trajetórias para compreender a cognição contemporânea. De acordo com uma perspectiva da psicologia tradicional, o olhar sobre os processos cognitivos estaria sob um foco ambientalista, em que há um mundo dado que determinaria as mudanças na cognição, excluindo, desse modo, pensar a cognição e sua relação com a invenção do mundo.

A pergunta seria então: como um novo ambiente determina mudanças na cognição? Ou então: como o sujeito do conhecimento se adapta a esse novo ambiente? Colocando o problema dessa maneira, seguiríamos o caminho traçado pelas psicologias da aprendizagem que se baseiam no pressuposto realista de um mundo dado. Entretanto, a perspectiva ambientalista não permite pensar a invenção do próprio mundo e sobretudo o mundo em processo de transformação – e é isso que caracteriza nossa atualidade: o mundo em notável movimento, mundo movente, em transformação acelerada. (KASTRUP, 2015, p. 96).

Faz-se necessário, assim, lançar os olhos para a cognição, para além do estudado e do dimensionado apenas através da psicologia da aprendizagem, relacionando-a ao devir, buscando enxergar o devir inserido nos próprios processos cognitivos. Quais os contágios e cruzamentos que possibilitam um modo de enxergar a cognição em sua relação com a produção de subjetividade? Essa pergunta norteia a busca por conexões entre saberes que engendram outros parâmetros e outras referências para entender a referida questão, um encontro de águas que possibilite acessar as beiras e as profundezas do mar de complexidade em que está imersa a produção de subjetividade na contemporaneidade.

No caminho dessa busca, encontra-se em Kastrup (2015) a referência à Teoria da Autopoiese, de Francisco Varela e Humberto Maturana, e a filosofia de Deleuze e Guattari, para sondar e compreender as transformações que ocorrem

na cognição e em sua relação com a produção de subjetividade. Varela e Maturana, na Teoria da Autopoiese, apresentam a cognição não como invariante ou histórica, mas sim em um lugar de coexistência de condições históricas e de um presente vivo que irrompe como questionamentos, quebras, problematizações ao que está estruturado e instituído historicamente. Por conseguinte, o que se torna de grande interesse é a atualidade da cognição, e não o estudo de suas condições e estruturações.

O problema não é entender o funcionamento cognitivo como produzido historicamente, mas sim como o presente é capaz de promover rachaduras nos estratos históricos, nos antigos hábitos mentais, nos acoplamentos estruturais estabelecidos e produzir novidade. Para pensar condições politemporais foi preciso liberar a força do presente, desamarrá-lo do passado, liberá-lo dos constrangimentos históricos. (KASTRUP, 2015, p. 98).

A aprendizagem não é vista, então, como aquisição de conhecimento ou como um processo de adaptação ao meio. Os processos de aprendizagem são a própria experimentação, em que a invenção do mundo se dá ao passo em que se inventa a si mesmo, em movimentos constantes de produzir a si; uma aprendizagem experiencial e corporificada, portanto, e não um processo mental.

Kastrup (2015) fala que Varela busca reconciliar a cognição com o concreto através de um conceito chamado *enaction*, que ela traduz como atuação. A cognição passa a ser resultante da ação, das experiências que se inscrevem no corpo, e não mentalmente. Seria esse um ponto que ajudaria a repensar a terminologia Saúde Mental, suas concepções e práticas de intervenção, especialmente as implicações que geram em termos de produção de subjetividade? Seria também um ponto para subverter a clássica dicotomia mente-corpo e sua hierarquização em tal prática de saúde?

O movimento somático e o movimento da dança, por conseguinte, permitem acessar sentidos inscritos no corpo, ocorrendo uma reconfiguração deles mesmos, podendo ser extrapolados, desestruturados, afirmados, reinventados, criados ou simplesmente jogados fora, já que “o processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente, ser dito de desaprendizagem permanente” (KASTRUP, 2015). Nesse momento, aspectos criativos e expressivos do movimento são explorados por eles em processos de improvisação e criação, a partir de proposições com elementos concretos do movimento e da dança e naquilo que despertam o corpo sensível, que acaba sendo o sinalizador para o que acontece no próprio grupo. Falo aqui de uma sensibilidade vivida, experimentada, e não de algo que estaria no campo de idealizações e abstrações predefinidas (ou que deveriam ser alcançadas). Trata-se de uma sensibilidade que passa pelos sentidos do corpo.

Desse modo, o (re)conhecimento e a construção de uma consciência corporal, que também se dá enquanto consciência afetiva e consciência de si, acontecem, algumas vezes, no instante em que se entra e se estabelece contato com o corpo, ao experimentar o que foi proposto. O encontro com o próprio corpo passa a existir também no encontro com outros corpos, num processo de vinculação corporificado, o que possibilita a construção de um terreno fértil para as diferenças estarem. Seria esse lugar de contato e contágio entre corpos e corporeidades em devir o lugar da diferença por excelência?

A Educação Somática, a Dança e a Psicologia se atravessam aqui construindo um espaço de contato, um lugar fronteiro, uma dimensão de intercessão em que podem se contaminar e gerar um campo possível para a existência de corpos singulares que atestam as diferenças que nos habitam – uma contaminação no entremeio de uma escuta clínica e de uma prática somática e dançada, que pode possibilitar um modo de cuidado de si e do outro.

Sendo assim, é com a escuta aguçada da clínica e de uma dança que se propõe a ser singular em cada composição corporal que buscamos inventar dispositivos que coloquem em movimento outras possibilidades de vida presentes em cada composição-corpo. (REIS; FERRACINI, 2016, p. 138).

Na concepção de que esta proposta de trabalho e intervenção em Saúde Mental se configura como um espaço gerador de possibilidades de estar na vida, e não como uma receita de vida, ela seria um lugar para experimentar habitar o próprio corpo num contínuo diferenciar-se de si vivido no presente. Trata-se de uma atualidade na atualização de si mesmo, em processos de devirar-se, em que o devir faz aparecer bifurcações, e, por isso também, encruzilhadas. Nesse lugar, no entre, está a possibilidade de escolha e o exercício da liberdade.

O cuidado que se propõe e que circula de modo vivo por meio desta proposta de intervenção é um cuidado criativo, um cuidado inventivo, um cuidado de debruçar-se sobre si mesmo, um trabalho sobre si mesmo, mas não um trabalho sobre si mesmo, de modo individualista – um trabalho sobre si mesmo em meio à coletividade, constituindo a coletividade, já que se considera que a produção de saúde e de doença também acontece através de modos de circulação de forças e afetos. Por conseguinte, trata-se de um cuidado que se faz de modo ético, estético e político, desconstruindo um lugar de não implicação na reprodução de subjetividades, de alteridades, de diferenças.

Considerações finais: o final também é um começo

A feitura deste trabalho, tanto a proposta experimental quanto a produção escrita, não primou apenas por descrever, apresentar e representar o vivido, mas se pautou também na construção em meio às intensidades cambiantes, um caminhar que se faz ao passo que se caminha.

Também é válido dizer que tal proposta não se apresenta como uma receita de intervenção em Saúde Mental e, muito menos de vida, mas constitui, por meio da Psicologia, da Educação Somática e da Dança, espaços de construção de saúde, escapando às normatividades sempre à espreita, o que, por isso mesmo, pede um corpo vivo e sensível.

Esse fim é um começo; porém, não do início: um começo a partir do agora; um começo que é abertura para experimentações de corpos pulsantes nas encruzilhadas da vida.

Referências

- FERRACINI, Renato; REIS, Bruna Martins. Dança e Saúde Mental: ações de potência. **ARJ – Art Research Journal**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 129-141, maio 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/7849>>. Acesso em: 06 maio 2018.
- KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 295 p.
- LIBERMAN, Flavia. **Delicadas coreografias: instantâneos de uma terapia ocupacional**. São Paulo: Summus, 2008. 247 p.
- PASSOS, Eduardo. Pensando a subjetividade com conceitos híbridos: a Psicologia em interface com a filosofia e a biologia. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 295 p.
- VIANNA, Klaus. Percepção corporal a partir de movimentos básicos. In: VIANNA, K. **A Dança**. São Paulo: Summus, 2005. 154 p.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Ana Edwiges Silva Bento é psicóloga e arteterapeuta. Trabalha com Psicologia e Arte individual e coletivamente e é idealizadora e facilitadora do projeto Experimentações de Si, um trabalho grupal no CAPS Geral.

Ana Edwiges Silva Bento es psicóloga y arteterapeuta. Trabaja con Psicología y Arte, individual y colectivamente. La profesional es idealizadora y facilitadora del proyecto Experimentaciones de Si, un trabajo grupal en el CAPS General.

Ana Edwiges Silva Bento is a psychologist and art therapist. The professional works with Psychology and Art, individually and collectively. She is the creator and facilitator of the Self-Experiments project, a group work in General "PAC".

Por uma corporeidade dançante para a clínica: micropolíticas do sensível

CATARINA RESENDE

LUIZA LOYOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF / NITERÓI

CATARINAMRESENDE@GMAIL.COM

Resumo | Este trabalho pesquisa a criação de micropolíticas do sensível como um possível desvio às forças de captura dos fluxos dos corpos no capitalismo. Objetiva-se compreender de que maneira os encontros na clínica mobilizam realidades invisíveis e indizíveis, e como podem estar engajados na produção micro-sensível de novas sensibilidades e novos desejos. Este trabalho busca cartografar os movimentos que possibilitam a ampliação do cuidado através da experiência somática do terapeuta e de suas implicações na relação entre corpos. Para tanto, serão trazidos relatos de um grupo de alunos de Psicologia, escritos a partir de uma experiência com uma oficina de *Body-Mind Centering™*. Essa prática foi orientada por uma educadora somática certificada, convidada a contribuir com o processo formativo dos alunos em uma abordagem transdisciplinar da clínica. Interessa pôr em relevo, em articulação com as experiências circunscritas, as relações sutis e cambiantes entre corporeidade e subjetividade, evidenciando o corpo em seu aspecto sensível como território de novos possíveis. Pretende-se, com isso, pensar uma corporeidade dançante para a clínica, no intuito de fazer frente aos regimes instituídos e massificados de sensibilidades, tomando-a enquanto prática experiencial de devires mútuos entre terapeuta e paciente, e de criação de novos modos de existências.

Palavras-chave: Clínica. Corporeidade. Micropolítica. Sensível.
Práticas Somáticas.

Por una corporeidad bailante para la clínica: micropolíticas del sensible

Resumen | Este trabajo busca la creación de micropolíticas de lo sensible, como un posible desvío a las fuerzas de captura de los flujos de los cuerpos en el capitalismo. Se pretende comprender de qué manera los encuentros en la clínica movilizan realidades invisibles e indecibles, y cómo pueden estar involucrados en la producción micro sensible de nuevas sensibilidades y nuevos deseos. Este trabajo busca cartografiar los movimientos que posibilitan la ampliación del cuidado, a través de la experiencia somática del terapeuta, y sus implicaciones

en la relación entre cuerpos. Para ello, se traerá relatos de un grupo de alumnos de Psicología, escritos a partir de una experiencia con un taller de BMC™. Esta práctica fue ministrada por una educadora somática certificada, invitada a contribuir con el proceso formativo de los alumnos en un abordaje transdisciplinar de la clínica. Interesa por en relieve, en articulación con las experiencias circunscritas, las relaciones sutiles y cambiantes entre corporeidad y subjetividad, evidenciando el cuerpo en su aspecto sensible como territorio de nuevos posibles. Se pretende con ello, pensar una corporeidad bailante para la clínica, con el fin de hacer frente a los regímenes instituidos y masificados de sensibilidades, tomando como práctica experiencial de devires mutuos, entre terapeuta y paciente, y de creación de nuevos modos de existencias.

Palabras clave: Clínica. Corporeidad. Micropolítica. Sensible. Prácticas Somáticas.

For a dancing corporeity to the clinic: micropolitics of the sensitive

Abstract | This work researches the creation of micropolitics of the sensitive, as a possible deviation to the forces of capture of the flows of bodies in capitalism. The objective is to understand how the meetings in the clinic mobilize invisible and unspeakable realities, and how they can be engaged in the micro sensitive production of new sensibilities and new desires. This work seeks to map the movements that allow the expansion of care, through the somatic experience of the therapist, and its implications in the relationship between bodies. To this end, a group of psychology students will be brought together, written from an experience with a Body-Mind Centering™ workshop. This practice was ministered by a certified somatic educator, invited to contribute to the students' formative process in a transdisciplinary approach to the clinic. It is important to put in relief, in articulation with the circumscribed experiences, the subtle and changing relations between corporeity and subjectivity, evidencing the body in its sensitive aspect as territory of possible new ones. The intention is to think of a dancing corporeity for the clinic, in order to deal with the instituted and massive regimes of sensibilities, taking it as an experiential practice of mutual becomings, between therapist and patient, and of creating new modes of existences.

Keywords: Clinic. Corporeity. Micropolitics. Sensitive. Somatic Practices.

Nossa escrita se apoia em um relato de experiência traçada por uma polifonia composta por muitos outros corpos, engendrada por uma multiplicidade de movimentos sensíveis. Dedicamos nosso texto àquelas e àqueles que o tornam coletivo, especialmente a Julia, Carol, Marcelle e Victória, que nos enriqueceram com as palavras de suas *vivências poêmicas*¹. Cada relato utilizado aqui é uma vivência poêmica, uma cartografia sentimental em que as singularidades, forçadas ao limite, se diluem na dança de qualquer um, numa operatória que transforma o mais íntimo no mais impessoal. São escritas cartográficas que materializam a relação afetiva do corpo com o mundo em fluxos intensivos de movimento. Os movimentos emergem de paisagens intensivas da experiência de cada um, ao mesmo tempo em que evidenciam as linhas traçadas no coletivo de forças.

A investigação da produção de subjetividade na transversalidade da experiência sensível entre filosofia, psicoterapia, dança e práticas somáticas, no plano da clínica, nos força a recorrer a procedimentos caros ao cartógrafo, para o qual pesquisar é habitar um território existencial. Suely Rolnik (1989) propõe o termo “cartografia sentimental” para definir os processos de pesquisa sobre os modos de subjetivação como uma imersão do cartógrafo à geografia dos afetos, que o leva, ao mesmo tempo, a inventar pontes para fazer a sua travessia nesse território existencial. Assim, quando dizemos *corpo*, o compreendemos antes como uma corporeidade, como um dos territórios existenciais que são também percorridos por uma cartografia sentimental, constituindo-se, ininterruptamente, por deslocamentos, multiplicidades e intensidades, de modo sempre singular e num incessante criar e recriar-se.

Colocamo-nos a pensar e a escrever a partir dessa cartografia de imagens intensivas alinhavadas por fragmentos de relatos de uma experiência somática que se deu no contexto do grupo de estudos e de experimentação Corporeidade, Clínica e Arte, vinculado ao CorporeiLabS, Laboratório de Subjetividade e Corporeidade sediado na Universidade Federal Fluminense do *Campus* de Niterói. Esse grupo se desdobra de um grupo de pesquisa que investiga a formação de um corpo clínico sensível na graduação em Psicologia. Assim, a experimentação sensível do corpo é incluída como parte do processo de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, como uma aposta na formação de uma corporeidade para a clínica que seja porosa aos fluxos intensivos.

Nesta pesquisa (ainda em estágio inicial), interessadas em investigar as relações sutis e cambiantes entre corporeidade e subjetividade, nos debruçamos sobre uma abordagem transdisciplinar da clínica, na interface entre psicoterapia, filosofia, dança e práticas somáticas. Mais especificamente, buscamos compreender de que modo (e com que estratégias) é possível investir na formação de um corpo-clínico sensível ao processo de ensino-aprendizagem em Psicologia. Propomos, enquanto corpo-clínico, uma noção prática que se distingue e vai além do corpo do clínico, aproximando-se mais da noção do corpo de *uma* clínica, enquanto experiência impessoal e singular do vínculo de criação de conexões sutis e de intervenção mútua nos processos de subjetivação e nas práticas de cuidado.

¹ Expressão usada por Victória no seu relato.

Interessa-nos dar relevo ao corpo em seu aspecto sensível como território de novos possíveis. Para tanto, há uma ampliação da dimensão estética da clínica, transversalizada por encontros prático-teóricos, a fim de problematizar um certo regime sensível do corpo e dos afetos. Cada abordagem transdisciplinar será *uma* estratégia e *uma* aposta daquilo que se passa no limiar entre o clínico e o não clínico, capaz de afirmar *uma* clínica que possa restaurar a experiência da existência como afirmação. O corpo teórico não visa, de modo algum, fundar uma técnica correlata para todos os casos, mas sim sustentar as transformações ético-políticas implicadas em um saber e em um fazer.

Segundo Cristina Rauter (2012), quando o campo clínico é problematizado como campo teórico-prático, as estratégias teórico-clínicas devem ter caráter particular, singular, relativas a problemas também singulares que a clínica nos propõe. Assim, nosso corpo teórico é pulsante e poroso, está sempre em aberto ou numa zona intervalar de indefinição, sujeito a interferências que melhor o potencializem para o encontro entre o saber e o fazer. A partir disso, será feito um mergulho na experiência do pensamento, numa relação dinâmica com o processo de produção de conhecimento que nos leve a articular novos eixos e conexões possíveis. Aqui, buscaremos habitar o intervalo onde o devir-clínico da dança e o devir-dança da clínica possam ganhar inteligibilidade. Nosso esforço será o de construir um conhecimento sensível sobre a formação de uma prática clínica que inevitavelmente passará a se contaminar pela própria elaboração, outrando-se no próprio caminhar. Falaremos *sobre* uma prática, mas, sobretudo, falaremos *com* uma prática. Os gestos de “descrever” e “propor” estarão sobrepostos e sombreados nessa atitude ampliada de elaboração. Nossas ações conceituais nos levarão a fazer uso dos conceitos sem cerimônia, e a produção de conhecimento será, antes, um exercício de bricolagem de um bloco que seja capaz de se pôr de pé sozinho sobre a superfície trepidante de um enfoque transdisciplinar.

No intuito de habitar o intervalo em que uma corporeidade dançante possa ganhar inteligibilidade para a clínica, alinhavada por um pensamento-corpo, pela palavra-sensível, pesquisamos a formação de um corpo-clínico. Por essa noção, compreendemos uma *corporeidade do vínculo terapêutico*, incluindo o analista, o paciente e o ambiente, constituído por elementos humanos e não humanos, por zonas de contágio, por uma atmosfera comum partilhada por impressões sensíveis, muitas vezes indizíveis e invisíveis. Doravante, este trabalho buscará cartografar os movimentos microssensíveis que possibilitam a ampliação do cuidado através da experiência somática do terapeuta em formação, e suas implicações na relação entre corpos (humanos e não humanos).

A paisagem-disparo da nossa escrita se deu numa oficina de *Body-Mind Centering™* ministrada pela professora Patrícia Caetano, educadora somática certificada, e que, com o curso de Dança e com o Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará, tem sido (desde 2015) uma pesquisadora parceira do CorporeiLabS. Tal como nos apresenta Caetano (2015), o BMC™ atua como uma ferramenta de prática somática na intenção de habitar os espaços do corpo, propondo um olhar interno e intensivo. A partir de um trabalho corporal no “microssensível”, convida-se a um mergulho no corpo, em atenção às estrutu-

ras orgânicas (como órgãos, fluidos, ossos e tecidos), que carregam intensidades energéticas. Nessa “intensidade vibratória”, é possível experimentar as diferentes formas e funções das estruturas corpóreas e encontrar novos espaços pela percepção. No movimento de acessar essas estruturas corporais, Bonnie Bainbridge Cohen, fundadora do BMC™, interessa-se na expressividade que a prática traz à dimensão energética e de mutabilidade (CAETANO, 2015). A partir disso, criam-se diferentes estímulos de alinhamento corporal durante os movimentos fluidos, mesmo com um olhar atento às rupturas de padrões pragmáticos do corpo. Na experiência, esses padrões rígidos são diluídos no microssensível. Espaços para movimentos inesperados são abertos, refletindo a fluidez energética da corporeidade. Através, então, de movimentos simples, são inventadas maneiras de habitação a partir de uma dissolução das formas rígidas de si mesmo. Faz-se uma aposta no contato com os “tecidos-territórios” do corpo como forma de experimentar a qualidade do devir (CAETANO, 2015).

No interesse de investigar e experimentar práticas capazes de sensibilizar o corpo do terapeuta em formação, o BMC™, oferecido na oficina ministrada por Caetano, foi (e tem sido) um dos “intercessores” capazes de favorecer uma cartografia sentimental da gênese de uma corporeidade dançante. Assim, investimos numa abordagem clínica que consiste em criar zonas de vizinhança com o seu fora, forçada nos seus limites por elementos de passagem. Gilles Deleuze (2010) nomeou de “intercessores” essas práticas e esses saberes limiares capazes de abrir o corpo da clínica para o diálogo com outros campos, a partir de turbulências que marquem uma posição crítica ao mesmo tempo que colocam a clínica em devir. Nessa aposta, uma corporeidade dançante emergente abre os tecidos-territórios do corpo às experiências de deslocamentos microssensíveis, às intensidades vibratórias, aos devires mútuos dos encontros. Explorar as áreas de interface entre a dança, as práticas somáticas, a filosofia e a psicoterapia pode incutir no plano da clínica a possibilidade de ultrapassar certos impasses, permitindo a exploração de mundos pouco visitados em nossa subjetividade.

Na oficina em questão, havia mais dois grupos convidados a participar conosco da experiência com o BMC™: um grupo de estágio supervisionado específico em clínica² e outro grupo de pesquisa³. Ambos investigam as relações entre corporeidade, subjetividade e arte. Nesse dia, a prática proposta tinha o intuito de trabalhar a sensibilização da pele e as qualidades do toque celular, com foco na imagem da membrana plasmática. As experiências relatadas que impulsionaram nossa escrita não derivam de uma evidência empírica, no sentido do exercício ordinário de uma faculdade, mas de uma resultante de encontros que nos forçaram a um limite, que nos confrontaram com um deslocamento. O relato de experiência, nesses termos, não permite generalizações nem *a priori* ou já dado; refere-se, antes, à singularidade e à dimensão processual de cada caso em questão. Se há ressonância com outros casos, é por um princípio de plasticidade que inclui a diferenciação inevitável de um caso a outro. A experiência é um ex-

² Grupo supervisionado pelas professoras Adriana Rosa e Catarina Resende.

³ Grupo coordenado pela professora Adriana Rosa.

pediente que nos liga com o fora, para além ou aquém do indivíduo que somos, convocando o *transubjetivo* em nós pela intensidade dos afetos. Na imprevisibilidade do plano dos encontros, em que qualquer encontro (bom ou mau) é possível a princípio, a experiência “exclui” as acoplagens que nada produzem, que nada mudam. Experimentar é ser forçado a pensar, a criar; é construir um plano de produção no qual o pensamento está imbricado à experimentação, e o conhecimento se dá a partir do sensível. Nesse sentido, a clínica assume um caráter experiencial como campo de produção de modos de existência (RESENDE, 2013).

A partir daí, somos levadas a um aspecto particular do exercício da cartografia que demanda maior acuidade, pois um *modo de fazer* implica um *modo de dizer*. Eduardo Passos e Regina Benevides (2010) salientam que exprimir um conhecimento afetivo acerca de nós mesmos e do mundo não é só um problema teórico, visto que, invariavelmente, assumimos uma posição em relação às forças que estão em jogo na produção desse conhecimento. Além disso, a fim de analisar a experiência sensível que emerge dos encontros na clínica, precisaremos, como já aludimos, narrar casos. Cartografar processos de subjetivação na experiência clínica é acompanhar encontros e construir narrativas que se darão a partir de casos. Consideramos que a prática clínica se ocupa menos de sujeitos ou propriedades de si, e mais de linhas de criação, dos devires no plano do coletivo de forças, dos movimentos de outramento engendrados nos processos de subjetivação. Nesse sentido, partimos de casos singulares, indissociados de sua face coletiva, num *continuum* de intensidades com muitos outros casos, casos de contágio concernentes a um e a qualquer um.

Sendo assim, fazer uma cartografia sentimental dos encontros implica uma certa política da narratividade. Há um procedimento narrativo de dissolvência que Passos e Benevides (2010) definem como método intensivista: *tornar-se impessoal*. Há um movimento nesse modo de dizer que abre o fluxo narrativo ao devir, em sintonia com a experimentação da vida. Um *continuum* de fluxos atravessa casos singulares e impessoais, sigilosos e públicos na construção de paisagens que já não nos permitem indagar/identificar “quem”, “onde”, “como”, mas sim “o que se passa no caso”.

Ocupemo-nos, portanto, dos fragmentos das narrativas-vivências poêmicas que disparam e sustentam nossos gestos de escrita.

Nos encontramos na sala habitual para fazermos uma experimentação. Dessa vez, com Patrícia nos guiando. Ela nos mostra diversas imagens de esponjas e de membranas celulares para que possamos entrar nesse “devir esponja”.

Como ser uma membrana plasmática?

Fiquei um tempo tentando me conectar com a minha pele, um contato como quem não quer nada, como a Patrícia comentou. Achei difícil no início, mas como num transe, eu consegui me conectar quando fechei os olhos e prestei atenção na minha respiração... a primeira mudança que eu consegui perceber: Temperatura. Energia.

Estou em transe. Patrícia pede para quem está recebendo o toque mudar de posição e ir ligeiramente começando a tocar o outro. Sinto as mãos de Júlia percorren-

do meu corpo sem invasão ou desconforto algum na mudança. Somos a mesma mão e a mesma esponja.

Eu pude sentir uma movimentação no toque. Eu senti o vai e vem das ondas, a pulsação dos líquidos me atravessando como se eu fosse uma esponja mesmo. Nós somos mais ou menos esponjas também! Águas também nos atravessam, tenho consciência disso. Não senti aspereza, senti muita doçura. Um toque firme, para dar contorno, mas ao mesmo tempo muito leve. Senti que acordou meus pelinhos do corpo, me sensibilizou. Senti um carinho enorme pela Carol nesse dia. O dia todo fiquei com uma necessidade de encostar nela, de dar as mãos para ela. Nossa! Uma conexão bem forte. Foi muito gostoso e bonito.

Se eu fosse explicar em palavras diria que nós duas perdemos nosso contorno de indivíduos (Carol e Júlia) rapidamente para nos encontrarmos. Enquanto a voz nos falava alguns sussurros, eu balançava suavemente como uma folhinha de grama pegando sol. Enquanto estava intimamente ligada a algo bem maior pelas minhas mãos. Júlia parecia o solo, a terra. Éramos membrana.

Todos estávamos com uma energia comum, todos estávamos dividindo um corpo uno, afinal, éramos uma membrana de uma célula, a gente tinha um trabalho.

Mais uma vez, senti um movimento, de um lado para o outro, bem suave. Uma respiração, talvez. Respiração una, fazendo uma pulsação de ar diferente daquela que estava ali antes. Nós mudamos o ambiente e o ambiente nos mudou.

Quando foi para a gente voltar para o nosso corpo, abandonar o nosso eu membrana plasmática, eu senti a minha pele de maneira diferente. Eu estava sensível ao toque, tudo me arrepiava, eu estava mole, como um plasma. Eu queria abraços, queria me fundir no outro. Estava adormecida, calma, sorridente e satisfeita.

Nesse diálogo sensível entre Julia e Carol, entre devires-membranas, entre muitos, avistamos diversos contágios a partir das intensidades vibratórias acionadas pelas práticas somáticas, com uma atenção dilatada à corporeidade e ao espaço que nos habita – aberturas microssensíveis que nos interessam para a formação em clínica. De que modo a experiência sensível do clínico pode, então, ampliar o território de criação de novos possíveis? Por que uma corporeidade dançante para a clínica?

Eu me lembro dos olhares que se cruzam um tanto ansiosos, um tanto curiosos antes da experimentação começar. Na apresentação das imagens e na breve explicação da técnica, fiquei interessada com a possibilidade de acesso ao corpo orgânico através do toque, do encontro, do pensamento, fazendo com que nos deparemos com a possibilidade de ser ferramentas do nosso próprio processo de transformação, vetores e produtos de nós mesmos, para além do plano afetivo que nos parece mais acessível, mas no plano material tão protegido de nós por camadas e mais camadas que não conseguimos ver, somos informados sobre elas por aqueles que dizem saber mais do nosso corpo do que nós.

Esse fragmento do relato da Marcelle nos reenvia para uma dimensão micropolítica do sensível, como um possível desvio às forças de captura dos fluxos

dos corpos no capitalismo, um convite a compreender de que maneira os encontros na clínica mobilizam realidades invisíveis e indizíveis, e como podem estar engajados na produção microssensível de novas sensibilidades e novos desejos.

Partimos de algumas pistas deixadas por Rolnik (2015), quando afirma que o “Capitalismo Mundial Integrado”, na sua face contemporânea, mais financeirizado e mais globalitário do que nunca, produz efeitos não só no mercado, na política ou na cultura, mas sobretudo na transformação e na captura das subjetividades. É um regime que se valida não só em ações macropolíticas, como a força militar, mas também na perspectiva micropolítica do desejo. É na descoberta do poder de rompimento entre corpo-subjetividade que a política reacionária ganha espaço nos corpos, conduzindo e direcionando as existências a seu bel-prazer. Ao fazer esse descolamento entre corpo e subjetividade, apartando o sujeito da sua força desejante e do seu campo relacional, o capitalismo garante a supremacia de determinados modos de existência, privilegiando a individualização dos sujeitos – uma “micropolítica reativa e conservadora” que investe na impermeabilidade da pele, cessando a criatividade nos processos de subjetivação. No entanto, de forma paradoxal, utiliza-se de sua permeabilidade para a massificação das sensibilidades.

Nesse panorama, Rolnik (2015) ressalta que a subjetividade é reduzida ao sujeito, que, por sua vez, passa a ter o próprio desejo regulado por um “inconsciente colonial capitalístico”, regido por uma perspectiva “antro-falo-ego-logocêntrica”. Isto é, a subjetividade do “fora-do-sujeito”, que é o “saber-do-corpo”, acaba sendo silenciada. Esse silenciamento se complexifica quando trazido à dimensão viva do mundo. Perde-se a porosidade, não somente pela sua pele, e sim pela pele daquele que não se pode limitar, o coletivo. Essa porosidade é utilizada na propagação de desejos conduzidos estrategicamente pelo capitalismo, investindo em afetos tristes: a raiva, o medo, a insegurança, na busca pela despotencialização dos corpos. Quando, diante de alguma desestabilização do sujeito, esse saber-do-corpo pede passagem, por uma brecha que se abre naquilo que estava instituído, o desejo é rapidamente capturado pela massificação do mercado de escala global. Os efeitos dessa política interferem na subjetividade e no seu campo relacional, investindo numa dimensão micropolítica de anestesia da potência do corpo em decifrar o mundo a partir de sua condição movente.

Na contramão disso, Rolnik (2015) nos inspira a ativar micropolíticas do sensível capazes de restituir o saber-do-corpo na sua pulsação e propagação. Segundo suas palavras, é a ação do desejo que “consistirá em um processo de criação que, orientado pelo poder de avaliação dos afectos, irá convertê-los em imagem, palavra, gesto, obra de arte, modos de existência ou outras formas de expressão” (ROLNIK, 2015, p. 15). A abertura à criação de uma corporeidade dançante convoca e propaga, portanto, possibilidades de sustentação da desestabilidade quando vivida no campo relacional.

É preciso.

É preciso criar meios para que o corpo possa (re)existir na sua força pulsante e de contágio. Ser capaz de ativar um saber-do-corpo que se desloca por propagação e devires mútuos. Sendo a clínica um dispositivo de transformação

das Existências, perguntamo-nos: como ativar essas micropolíticas do sensível? Como disseram as participantes da oficina de BMC™:

Mudamos o ambiente e o ambiente nos muda. Que desafio encontrar-se com qualquer outro, ainda que esse outro seja nós mesmos, sem intenção, que desafio desviar do sentido que se coloca inequivocamente sobre a nossa experiência.

É preciso pensar uma corporeidade dançante para a clínica, no intuito de fazer frente aos regimes instituídos e massificados de sensibilidades, tomando-a como prática experiencial de devires mútuos entre terapeuta e paciente, e de criação de novos modos de existências.

É preciso apostar na criação de um vínculo terapêutico de membrana: poder perder nossos contornos de sujeitos para rapidamente nos encontrarmos com o outro. Conexões por temperaturas, por energia comum, por algo bem maior. Querer se fundir no outro. Afinar o corpo, na prática, com realidades invisíveis e indizíveis, e suas implicações nas relações entre-si, entre-dois, entre-muitos, isto é, transitar com o outro nas diversas formas possíveis de experiência, podendo sustentar as contradições que se fizeram instaurar no percurso. E assim, afirmar o conhecimento que não é visível aos olhos, mas é sensível à pele.

É preciso experimentar estar entre, sentir a atmosfera densa que nos une, o movimento que nos mantém coesos, sem perder os movimentos singulares e intuitivos; movimentos ínfimos, intensivos e poéticos que nos possibilitem dançar o cotidiano com as relações sutis e cambiantes entre corporeidade e subjetividade.

É preciso sem precisão.

Sem buscarmos um novo paradigma ou metodologia para a clínica, afirmamos pistas imprecisas para uma clínica processual, aberta ao microssensível, uma clínica que dança com os processos errantes da subjetivação. Dançar a própria (re)existência: fazer do movimento algo sem fim, porque sem finalidade, porque infinito, uma ética, uma estética, uma micropolítica para a clínica: uma dança para novos modos de vida.

Referências

CAETANO, Patrícia de Lima. Por uma Estética das Sensações: o corpo intenso dos Bartenieff Fundamentals e do Body-Mind Centering. **Rev. Bras. Estud. Presença**, 2015, v. 5, n. 1, p. 206-232 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2237-266047495>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações** (1972-1990). 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010. 239p.

PASSOS, E.; BENEVIDES, R. **Por uma política da narrativa**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010. 207 p.

RAUTER, Cristina. **Clínica do Esquecimento**. Niterói: EdUFF, 2012. 162 p.

RESENDE, C. **Escutar com o corpo**: a experiência sensível entre dança, poesia e clínica.

2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Psicologia, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São

Paulo: Estação Liberdade, 1989. 304 p.

_____. **A hora da micropolítica**. Série Pandemia. São Paulo: N-1 Edições, 2015. 32 p.

Sobre as autoras | Sobre las autoras | About the authors

Catarina Resende é psicóloga clínica, professora do curso de Psicologia da UFF, coordenadora do Laboratório de Subjetividade e Corporeidade (CorporeiLabS – UFF/UFRJ/UFC/FAV), doutora em Psicologia (UFF), mestre em Saúde Coletiva (UFRJ) e terapeuta pelo movimento (Escola Angel Vianna).

Catarina Resende es psicóloga clínica, maestra de Psicologia (UFF), coordinadora del Laboratorio de Subjetividade e Corporeidade (CorporeiLabS – UFF/UFRJ/UFC/FAV), es doctora en Psicología (UFF), maestra em Salud Colectiva (UFRJ), y terapeuta por el movimiento (Escola Angel Vianna).

Catarina Resende is a clinical psychologist, professor of Psychology (UFF), coordinator of the Laboratório de Subjetividade e Corporeidade (CorporeiLabS – UFF/UFRJ/UFC/FAV), PhD in Psychology (UFF), master in Collective Health (UFRJ), and movement therapist (Escola Angel Vianna).

Luiza Loyola é graduanda em Psicologia na UFF, estagiária em psicologia clínica no projeto de estágio supervisionado Arte Corpo e Subjetividade vinculado ao Laboratório de Subjetividade e Corporeidade (CorporeiLabS – UFF/UFRJ/UFC/FAV), e professora de Yoga (Premananda Yoga School).

Luiza Loyola cursa Psicología en la UFF (Universidad Federal Fluminense), realiza prácticas de psicología clínica en el proyecto Arte Corpo e Subjetividade, vinculado al Laboratorio de Subjetividade e Corporeidade (CorporeiLabS – UFF/UFRJ/UFC/FAV) y es profesora de yoga (Premananda Yoga School).

Luiza Loyola is a graduation student in Psychology at UFF (Federal Fluminense University), an intern in clinical psychology at the Arte Corpo e Subjetividade internship project, linked to the Laboratorio de Subjetividade e Corporeidade (CorporeiLabS - UFF/UFRJ/UFC/FAV) and Yoga teacher (Premananda Yoga School).

Qual o papel do profissional de movimento nos dias atuais?

CLARA FARIA TRIGO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – ESCOLA DE DANÇA

CLARATRIG@GMAIL.COM

Resumo | Neste artigo, pretendo refletir sobre o papel do profissional de movimento nos dias atuais. A partir da reflexão crítica sobre o entendimento socialmente difundido de corpo – dividido, invisibilizado, silenciado, reprimido –, discorrerei sobre alguns impactos sociais, culturais e comportamentais gerados por esse pensamento e sobre como profissionais do movimento podem exercer um papel fundamental na mudança de paradigmas. Na intenção de oferecer uma humilde contribuição, apresentarei o conjunto de estratégias e modos de fazer que venho desenvolvendo e agregando sob o nome de Instabilidade Poética, referenciado em reflexões pedagógicas, artísticas e políticas com as quais me afino, estratégias tributárias dos campos da dança, da Educação Somática e da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire.

Palavras-chave: Instabilidade Poética. Educação. Educação Somática.

¿Cual sería el rol del profesional de movimiento em los días actuales?

Resumen | En este artículo, mi intención es reflexionar sobre el rol del profesional de movimiento en los días actuales. A partir de la reflexión crítica sobre el entendimiento socialmente difundido sobre cuerpo - dividido, invisibilizado, silenciado, reprimido -, discutiré algunos impactos sociales, culturales y comportamentales generados por este pensamiento y sobre como profesionales de movimiento pueden ser fundamentales para el cambio de paradigmas. En la intención de ofrecer una humilde aportación, presentaré el conjunto de estrategias y modos de hacer, que vengo desarrollando y agregando bajo el nombre de Inestabilidad Poética, referenciadas en reflexiones pedagógicas, artísticas y políticas, con las cuales comparto, estrategias tributarias de la danza, de la Educación Somática y de la Pedagogía de la Autonomía, de Paulo Freire.

Palabras clave: Inestabilidad Poética. Educación. Educación Somática.

What would be the role of the movement professional in the current days?

Abstract | In this paper, I propose a discussion on the role of the professionals of movement in the present days. From the critical reflection on the socially widespread understanding of body – divided, invisible, silenced, repressed – I will discuss some of the social, cultural and behavioral impacts generated by this thought and how professionals of movement can play a fundamental role in changing paradigms. Intending to offer a humble contribution, I will present the set of strategies and know-how that I have been developing and aggregating under the name of Poetic Instability, referenced in pedagogical, artistic and political reflections with which I relate to, which are tributary strategies of the dance fields, the Somatic Education and Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy.

Keywords: Poetic Instability. Education. Somatic Education.

Atuando como professora de dança e professora de pilates, tendo públicos distintos nessas duas atividades, por muitos anos eu me senti dividida. Como professora de dança, eu era capaz de oferecer experiência de movimento criativa e emancipadora; como professora de pilates, todas as decisões sobre os movimentos feitos pelos participantes das minhas aulas eram tomadas exclusivamente por mim, cabendo a eles apenas obedecer e atender às correções.

É fácil entender que assumimos diferentes atitudes nos diferentes ambientes por onde passamos. Somos o que somos sempre em relação ao ambiente, ao público, a alguém. Os nossos jeitos de ser são determinados pelas relações que se estabelecem. Nesse sentido, ser uma professora de pilates de adultos, com demandas corporais ligadas ao bem-estar, não poderia ser igual a ser uma professora de jovens aspirantes a dançarinos em busca de profissionalização. Ainda assim, transitando por esses diferentes ambientes, refletindo de forma crítica sobre o meu papel como educadora e profissional de movimento, passei a me inquietar com algumas questões: seria possível trazer para as aulas de pilates a sensação imensamente gratificante das improvisações das aulas de dança, bem como o prazer na descoberta de movimentos e no reconhecimento do próprio corpo? Para além da manutenção do corpo saudável, livre das dores causadas pela ociosidade da vida moderna, não seria possível também aumentar a profundidade da experiência dos meus alunos de pilates, fazendo-os experimentar o prazer de encontrar motivações próprias de movimento, inéditas e surpreendentes, pautadas nos seus próprios sentidos, fantasias, intuições, ritmos e escuta corporal individual? Será que esse conhecimento que se produz nas aulas de dança, mediado por mim, não poderia estar sendo mediado também nas minhas aulas de pilates?

Enquanto vivo o movimento, seja ensinando, aprendendo, inventando ou simplesmente cumprindo funções da vida cotidiana, sou capaz de vislumbrar alguns poderes que emanam de ações corporais básicas, muitas vezes negligenciadas em função de valores sociais como etiqueta, moda e educação, que nos distanciam da noção de que somos esse ser íntegro, esse bicho-corpo-pensante.

É inegável o bem-estar provocado por ações básicas, como espreguiçar, bocejar, dormir; do ponto de vista da experiência integral do corpo, é possível relacionar capacidades físicas a ganhos psíquicos. Enfrentar desafios físicos pode aumentar a possibilidade de enfrentar desafios emocionais; tornar-se flexível funciona como uma metáfora para ideias e ações; sentir-se íntegro e forte em sua estrutura ósteo-musculo-articular pode incrementar a confiança na capacidade de enfrentar problemas em diversos âmbitos da vida.

Estudiosos chegam a sugerir que o desenvolvimento do sistema nervoso central (SNC) é fruto da necessidade de controle do movimento cada vez mais complexo, e que todas as funções do SNC que costumamos dissociar de trabalho corporal (abstração, pensamento, imaginação) são apenas subprodutos do fato de que nos movemos. A cognição emerge de nossas experiências corporais (SOUZA, 2012). Assumindo inteiramente o risco da extrapolação das conclusões científicas, acredito que o trabalho intelectual – exacerbadamente apreciado em sociedades ocidentais há muitos séculos – deve-se ao aumento da complexidade de movimentação dos animais humanos, ao longo da sua história evolutiva. Me arrisco ainda mais ao dizer: é movendo que se aprende.

Partindo das evidências empíricas – sejam constatações das minhas próprias experiências, relatos de experiências de desenvolvedores de abordagens somáticas, ou revisões científicas atuais, que olham para o corpo em movimento sob paradigmas evolutivos –, intuo que, como profissionais de movimento, temos alguns poderes de transformação social ainda subestimados.

Enfatizo especialmente a importância daqueles profissionais de movimento conectados ao imaginário, à poética, ao simbólico, comprometidos com o autoconhecimento, com o desenvolvimento de autonomia e senso crítico como aspectos inerentes às suas práticas. Refiro-me principalmente à Técnica de Alexander, de Matias Alexander; à Ginástica Holística, de Lily Ehrenfried; ao Método Feldenkrais; às propostas poéticas – e, portanto, pedagógicas – em dança, de Tatiana da Rosa; à Ideokineses, de Mabel Todd; à Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire; e aos estudos sobre evolução e movimentação humana, de Pablo Santurbano.

Sou muito grata aos que generosamente vão deixando registros de estudos, experiências e saberes. Essas referências, aliadas aos meus 23 anos como praticante subversiva da contrologia, de pilates e aos muitos anos de práticas de improvisação em dança, me alimentam e me ajudam a continuar esses caminhos, que talvez contribuam para revalorizar o papel fundamental dos pro-

fissionais de movimento em nossas sociedades urbanizadas, industrializadas e empobrecidas pelo distanciamento da natureza e da sua própria noção de pertencimento ao contexto da vida no planeta como um todo.

Sentir-se capaz pela confiança no corpo forte; aliviar tensões pela respiração; ter prazer com brincadeiras corporais; reconhecer o impacto negativo de viver com dores e ser capaz de transformar; todas essas são capacidades desenvolvidas através e pelo movimento. Para transformar tensão em respiração e dor em ação, é preciso abrir espaço para reaprender algumas lições sobre corpo e movimento.

Defendo que nós, artistas e profissionais do movimento, em constante trabalho de autoconhecimento, estamos em lugar privilegiado para reconhecer esse corpo biopsicossocial e os impactos gerados pela ociosidade, pela segmentação, pela repressão, pelo silenciamento.

Além disso, ainda estamos em situação de conhecer e desenvolver as ferramentas para começar a lidar com os problemas através do próprio movimento.

Reconhecendo os corpos socialmente produzidos

Diferentemente do que nossas tradições culturais nos fazem crer, não nascemos competitivos, dentro de carros, em escolas e linhas de produção industrial. Não estamos biologicamente adaptados para passar a maior parte do nosso tempo sentados em cadeiras e não deveríamos supor que o mais valioso aprendizado virá sempre de forma passiva, pela exclusão da maior parte das sensações corporais, como quando lemos um livro ou assistimos a um filme.

Sente direito. Conserte a postura. Você vai cair. Não corra. Menina não senta de perna aberta. Homem não rebola. Aquiete-se. Comporte-se. Fale baixo. É falta de educação. Não se faz isso em público. Certamente já ouvimos – e provavelmente reproduzimos – muitas dessas ideias nas nossas interações sociais. Com as melhores intenções, perpetuamos, de geração em geração, essas e outras tantas crenças aprisionantes. Como uma pequena gota d'água que reverbera em círculos maiores, cada uma dessas frases impacta dramaticamente as nossas vidas e as sociedades.

Reconhecendo os impactos gerados por esse entendimento de corpo

Muitos dos nossos problemas sociais estão relacionados às maneiras como lidamos com o que somos. Exaltamos a ideia de civilidade, rejeitando a noção de sermos animais. É como se, para alcançarmos a categoria de humanos civilizados, tivéssemos que minimizar ao máximo o fato de que comemos, cagamos,

bocejamos, dormimos, arrotamos, vomitamos, entre outros acontecimentos do corpo vivo. Em função dessa separação impossível, enclausuramos e criamos tabus sobre todos os sinais evidenciados pelo corpo, que nos revelam animais (sexualidade, digestão, excreção). Assim, nos afastamos tanto quanto podemos de tudo o que corporalmente se expressa. Escondemos as olheiras com maquiagem, cobrimos os órgãos sexuais com roupas, torturamos os pés com sapatos, imobilizamos as vísceras de seus gases e de seus refluxos com remédios, imobilizamos músculos e ossos com “bom comportamento” e, obviamente, precisaremos de analgésicos para suportar tanto esforço de contenção de vida.

Esse corpo que tanto revela precisa ser domesticado, moldado, silenciado, disciplinado, reprimido. Tornamo-nos ociosos, segmentados e cronicamente doentes. Reforçamos o desrespeito ao corpo.

Trabalhando com dança, mais especificamente com uma dança autoral, investigativa e altamente conectada à escuta e ao respeito ao corpo (portanto, descolonizante da educação repressora do corpo), é possível trazer à tona todas essas questões. É possível conversar sobre os valores sociais que carregamos, questioná-los, reconhecê-los e resistir a eles; é possível “desaprender oito horas por dia”, como nos ensina o poeta Manoel de Barros (1999), e ir desconstruindo criativamente padrões e valores impostos. Não à toa, artistas costumam ter comportamentos destoantes do que se considera adequado nas sociedades capitalistas e pagam alto preço por isso, sendo considerados loucos e chegando, em muitos casos, a ser criminalizados,.

Nesse ponto, reapresento a condição levantada no primeiro parágrafo: sentir-me dividida como professora de dança e como professora de pilates, estando as duas funções ligadas ao ensino do movimento.

Para os meus jovens estudantes de dança, há menos dificuldades em reconhecer as imposições sociais como opressivas e transformar atitudes cotidianas na direção de descolonização de seus corpos. Eles e elas, na grande maioria, já estão confrontando e transformando padrões pelo simples fato de terem escolhido ser artistas profissionais. Já escolheram o caminho mais difícil. Já enfrentaram suas famílias. Já optaram por um conjunto de valores que os coloca na contracorrente social, mais distantes da desejada abundância financeira, longe da respeitabilidade inquestionável de outras profissões.

O público que compunha as minhas turmas de pilates, ao contrário dos estudantes de dança, vinha em busca de saúde ósteo-muscular. Muitas vezes por indicação médica ou pela altíssima aceitação social dessa prática, que se popularizou pela sua eficácia na promoção de bem-estar. O valor do trabalho estava em alinhamento com o valor monetário cobrado por ele, tornando o acesso à prática quase exclusivo a pessoas de alta renda, o que, muitas vezes, significa dizer que são pessoas bem ajustadas aos padrões sociais, aqueles mesmos padrões que desrespeitam e oprimem corpos.

Reconhecendo práticas de transformação

Quanto mais me dava conta da contradição na minha atuação nos dois diferentes contextos (aula de dança e aula de pilates), mais urgente tornava-se encontrar os caminhos para conectar os saberes apartados. Quanto mais consciente eu me tornava sobre o potencial político-emancipador das práticas da dança desenvolvidas em minhas aulas – e do impacto pessoal e social dessa capacidade crítica –, maior se tornava a responsabilidade sobre a difusão desses saberes nos ambientes onde eu atuava, mesmo que ninguém estivesse pedindo por isso.

Entendendo que os meus queridos praticantes de pilates (médicos, administradores, fotógrafos, estudantes, profissionais liberais de todas as idades) poderiam também ser beneficiados pelo potencial político-emancipador das práticas corporais que eu era capaz de conduzir; não havia mais justificativa para restringir o acesso. Restava encontrar os caminhos para transportar esses saberes para além do contexto artístico.

Tornava-se então urgente saber: como estimular a autonomia através do movimento, em contextos sociais que segmentam o indivíduo entre corpo e mente e desprezam o corpo como produtor de conhecimento? Como introduzir estímulos criativos que favoreçam a emancipação do indivíduo, em contextos de corpos deformados por ideias prévias restritivas e cheias de preconceito sobre movimento? Como superar o desprezo a todas as práticas não pautadas na eficiência, na utilidade e na quantificação de resultados? Como oferecer espaço vazio, instável, inseguro, sem respostas e sem modelos prévios, quando a demanda é por fórmulas prontas? Como oferecer experiências criativas e emancipadoras sem que as pessoas venham pedindo por isso? Como convencer as pessoas da importância de uma atividade menos dirigida e mais criativa? Como justificar a mudança metodológica? Como empreender transformação tão profunda em apenas duas horas por semana? Como fazer “o vazio” da improvisação menos assustador? Essas são algumas das questões com as quais precisei me deparar.

Por mais de 10 anos me inquietei com muitas dessas questões, mas foi apenas ao ter a responsabilidade de formar fisioterapeutas e educadores físicos como professores de movimento que entendi profundamente o impacto libertador que poderia causar e a necessidade de fazer transitar os conhecimentos que andavam apartados em minha prática.

Passei a chamar de Instabilidade Poética, informalmente e ainda em 2011, algo que eu mesma não sabia definir. Tratava-se de um jeito peculiar de lidar com o ensino do movimento para além da sua funcionalidade fisiológica, um jeito que previa deixar que o movimento acontecesse a partir de motivações poéticas, sonhos, impulsos e intuições.

No aprofundamento desse esforço de integrar prazer e poética ao movimento de todas as pessoas que buscam se mover em ambientes governados pela pura funcionalidade (estúdios de pilates, academias de ginástica, clínicas de reabilitação, entre outros), fiz dessa prática meu objeto de estudos no mestrado (2014, PPGAC- UFBA). É fruto desse estudo a sistematização do conjunto de es-

estratégias artístico-pedagógicas que já vinham sendo aplicadas em meus cursos e aulas, de maneira pouco consciente e de difícil transmissão.

O conjunto de recomendações ao profissional de movimento, agregados sob o nome Instabilidade Poética, listados abaixo, oferece resposta parcial às muitas inquietações levantadas neste texto, sendo possível, a partir da sistematização, despersonalizar tais atitudes do eventual talento de uma pessoa para tornar-se saber – e poder – relativo à educação para a autonomia e para a transformação social através do movimento, disseminado a todos os que se interessem por provocar pequenas revoluções nas nossas formas de estar no mundo.

Tarefas abertas e condução

Ao invés de indicar um exercício com início, meio e fim (tarefa fechada), eu passei a sugerir ações, indicar metas e objetivos, que precisariam ser resolvidas de forma criativa, utilizando o termo “tarefas abertas”. A ideia de tarefa aberta desestabiliza a própria noção de exercício. Esse procedimento metodológico vincula-se à ideia de jogo, improviso e dança; não pertence às práticas metodológicas ligadas ao pilates. É possível encontrar a utilização dessa estratégia (com esse mesmo termo, ou com outros) em relatos de abordagens somáticas. Nas tarefas abertas, é possível tirar o foco sobre “certo ou errado” em relação ao corpo em movimento, favorecer a diminuição da censura. Numa perspectiva otimista de trabalho, em algum tempo será possível ao praticante experimentar uma sensação libertária e gratificante – sensação em geral restrita a experiências artísticas – de criar liberando o fluxo, “seguindo o corpo”, sem mais decidir racionalmente, mas conscientemente sobre o que acontece, permitindo que o movimento aconteça prazerosamente e percebendo os sentimentos-pensamentos-movimentos que emergem dessa experiência. É necessário que as indicações da tarefa sejam repetidas e/ou explicadas tantas vezes quanto for necessário, para que os participantes se sintam seguros de que entenderam o que devem fazer e que estejam confiantes de que estão amparados por um guia que os coloca no trilho. Deixar os participantes sem instrução suficiente sobre por onde começar é um fator paralisante, pois provoca sensações de inadequação, incompetência, incapacidade, falta de entendimento, baixa autoestima – todas elas muito propícias à recusa da experiência, o oposto do que queremos.

Desobediência, permissão, autonomia

A tarefa precisa vir amparada de outras indicações que permitam a livre experimentação sobre o tema inicial, como parte do caminho a ser trilhado. Usam-se indicações do tipo: “deixe-se guiar pelo seu movimento, que seguirá um caminho único”, “as possibilidades de trilhar os caminhos dessa tarefa são infinitas”; ou ainda: “a indicação inicial é apenas um ponto de partida, siga sua intuição”.

Essas indicações ajudam a destituir referências exteriores sobre o movimento, empoderando o participante.

Acolhimento do vazio

Um esclarecimento importante, que deve ser dado apenas se necessário, é que a tarefa aberta propicia “altos e baixos”, e vivenciar essas fases não significa ser menos competente ou menos criativo. Esclarecer sobre os possíveis “vazios” – aqueles momentos em que perdemos o interesse pelo que estamos fazendo ou perdemos a confiança sobre a utilidade da investigação e se torna difícil continuar – ajuda o participante a entender que ele não está sozinho, no terror de não ser “bom o suficiente”, e que parte do desenvolvimento dessa criatividade implica em atravessar esses vazios.

Tempo suficiente para o fluxo contínuo

O fluxo contínuo é resultado da imersão do participante na própria onda de interesses, curiosidades, memórias e fantasias provocadas pelo movimento. É desejável, revela motivação e leva o “movedor” a intensidades de esforço físico maiores do que normalmente se costuma chegar em tarefas fechadas. É um estado de pesquisa gratificante e demanda do condutor algumas estratégias de estímulo, como o uso de músicas, o uso de imagens, o uso de regras e pontos de partida, mas demanda principalmente que o condutor controle sua ansiedade e ofereça tempo suficiente à atividade.

Repouso

Assim como o fluxo contínuo, o repouso também é parte importante da investigação de movimento e precisamos contar com ele. Abrir ao aluno a possibilidade de repousar, parar, como parte do exercício – e não necessariamente uma saída dele ou uma perda do estado de pesquisa – enriquece a compreensão sobre as possibilidades de mover e favorece diversos aspectos fisiológicos (respiração, fluxo de líquidos pelo corpo, homeostase).

Perguntar mais do que responder

A redução da condução de movimento pode provocar insegurança. Parte do conhecimento que devemos desenvolver é aprender a lidar com a necessidade de adequação do praticante. Provavelmente ouviremos perguntas do tipo: “estou certo?”; “é assim que se faz?”; “posso fazer isso?”. As melhores respostas a

essas perguntas, são propostas de reflexão que ajudem o praticante a encontrar as respostas a partir dos seus próprios parâmetros, sob o crivo da sua própria experiência. Então, em vez de respostas afirmativas, tenho oferecido novas perguntas, tais como: “esse caminho te agrada?”; “você gosta do que está fazendo?”; “você se sente motivada(o) pelo seu movimento?”; “porque não poderia?”; entre outras perguntas que refletem os valores com os quais estamos lidando, além de reafirmá-los sempre que necessário, informando sobre o fato de que, durante as investigações individuais de movimento, não seguimos modelos; portanto, não trabalhamos com a noção de certo e errado.

Confiança e cumplicidade

Para estabelecer as bases da relação de respeito e confiança com as pessoas que se permitirão conduzir, é muito importante que haja, de fato, um olhar respeitoso e de consideração por elas; conhecer, minimamente, as motivações e experiências prévias, olhá-las, ouvi-las e chamá-las pelos próprios nomes são base para a construção de confiança e cumplicidade.

Referências

- ALEXANDER, Mathias. **O uso de si mesmo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 122 p.
- BARROS, Manoel. **Gramática expositiva do chão**. Rio de Janeiro: Record, 1999. 53 p.
- EHRENFRIED, Lyli. **Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito**. Tradução de Maria Ângela dos Santos. São Paulo: Summus, 1991. 98 p.
- FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**: exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo. Tradução de Dayse A. C. Souza. São Paulo: Summus, 1977. 222 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148 p. (Coleção Leitura).
- ROSA, Tatiana Nunes da. **A Pergunta sobre os Limites do Corpo como Instauradora da Performance**: Propostas Poéticas – e, portanto, Pedagógicas – em Dança. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- SANTURBANO, Pablo. **Evolução e Movimentação Humana**: Introdução ao Raciocínio Evolucionário na Saúde e no movimento. São Paulo: Edição do autor, 2017. 512 p.
- SOUZA, Beatriz. **Corpo em dança**: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores. 2012. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.
- TODD, Mabel. **The Thinking Body**. New York: A Dance Horizons Book, 1968. 314 p.
- TRIGO, Clara Faria. **Instabilidade poética**: síntese provisória de uma prática de movimento. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Clara Faria Trigo é professora da Escola de Dança da UFBA, mestra em Artes Cênicas (PPGAC-UFBA), dançarina, coreógrafa e pesquisadora de movimento. É criadora do equipamento de *biofeedback* Flymoon® e do sistema de estratégias artístico-pedagógicas Instabilidade Poética®.

Clara Faria Trigo es profesora de la Escuela de Danza de la UFBA. Maestra en Artes Escénicas (PPGAC-UFBA), bailarina, coreógrafa e investigadora de movimiento. Es creadora del equipo de biofeedback Flymoon® y del sistema de estrategias artístico- pedagógicas nombrado por Inestabilidad Poética®.

Clara Faria Trigo is a Professor at the Dance School of UFBA. Master in Performing Arts (PPGAC-UFBA), dancer, choreographer and movement researcher. She is the creator of the biofeedback equipment Flymoon® and the system of artistic-pedagogical strategies named Poetic Instability®.

As fibras e as fímbrias do afeto

ELIZABETH MEDEIROS PACHECO
MALU LOUVAIN FABRI MORAES
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF CAMPOS
ELIZABETHMP@ID.UFF.BR

Resumo | Através da interlocução entre W. Reich e M. Bienfait, abordamos os corpos em seu acontecimento como rede de reciprocidades. Visamos à condição rítmica pulsatória enquanto princípio comum aos corpos, para uma matéria já considerada segundo velocidades. Do mais denso ao mais sutil, o corte macro/micro se tornou tempo: velocidades e lentidões do corpo a corpo maquínico do universo, o qual respira um ritmetron que tem, nos tecidos do corpo, os suportes dessa ritmicidade no nível das fáscias, dos músculos, dos hemisférios cerebrais, da circulação dos fluidos e, na ritmicidade da respiração diafragmática, condição prévia da convulsão orgástica: paroxismo prazeroso do processo. A condição pulsátil implica a respiração e o diafragma como o lado somático dos processos de repressão e de sua contínua preservação. A inibição respiratória pela fixação do diafragma é base da supressão das sensações de prazer, o que o torna um músculo cerne da contratilidade dos afetos da graça ou do constrangimento. Reich percebeu os movimentos de expressão (gesto) no reflexo do orgasmo, os quais, em termos de identidade de função, são os mesmos de uma medusa que vive e nada. Essa medusa em nós Olga Savary traduziu no poema Ycatu. Um poeta não opera justificativas científicas, mas o testemunho estético do sutil acolhimento de suas sensações.

Palavras-Chave: Movimento. Pulsação. Reciprocidade. Ritmo

Las fibras y las fímbrias del afecto

Resumen | A través de la interlocución entre W. Reich y M. Bienfait, abordamos los cuerpos en su acontecimiento, como red de reciprocidades. Visamos la condición rítmica pulsatoria, principio común a los cuerpos para una materia ya considerada según velocidades. De lo más denso al más sutil, el corte macro/micro se convirtió en tiempo: velocidades y lentitud del cuerpo a cuerpo maquínico del universo lo cual respira un ritmetron qué tiene en los tejidos del cuerpo los soportes de esta ritmicidad en el nivel de las fascias, músculos, hemisferios cerebrales y de los fluidos y la ritmicidad de la respiración diafragmática, condición previa de la convulsión orgástica: paroxismo placentero del proceso. La condición pulsátil implica el diafragma como el lado somático de los procesos de represión y de su

continua preservación. La inhibición respiratoria por la fijación del diafragma es base de supresión de las sensaciones de placer, lo que lo hace un músculo central de la experiencia de los afectos de gracia o constreñimiento. Reich percibió los movimientos de expresión (gestos) en el reflejo del orgasmo los cuales, en términos de identidad de función, son los mismos de una medusa que vive y nada, y esta medusa en nosotros Olga Savary tradujo en el poema Ycatu. Un poeta no opera justificativas científicas, sino el testimonio estético de la sutil acogida de sus sensaciones.

Palabras clave: Movimiento. Pulso. Reciprocidad. Ritmo.

The fibers and the fimbrias of the affection

Abstract | Through the interlocution between W. Reich and M. Bienfait, we approach the bodies in their occurrence as a network of reciprocities. We aim at this pulsating rhythmic condition as a common principle to bodies, for a matter already considered while velocity. From the most dense to the most subtle, the cut macro/micro has become time: velocities and slowness of the machinic melee of the universe which breathes a ritmetron with the tissues of the body considered as supports of this rhythmicity that happens in the level of fascias, muscles, cerebral hemispheres, the fluids and the rhythmicity of the diaphragmatic breathing, previous condition of orgasmic convulsion: pleasurable paroxysm of the process. The pulsatile condition makes the diaphragm as the somatic side of the processes of repression and its continuous preservation. Respiratory inhibition by the fixation of the diaphragm is the basis of the suppression of pleasure sensations, which makes it a central muscle of the experience of grace or constraint. Reich realized that the movements of expression (gestos) in the reflection of orgasm are, in terms of functionidentity, the same as a jellyfish that lives and swims, and Olga Savary translated this jellyfish in us by a poem: Ycatu. A poet don't perform scientific justifications, but the aesthetic testimony of the subtle reception of the dance of his sensations.

Keywords: Movement. Pulsation. Reciprocity. Rhythm

Os encontros ultrapassam sempre todas as propostas de texto, e esse evento (Encontro de Práticas Somáticas e Dança) mostrou o que é ser afetado por diferenças impensáveis: Arte.

Vamos ensaiar neste texto a narrativa da vivência que tivemos nesses 4 dias em oficinas, comunicações e performances, fazendo questão de apresentar o trágico rebatimento entre o macro e o micro, em pleno momento desse evento no IFB: 14 de março de 2018, o assassinato da vereadora Marielle Franco no Rio de Janeiro; uma crueldade contra a potência da vida como criação, como luta e como prazer. Falar desse atravessamento vivido por nós, ali presentes de corpo aberto à micropolítica dos afetos, é uma afirmação da vida. Assim prosseguimos, portanto, em dias de luto e de luta, de reinvenção de possíveis, abaladas pela macropolítica dos acontecimentos histórico-mundiais.

A ideia inicial proposta que enviamos neste resumo adequava-se a uma comunicação de dez minutos; pensávamos apresentar nosso trabalho na universidade com nossa pesquisa *O corpo sem álibi*, que se passa em encontros semanais com os pesquisadores bolsistas, mas também sempre abertos aos alunos da psicologia ou convidados por estes, tendo como limite apenas o espaço de que dispomos: uma sala de aproximadamente 48 m².

Nesses encontros noturnos que costumam durar 3 horas, fazemos várias práticas de propiocepção e contato, buscando ativar nossa atenção à experiência pática, isto é, à nossa afetabilidade, o que nos leva a uma intimidade estranha, porque nos torna próximos de alguns no agora do encontro e nos estranha de alguns outros, ainda que conhecidos e até mesmo amigos. Isso não é trivial porque, quando habitamos a dimensão pática, encontramos-nos no âmbito do corpo a corpo, o que nos torna de tal modo implicados aos contatos. Não podemos dispor dos procedimentos habituais da sociabilidade compulsória, restando ali, na nueza de nossa porosidade e, portanto, alheios aos contratos, de modo a não podermos garantir simpatias prévias ou pactos ou filiações. Estranho, sim, muito estranho.

Agenciamentos. Estranhamento. Eis o elo entre o que pensávamos dizer/pensar/apresentar e o que se apresentou a nós como trágico. Uma mulher, uma diferença, uma militante, negra, favelada, que vai à universidade não para mostrar que há progresso meritocrático e que tal progresso é possível para um indivíduo persistente, de modo a "elevá-lo" para fora de suas raízes num alpinismo social; mas muito ao contrário, Marielle vai à universidade para tornar presente lá e em todo lugar a potência da favela a ser pensada como lugar de produção de valores, modos de vida, modos de graça e de luta... tal como "conta-se ter dito Heráclito a estranhos que o queriam visitar e espantaram-se ao vê-lo aquecer-se junto ao fogo: podeis entrar, aqui também moram deuses". (BORNHEIM, 1998, p. 45). Mas por que insistir nessa articulação desse março de 2018 entre o assassinato de Marielle Franco (RJ) e o I Encontro de práticas somáticas e dança (IFB)? Por que pensar as práticas somáticas e a dança como gesto político? Como pen-

sar a inescrutável relação entre a macro e a micropolítica? Como afirmar a dor não para performar o sofrimento impotente, mas compartilhar a dor comovendo ações afirmativas? Aqui nos lembramos das palavras de Hanna Arendt (1998):

enquanto o sentido dos acontecimentos permanecer vivo – e esse sentido pode persistir por longuíssimos períodos de tempo –, o domínio do passado pode assumir a forma da narração sempre repetida. O poeta, num sentido muito geral, e o historiador, num sentido muito específico, tem a tarefa de acionar esse processo narrativo e de envolver-nos nele. E nós que, na maioria, não somos nem poetas nem historiadores, estamos familiarizados com a natureza desse processo, a partir de nossa própria experiência de vida, pois também nós temos a necessidade de rememorar os acontecimentos significativos em nossas vidas, relatando-os a nós mesmos e a outros. Assim estamos constantemente preparando o caminho para a "poesia", no sentido mais amplo, como potencialidade humana; estamos constantemente à espera, por assim dizer, de que ela irrompa em algum ser humano. ARENDT, 1998, p. 28).

À memória cabe esquecer, para, retrospectivamente, poder operar a cada vez que signos voltarem a ativar, em nós, acontecimentos que nos afetaram de modo radical até as medulas. Somos páticos e, portanto, vivemos em nossos corpos toda a alegria e toda a tristeza, toda a dor e toda a indignação; cabe a nós o cuidado ético com nossa afetabilidade, de modo a não nos tornarmos patéticos, a não nos tornarmos apáticos, porque sentir dói e, se podemos esquecer, não será para ficarmos amnésicos, mas sim para poder lembrar, se preciso for, de modo a juntarmos as forças de conjurar o que nos constrange, de novo, outra vez e Agora. O que não foi possível resistir no passado renova agora o ímpeto de conseguir e convoca as forças para ousar fazer diferente.

Aqui estamos nos domínios da arte.

O gesto poético é mais que expressão de um afeto de alegria ou de dor; o gesto poético faz o acontecimento valer de outro modo. O gesto da arte faz mais que renovar a dor, mais que repetir o lamento, pois faz a reversão do acontecimento, fazendo-o existir de outro modo. A arte é, portanto, um gesto mais que ético, mais que estético, mais que político.

Volto a pensar em Reich com seu trabalho de análise dos afetos de constrangimento, que configuraram esse sintoma gravíssimo, a praga emocional, apresentado em seu manifesto "*Escuta, Zé ninguém*", escrito já nos anos da Alemanha pós-guerra (1948), e nos livros *Psicologia de Massas do Fascismo* e *Análise do Caráter*, ambos escritos em 1933, durante a ascensão do poder do estado totalitário nazista com o suporte da pequena burguesia alemã.

Reich vai se concentrar nos afetos mesquinhos de ressentimento, rancor e inveja da potência da alegria e da criação, que ele assim nomeia como o tríptico que, sendo as fontes de nossas vidas, deveriam também governá-la: o amor, o trabalho e o conhecimento. Para Reich, a principal característica da praga ou peste emocional se apresenta como *formas artificiais do movimento* motivadas por uma vida cuja mobilidade expressiva dos gestos tem sido contrariada desde o berço. Aqueles que alimentam e reanimam em si mesmos as memórias da

praga emocional também agem pela praga emocional, sendo capazes de gerar e propagar a crueldade. Explosões epidêmicas da peste emocional são capazes de gerar manifestações de sadismo e criminalidade em pequena e em grande escala.

Reich se dedicou a essa pesquisa em tempos mais que sombrios, tempos de barbárie que hoje, em nosso agora, 2018, século XXI, vemos reacender em larga escala, tornando intempestivas suas palavras de 1933. Ouçamos:

Se não considerássemos a praga emocional como uma doença, no sentido restrito da palavra, correríamos o risco de mobilizar a polícia contra ela, em vez da medicina e da educação. A natureza da peste emocional necessita de força policial e é assim que se espalha. A peste emocional representa uma grande ameaça à vida, mas não uma ameaça que seja eliminada por forças policiais. (REICH, 1979, p. 306).

Uma característica básica e essencial da peste emocional é que a ação e o motivo da ação nunca coincidem. O motivo real está escondido e dá-se um motivo falso como razão da ação. (REICH, 1979, p. 307).

Veremos que o campo da peste emocional coincide, aproximadamente, com o vasto campo do mal social, que tem sido sempre, e ainda é, combatido por todos os movimentos de liberdade social. Com algumas imprecisões, podemos dizer que a esfera da peste emocional coincide com a da reação política e até, talvez, com o princípio da política em geral. Porém, isto só seria válido se o princípio básico de toda a política, nomeadamente a sede de poder e de prerrogativas especiais, fosse levado para as esferas da vida que não consideramos políticas. (IREICH, 1979, p. 310).

Sobre essa questão, Marielle Franco (2014) nos mostra em sua dissertação o que pode a dor de uma subjetividade "em modo povo", quando, ao concluir sua escrita apresenta, em suas palavras:

A política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro mantém as características do Estado Penal segundo Loic Wacquant. Os elementos centrais desta constatação estão nas bases da ação militarizada da polícia, na repressão dos moradores, na inexistência da constituição de direitos e nas remoções para territórios periféricos da cidade (o que acontece em vários casos). Ou seja, a continuidade de uma lógica racista de ocupação dos presídios por negros e pobres, adicionada do elemento de destacar uma parte da população ao direito da cidade, continua marcando a segurança pública com o advento das UPPs. Elementos esses que são centrais à relação entre o Estado Penal e a polícia de segurança em curso no estado do Rio de Janeiro. (FRANCO, 2014, p. 126).

Surpreendente que já no séc XVII, o tribunal da Santa Inquisição, apresentava o impasse institucional, no caso Galileu, entre a ciência e a Igreja. O papa Urbano VIII e Galileu enfrentavam a praga emocional da soberania através do silenciamento: cale-se ou morrerás! Galileu cedeu. Calou-se.

O fascismo internacional do séc. XX reproduziu essa crueldade soberana

aplicada dessa vez às massas, que, menorizadas em seu juízo, repetiam à única voz, a fala massiva do Guia: IL DUCE, palavra que possui o radical *ducere*, tal como a palavra *educar*, também oriunda do mesmo radical, “do Latim *educare*, que é uma forma derivada de *educere*, que contém a idéia de conduzir. Da mesma raiz, nascem: produzir, seduzir, deduzir, induzir, traduzir, e outras” (BARBOSA-LIMA, CASTRO; ARAUJO, 2006).

Também o poder do totalitarismo, tão bem apresentado por Hanna Arendt (1989) em seu estudo dos anos pós-(2ª)Guerra, *As origens do totalitarismo*, vai se caracterizar pela aliança da camisa de força, da lógica à frieza, da palavra *retórica*, cujo propósito não é fazer pensar, nem dialogar, mas fazer calar.

O risco, portanto, de substituir a incerteza própria às questões propostas pelo penamento filosófico, no regime totalitário, não é o de ser iludido por alguma visão de mundo ou mesmo de formar uma opinião ingênua, mas sim o de esterilizar a capacidade humana de pensar, de fazer questão, de problematizar.

Docilizados.

Mas será que precisamos de respostas? Precisamos manter nossas perguntas vivas, e outras, jamais certas ou corretas... Ou não precisamos de respostas, mas sim nos tornarmos contemporâneos às questões que nos convocam em nosso Agora. Não será que a nossa força está menos em respostas, mas em garantirmos nossa capacidade de indagar e de nos indignar?

Sobre essa articulação do poder totalitário, tão poderosa quanto cínica, e sobre seu processo argumentativo refratário a idéias outras, no que diz respeito às refutações com base em testemunhos de experiências vividas, Hanna Arendt (1989) faz ver que, “a proibição das contradições, a coerção puramente negativa da lógica, passou a ser 'produtiva', de modo a se criar toda uma linha de pensamento e forçá-la sobre a mente, pelo fato de se tirarem conclusões através da mera argumentação”.

Em seu estudo sobre as origens do totalitarismo nos anos 1950, podemos ler:

[...] embora nas condições atuais o domínio totalitário ainda compartilhe com outras formas de governo a necessidade de um guia para a conduta de seus cidadãos na esfera pública, não precisa e nem poderia, a rigor, usar um princípio de ação, pois este só fará eliminar no homem precisamente a capacidade de agir. Nas condições de terror total, nem mesmo o medo pode aconselhar a conduta do cidadão, porque o terror escolhe as suas vítimas independentemente de ações ou pensamentos individuais, unicamente segundo a necessidade objetiva do processo natural ou histórico. Nas condições totalitárias, o medo é provavelmente mais difundido do que nunca; mas o medo perde a sua utilidade prática quando as ações que inspira já não ajudam a evitar o perigo que se teme. O mesmo se pode dizer da simpatia ou apoio ao regime; pois o terror total não apenas seleciona suas vítimas segundo critérios objetivos [...] pois o objetivo da educação totalitária nunca foi insuflar ou destruir convicções, mas destruir a capacidade de adquiri-las. (ARENDR, 1989, p. 520)

Quantos autores, quantas instituições, quantos séculos, regimes, enfim,

quantos modos de apresentar a inescrutável insistência da crueldade, mas isso não nos instiga ao nihilismo ou a utopias de amanhã... não estamos pensando em um mundo ideal, nem no fim da história, nem no fim da crueldade, mas na confiança, no fiar junto pelo corpo da experiência, o corpo das variações intensivas que apresenta ao tempo do horror mais do que síndromes de pânico ou descargas nervosas: apresenta o corpo de gesto, e o GESTO é celebração de possíveis, é comemoração, isto é, tornar memória comum cada invenção de mundos... heterotopias... ou começos... outros começos que partam não de um inventor ou de um saber, mas de uma experiência compartilhada nas lidas que nos convocam ao comum.

Ainda há um aspecto a salientar quanto à diferença entre se conceber a arte como sublimação, de modo a compreendê-la como necessária para nos aliviar dos impasses ou do desastre do Real – concepção no viés da noção de sublimação para uma certa psicanálise – e a pegada de Nietzsche quanto à dimensão intensiva da arte, que torna o artista precisamente aquele que não soçobra perante a potência intensiva do Real, por já estar, já habitar, o intensivo.

Enquanto o medo paralisa os abraços, mantendo fixo o diafragma, o poeta respira: a palavra é uma expiração. A pausa é o necessário vazio que precede toda inspiração, mas pausa não é bloqueio ou paralisação. Pensar também é uma respiração e uma partilha. Respirar é também uma partilha, porque não me pertence o ar que respiro, assim como não me pertence o pensamento. O diafragma está nonexo, na dobra entre as forças antigravitacionais e gravitacionais; ele participa da integração, do encontro do centro de leveza-tórax com o centro de gravidade-quadril.

Em seu poema “Retrato”, a poeta Olga Savary (1998), mais uma vez exprime sua sensação de órgão e declara:

RETRATO

*Ave,
sem o vestígio das asas.
Jovem,
e com a idade antiga das raízes.*

O gesto também respira, como a poesia. Olga Savary (1998) dá voz às medusas vibráteis neste poema erótico, não pornográfico:

YCATU (água boa: língua Tupi)
e assim vou

com a fremente mão do mar em minhas coxas

minha paixão uma armadilha de águas

rápida como os peixes

lenta como medusas

muda como ostras

A imagem da FIGURA I apresenta o gesto pelo qual Leila Danziger, artista plástica, compõe uma homenagem à Marielle, cujo rosto luminoso estampava o material para distribuição às pessoas no "amanhecer com Marielle", um mês decorrido de seu assassinato, quando várias cidades organizaram manifestações de acolhimento espontâneo da comoção gerada pela perda de uma personagem semente de transformação, na vida e na cena política de uma cidade: o Rio de Janeiro.



Figura I – Marielle Franco em arranjo de folhagens em tecido e flores (sempre-vivas), junto à foto de material distribuído na rua na manhã do sábado 14 de abril de 2018. Foto de Leila Danziger. Rio de Janeiro (2018).

Referências

ARENDR, Hanna. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO,

Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de (colaboradores). Ensinar, Formar, Educar e Instruir: A linguagem da crise escolar. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n2/08.pdf>>. Acesso em: maio 2018.

BIENFAIT, Marcel. **Fisiologia da terapia manual**. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

BORNHEIM, Gerd A. **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1998.

FRANCO, Marielle. **UPP – A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro**. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração e Ciências Contábeis. Universidade Federal Fluminense,

Niterói, 2014. Disponível em: <https://observatorioveiasabertas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Marielle_Dissertação.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018

REICH, Wilhelm. **Análise do caráter**. Lisboa: Martins Fontes Editora, 1979.

SAVARY, Olga. **Repertório Selvagem, obra reunida**. Mogi das Cruzes: Multimais Editorial, 1998.

Sobre as autoras | sobre las autoras | about the authors

Elizabeth M. Pacheco é professora do Departamento de Psicologia da UFF, Campos dos Goytacazes, com doutorado em Estudos da Subjetividade/PUC-SP e mestrado em Subjetividade e Clínica/UFF. Tem formação em Ergonomia no Instituto Ola Raknes (IOOR-RJ) e em terapia do movimento pelo Método GDS.

Elizabeth M Pacheco es profesora del Departamento de Psicología de la UFF Campos de los Goytacazes con doctorado en Estudios de la Subjetividad/PUCSP y maestría en Subjetividad y Clínica/UFF; Formación en Ergonomía en el IOOR Instituto Ola Raknes-RJ y en terapia del movimiento por el Método GDS.

Elizabeth M Pacheco is a professor in the Department of Psychology of the UFF Campos de los Goytacazes with a doctorate in Subjectivity Studies/PUCSP and a Master's Degree in Subjectivity and Clinic/UFF; Training in Ergonomy at the IOOR Institute Ola Raknes-RJ and in movement therapy by the GDS Method.

Malu Louvain Fabri Moraes é graduanda em Psicologia pela UFF, Campos dos Goytacazes. É membro do projeto de pesquisa-ação O Corpo Sem Alibi e interessa-se pelo estudo de práticas corporais ancestrais e contemporâneas, fotografia, e universos experimentais afins.

Malu Louvain Fabri Moraes es graduada en Psicología por la UFF Campos de los Goytacazes, miembro del proyecto de investigación-acción El cuerpo sin alibi; se interesa por el estudio de prácticas corporales ancestrales y contemporâneas, fotografía y universos experimentales afines.

Malu Louvain Fabri Moraes graduated in Psychology from the UFF Campos de los Goytacazes, member of the action research project The body without alibi; is interested in the study of ancestral and contemporary body practices, photography and related experimental.

EIXO III

Somática em estado trans

Somática em estado trans aborda a dimensão somática da experiência corporal única e individual posta em cena através de pesquisas de movimento e processos de criação que partem de uma corporeidade que se situa em trânsito (tanto na sua dimensão celular de transitoriedade humana, como na dimensão física da malha social que envolve uma escolha (in)consciente de performatividade de gênero) ou ainda na experiência corporal da diferente habilidade que possa esse corpo apresentar como singularidade visível. Assim, este eixo temático tem como perspectiva acolher pesquisas sobre somática e dança que envolvam sexualidade, gênero, hibridismo, diversidade, diferença e que se identifiquem com transitoriedade, transcendência, transformação, transgressão, transdisciplinaridades artísticas e que tenham como foco a cena, a experimentação artística, o espetáculo ou a performance, que causem deslocamentos sensíveis, possibilitando fissuras temporais e propiciando o estado de transpasse.

Sopro D'água: fluidos em fluxo

GABRIELA WANDERLEY DE HOLANDA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
GABRIELAWHOLANDA@GMAIL.COM

Resumo | O presente artigo é uma partilha do processo de criação da dança performativa Sopro D'água, que se situa na materialidade da água e nas relações interno-externas que esse líquido provoca no corpo de quem dança. Como dançar os fluidos do corpo e os líquidos do ambiente no corpo? Como sustentar o fluxo de um corpo poroso em cena/criação? Como compor em dança a partir desse fluxo? Essas são algumas das perguntas norteadoras da pesquisa-criação Sopro D'água, que investiga a materialidade dos fluidos corporais como suporte para um processo de criação somático-performativo em dança. A vivência com o Sistema dos Fluidos, fundamentado no *Body-Mind Centering*TM, levou a artista-pesquisadora a criar uma dinâmica de laboratórios baseada em princípios da pesquisa somático-performativa, visando acessar os fluidos corporais com a atenção voltada para os estados e as sensações emergidas, assim como para a sustentação do estado de fluxo de energia encontrado em cada fluido. Durante o andamento da criação-pesquisa, surgiram memórias, imagens e insights que entrelaçaram a materialidade dos fluidos corporais à composição. Neste artigo, a artista-pesquisadora compartilhará as sensações, o estado de fluxo, as memórias e os estados corporais vivenciados através da corporalização do sistema dos fluidos em seu processo de criação atual.

Palavras-chave: Processo de criação. Dança contemporânea. Educação Somática. *Body-Mind Centering*TM. Fluidos corporais.

Sopro D'água: fluidos en flujo

Resumen | El presente artículo es un compartir del proceso de creación de la danza performativa Sopro D'água que se situa en la materialidad del agua y en las relaciones interno-externas que este líquido provoca en el cuerpo de quien danza. ¿Como danzar los fluidos del cuerpo y los líquidos del ambiente en el cuerpo? ¿Como sustentar el flujo de un cuerpo poroso en escena/creación? ¿Como componer una danza a partir de este flujo? Esas son algunas de las preguntas de la investigación-creación Sopro D'água, que busca la materialidad de los fluidos corporales como soporte para un proceso de creación somático performativo en danza. La vivencia con el Sistema de los Fluidos de *Body-Mind Centering*TM llevó a la artista-investigadora a crear una dinámica de laboratorios basados en principios de la investigación somático performativa, buceando en los fluidos corporales con la atención enfocada hacia los estados y las sensaciones emergidas,

así como la sustentación del estado del flujo de energía encontrada en cada fluido. Durante el camino de la creación, surgieron memorias, imágenes e insights, entrelazando la materialidad de los fluidos corporales a la composición. En este artículo, la artista- investigadora compartirá sus sensaciones, el estado del flujo, los estados corporales y memorias vivenciados a través de la corporalización del sistema de los fluidos en su proceso de creación actual.

Palabras clave: Proceso de creación. Danza contemporánea. Educación Somática. *Body-Mind Centering*™. Fluidos corporales.

Sopro D'água: Flowing Fluids

Abstract | The article shares the creative process of the performative dance Sopro D'água, that is based on the materiality of water and the internal-external relations that this liquid causes within the dancer's body. How does one dance bodily fluids and ambient liquids via the body? How does one sustain the flow of a porous body in scene / creation? How does one compose a dance from this flow? These are some of the guiding questions of the research/creation Sopro D'água, which investigates the materiality of body fluids forming the basis of the creative process for the somatic performative dance. The immersion in the materiality of body fluids continued through the participation in the *Body-Mind Centering*™ Fluid System module. This experience led to the creation of a dynamic of research laboratories based on somatic performative research principles which aim to access body fluids with special focus on the emerging states and sensations as well as sustaining the state of energy flow found in each fluid investigated. During the creation/research, memories, images and insights arose, instituting the connection of the materiality of body fluids to the composition of Sopro D'água. In this article, the artist-researcher will share the sensations, flow state, bodily states, and memories experienced through the embodiment of the fluid system in its current creative process.

Keywords: Creation process. Contemporary Dance. Somatic Education. *Body-Mind Centering*™. Body fluids.

Que corpo em fluido é esse?

O processo de criação de *Sopro D'água* tem como materialidade-eixo o corpo. O encontro com estados adormecidos em meu corpo, em especial de meus fluidos corporais, me fez despertar para as memórias abafadas em minha história familiar, para o encontro filogenético, para a contemplação do ambiente em mim, para as sensações ancestrais presentes nas profundezas das minhas células, para o fluxo dos fluidos que atravessavam meu corpo-ambiente e para a criação. Porém, que corpo é esse? O corpo sou eu ou é uma carcaça? Quem ou o que me carrega? Quanto de mente há no corpo? Quanto de espírito há na mente? Sou espírito-mente-carapaça? Quanto de ambiente há em mim? O que demarca o espaço interno e externo? Quão densa ou porosa é a minha membrana da célula-corpo?

A palavra corpo me comporta? A palavra corpo me suporta? Seria coerente usar “corpo” durante as reflexões desta pesquisa-criação em movimento? O corpo é um estado ou algo dado e absoluto em si? O corpo é isolado ou partilha sua existência com/no ambiente em meio a outros corpos? Seria um corpo-em-relação? O corpo é um receptáculo ou é autônomo? O quanto de in(ter)dependência há no(entre) corpo(s)? Corpo é uma matéria não-histórica, passiva e inerte? O corpo é separado da mente e afeta suas operações, por isso necessita de controle e transcendência? Corpo é vivo, mas também pode ser morto. Corpo-máquina. Corpo-suporte. Corpo-animal. Corpo-ancestral. Corpo-espécie. Corpo-processos biológicos. Corpo-mente. Que corpo m(eu) é esse em pesquisa? As definições para a palavra “corpo” são cambiantes e díspares, e se modificam em congruência com seu contexto cultural. O entendimento dessa palavra numa sociedade irá revelar a condição para o corpo e o seu controle naquele contexto (CAETANO, 2012).

Muito longe de querer definir a palavra corpo, eu gostaria de partilhar que corpo me apoia nesta pesquisa (in)corporada. Aqui, o corpo não é concebido como um produto acabado, mas um estado de ser em processo de criação, em transmutação, jamais uma condição! Sou corpo em rede material-energética movente, instável e afetado por forças pulsionais e (inter)cambiantes no espaço-tempo. Não sou um ser passivo, separado e fragmentado em mente, corpo, espírito, emoção e ambiente. Meu corpo não me traiu. Não é prisão da minha alma, da razão ou mente, como a tradição judaico-cristã cultivou durante séculos em minhas células ancestrais. Sou um corpo-mente-espírito-ambiente em fluxo. Desejo um corpo em fluxo interno-externo, que afeta e é afetado pelo ambiente em movimento, um corpo vívido, pulsante, capaz de ampliar no espaço-tempo minhas potências de ser/estar no mundo. Um *corpo-soma* (CAETANO, 2012; EN-GHAUSER, 2007a).

Soma é o corpo experienciado em sua instância celular e ambiental, em integração corpo-mente. É diluir-se e recriar-se em fluxo. É um corpo em contínua (trans)figuração, dançando a imprecisão da existência vivente. É o estado de pul-

são viva e relacional, integrada com o meio. É a matéria-energia na dança da instabilidade-estabilidade e mobilidade-pausa. Soma é o corpo osmótico, integral e integrado ao meio, opondo-se à secção, à parte e ao isolamento (ENGHUSER, 2007b).

Essa pesquisa-criação percorreu os fluidos de meu corpo em estado soma. Amparei-me na somática como base epistemológica, na qual “o humano é experienciado por ele mesmo e a partir de um ponto de vista interno” (HANNA, 1991, p. 32). Para Hanna (1991), corpo e soma são equivalentes de valor e realidade, mas distintos em relação à perspectiva observada/vivenciada. Através da palavra “soma”, assume-se a percepção do sujeito na primeira pessoa, enquanto a palavra “corpo” evidencia o ponto de vista da terceira pessoa: externo a si, o corpo é concebido como um objeto a ser estudado (HANNA, 1991). Tomando por base o meu ponto de vista (primeira pessoa), desfrutei de um processo autocognitivo em que as experimentações e descobertas sobre mim e o mundo aconteceram através da minha matéria corpórea como eixo do saber (CAETANO, 2012).

Em busca desse soma e de um corpo-mente integrado em movimento, estrutura-se o campo da Educação Somática, reagrupando diferentes técnicas, métodos e abordagens. Em resposta ao dualismo cartesiano europeu sobre o rigor do treinamento físico, a Somática surgiu a fim de evidenciar os sinais do corpo experienciado, encarnado, corporalizado. Por meio de vivências de respiração, toque e movimento, enfatiza-se o corpo num *continuum* espaço-tempo, transbordando o conceito estável de “corpo” (FERNANDES, 2015).

A Somática entrelaça expressividade e habilidade funcional, interno e externo, mobilidade e estabilidade, corpo e mente, arte e ciência. Ao potencializar a habilidade funcional do corpo, desenvolve-se a expressão do movimento em dinâmicas (in)conscientes e emerge-se uma expressividade conectada tanto aos impulsos internos quanto às necessidades de adaptação com/no ambiente.

Por meio da abordagem somática como eixo metodológico da criação-pesquisa, vivenciei um plano de experimentação e (re)criação de mim. Pude (re)criar um corpo em (trans)mutação, em eterno [re]fazer-se.

Na medida em que a tarefa de desconstrução e reconstrução corpórea é empreendida, uma nova corporeidade pode ser vivenciada e recriada. Um processo de desestabilização da organização automatizada do corpo cotidiano, social e cultural é propiciado. (CAETANO, 2012, p. 153).

Dentro desse contexto de corpo-soma e [re]criação de mim, escolhi a Pesquisa Somático-Performativa (PSP) como suporte metodológico para a pesquisa-criação. Constituída na prática enquanto performatividade somática, a PSP é “uma abordagem auto-organizadora e performativa, ao invés de um objeto passivo a ser analisado sob perspectivas e recortes qualitativos e/ou quantitativos” (FERNANDES, 2015, p. 27). Fundamenta-se na arte do movimento e no princípio de que a mobilidade é inerente tanto à prática quanto à pesquisa, e é nessa

mobilidade que se alcança a estabilidade constitutiva de ambas. Na Pesquisa Somático- Performativa, o fazer artístico é o modo de organizar e desorganizar discursos e métodos, conectando e/ou confrontando diferentes perspectivas e assuntos pertinentes à pesquisa, fortalecendo a sua (trans)disciplinariedade. Por meio da Pesquisa Somático-Performativa, experimentei a escrita performativa, na qual a teoria é organizada pela e a partir da prática, assumindo a imprevisibilidade intrínseca à pesquisa (FERNANDES, 2014).

Durante esta pesquisa [des]estruturada que me des[re]organiza, mergulhei no universo onírico e osmótico d'água. Submergida em água e atravessada por seus pingos-correntezas, componho e (trans)formo a composição *Sopro D'água* ao longo de cinco anos. *Sopro D'água* é uma dança performativa em processo de criação, fruto do meu encontro com a materialidade dos fluidos corporais e o mover da/na água-ambiente. Esse percurso foi instaurado em 2013 pelo meu contato com vivências que exploravam os padrões invertebrados dos Padrões Neurocelulares Básicos do Desenvolvimento e me conectaram com os fluidos celular, transicional e intersticial propostos pelo *Body-Mind Centering™* (BMC). Esse contato e mergulho na criação aconteceu por meio da seguinte Pesquisa de Iniciação Científica pelo CNPq (2012.2 – 2013.1): “A influência dos exercícios fundamentais de Irmgard Bartenieff (LMA) e de expressão vocal de Bonnie Brainbridge Cohen (BMC) no desempenho do artista cênico em Pernambuco”, orientada pela prof.^a Dra. Márcia Virgínia. Durante a investigação, realizamos diversos laboratórios com base em princípios e estudos do BMC e LMA. Além disso, promovemos dois cursos de extensão (um de introdução ao BMC, com Adriana Pees, e outro sobre os estudos dos Padrões Neurocelulares Básicos do BMC, com Rossana Alves). *Sopro D'água* surge como célula criativa fruto desse mergulho.

A imersão na materialidade dos fluidos corporais teve aprofundamento durante o mestrado, ao vivenciar o módulo do Sistema dos Fluidos do *Body-Mind Centering™*. Essa Experiência levou-me a criar uma dinâmica de laboratórios de investigação baseada em princípios da pesquisa somático-performativa, visando acessar os fluidos corporais com a atenção voltada para os estados e as sensações emergidas, assim como para a sustentação do estado de fluxo de energia encontrado em cada fluido investigado. Durante essa fase de mergulho em fluidos, surgiram memórias, imagens e *insights* que diluíram a materialidade dos fluidos corporais à composição de *Sopro D'água*.

Desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen, o *Body-Mind Centering™* é um método pertencente ao campo da Educação Somática e se baseia na corporalização e na aplicação de princípios de anatomia, fisiologia e desenvolvimento, utilizando-se do movimento, do toque, da voz e da mente (PEES, 2010; CAETANO, 2012). Esse método propõe um caminho cujo objetivo é a harmonização em direção à consciência celular, nos oferecendo “um estado através do qual nós podemos encontrar o terreno onde circula a intrincada manifestação do nosso ser físico, psicológico e espiritual.” (BONNIE, 2008, p. 40). Para essa técnica, a expressividade é gerada por meio do autoconhecimento mais profundo da matéria

humana, possibilitando a reconstrução da dimensão demasiadamente codificada do corpo (CAETANO, 2012).

A base investigatória do *Body-Mind Centering™* é a comunicação entre corpo e mente, e a articulação e a integração de diferentes sistemas corporais: ósseo, orgânico, celular, fluido, muscular, nervoso, embrionário, além dos padrões neurológicos básicos (PEES, 2010).

A possibilidade de vivenciar outros sistemas corporais, além dos esqueléticos e muscular, permite imprimir diferentes maneiras de integração corporal, além de influir na capacidade de cada um de expressar-se através de um pensamento próprio. Desse modo, a experiência com outros sistemas influencia o aparecimento de outras qualidades do movimento. O contínuo diálogo entre consciência e ação leva 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, quando projetadas no espaço, à sua amplitude. (PEES, 2010, p. 173).

A conexão entre os sistemas corpóreos e a inter-relação corpo pessoal e ambiente vivo, propostas pelo *Body-Mind Centering™*, revela as fronteiras porosas no corpo, porosidade que conecta o micro às macrodimensões (membrana celular, pele, interno-externo, corpo-ambiente), assim como estabelece o fluxo entre arte e vida, mente e corpo, individual e coletivo, humano e não humano, corpo e natureza. As fronteiras porosas estabelecem “as dinâmicas de contágio e atravessamento afetivo entre os vários corpos: corpo humano, corpo animal, corpo vegetal, corpo mineral, corpo-mar, corpo imperceptível, corpo do mundo” (CAETANO, 2012, p. 393).

Mergulhada na porosidade das minhas células-corpo, (re)faço-me em corpo-água, corpo-chuva, corpo-fluido-celular, corpo-intersticial, corpo-fluido-cefallo-raquidiano, corpo-oceano, corpo-rebentação, corpo-gordura, corpo-fáscia, corpo-cachoeira, corpo-rio, corpo-lavadeira, corpo-gota, corpo-sangue, corpo-linha, corpo-Ofélia, e em tantos outros corpos que deságuam em mim e constroem gota a gota, célula por célula, o meu devir água em fluxo-criação. A água e meu corpo, em seus estados d'água em fluxo, estabelecem-se como as matérias-primas eixo desse processo de criação. São eles que dão suporte poético e material à criação.

Sopro D'água: a materialidade da água em movimento Princípios fluidos em fluxo

Submergi nos fluidos e encontrei meu corpo-ambiente em estado celular. Derretida, diluída, osmótica, (trans)passada, vibrátil e em fluxo, deparei-me com um princípio base ecossomático: “padrões que existem no mundo externo ao corpo, existem também no mundo dentro do corpo” (COHEN, 1993, p. 66). Conectar-me

com o fluido corporal é religar-me a estados d'água no ambiente e a todo poder mítico e ancestral que essa matéria provoca em minhas células. O fluido corporal é água em fluxo dentro do corpo que irá retornar ao ambiente e, posteriormente, regressará ao corpo. Essa comunicação e circulação interno-externa são princípios do Sistema dos Fluidos no *Body-Mind Centering™*. Para Hartley (1994), a água e o fluido corporal são sistemas circulatórios, e como tal, a circulação interna e/ou externa não pode ser interrompida; caso haja um rompimento, adoece-se.

A vida humana se inicia no interior celular. Para o *Body-Mind Centering™*, os fluidos corporais são essencialmente um único fluido de base que transita entre o interior e o exterior da célula (fluido celular e intersticial), e é o percurso que irá transformá-lo (HARTLEY, 1994). Passar por diferentes membranas e canais, interagindo com diversas substâncias, coloca em estado permanente de (trans)figuração o fluido-base (COEHN, 1993). A (trans)figuração é o estado de [re]conexão espaço-temporal com os diferentes meios mergulhados. Essa capacidade de (trans)passar e conectar dimensões faz com que o fluido corporal esteja em constante adaptabilidade ao ambiente e a suas circunstâncias, (trans)formando-se.

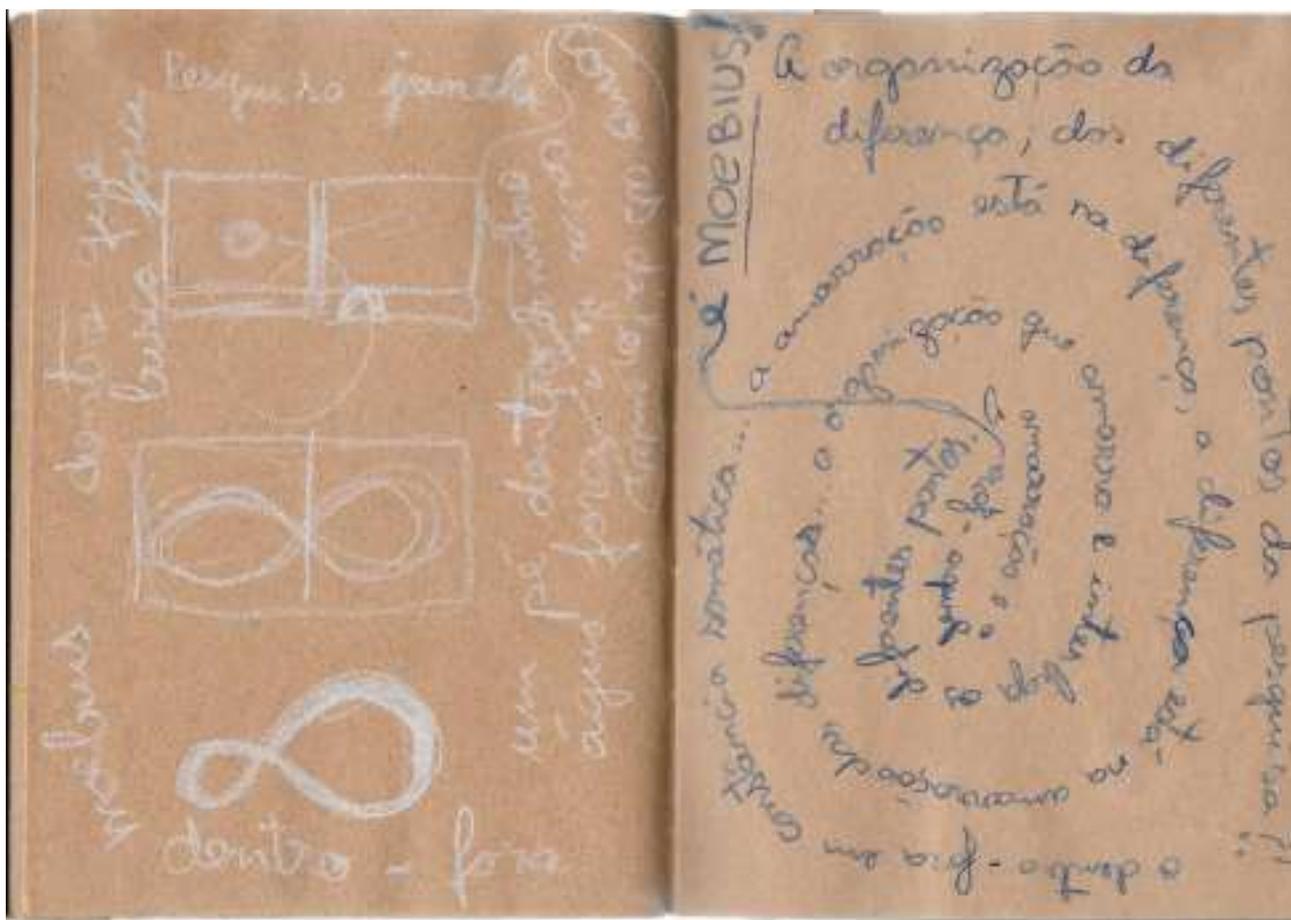


Figura 1 – Fluxo interno-externo – Diário de bordo da artista-pesquisadora. Aula de Laboratório de Performance (UFBA). Salvador (2017).

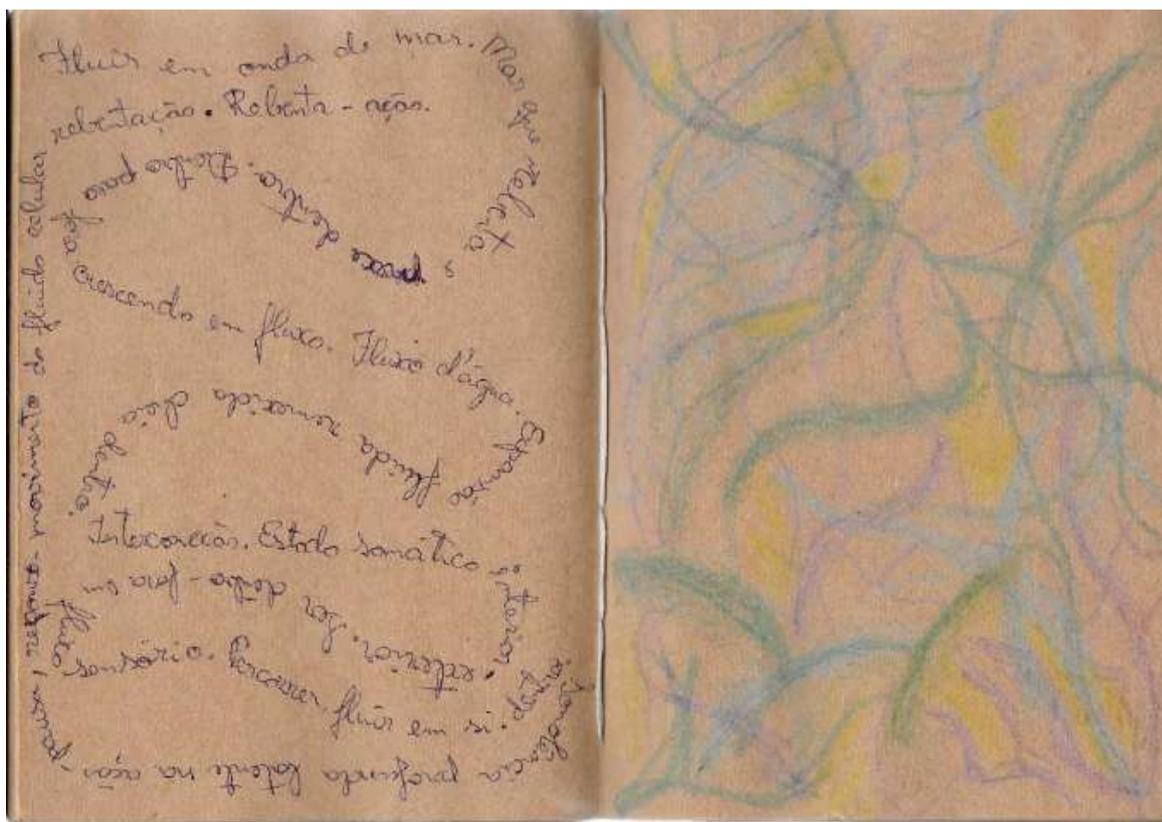


Figura 2 – Fluido celular em fluxo interno-externo (experimento na praia). Diário de bordo da artista- pesquisadora. Praia do Porto da Barra. Salvador (2017).

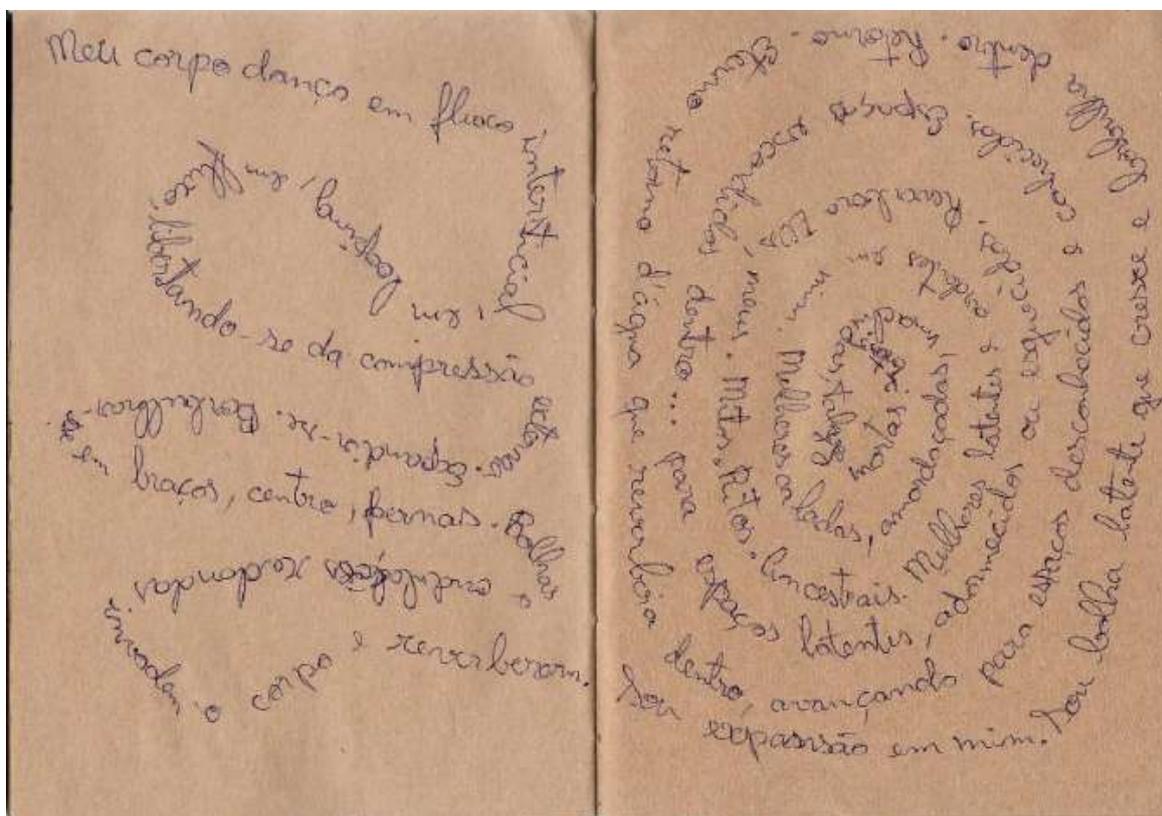


Figura 3 – Fluido intersticial em fluxo interno-externo (experimento na praia). Diário de bordo da artista- pesquisadora. Praia do Porto da Barra. Salvador (2017).

Assim como a água, o fluido corporal conecta-nos com o mundo das emoções e dos sentimentos. Através dos fluidos, pude [re]ligar-me a memórias ancestrais e uterinas esquecidas, a estados corporais desconhecidos, e a emoções profundas d'água-alma, alcançando por vezes um estado de transe. Para o *Body-Mind Centering™*, cada fluido é caracterizado por uma expressividade de movimento, toque, voz, ação, estado corpóreo-mental e energia, ampliando nossas possibilidades expressivas (COHEN, 1993).

Para Cohen (1993), os fluidos são fundamentais no equilíbrio entre tensão e relaxamento, pausa e ação, e contribuem para os estados de presença e para as transformações corpóreo-mentais. O elo entre (trans)figuração, emoções e expressividade faz com que o sistema dos fluidos nos auxilie a transitar por estados corporais e a descobrir o não habitual e o não padrão em nosso corpo-mente. Uma membrana celular não porosa ou uma mente não apta para a mudança pode dificultar nossa conexão com o fluido, seu fluir e sua capacidade de transitar pelo corpo. Algo emocional pode estagná-lo. Da mesma maneira que a mente pode provocar a estagnação do fluxo, a sua mudança pode regenerar esse fluir (HARTLEY, 1994).

O fluido é fluxo. A água corre, (trans)forma, passa, (trans)passa, flui. Correnteza. O fluxo é a (trans)figuração, o (trans)passar, a mudança. O corpo-ambiente é o fluxo interno-externo. Minha busca pelo interno-externo em fluxo ultrapassa a imagem da membrana porosa. Almejo uma estrutura em estado fluido: osmótica, diluída, em passagem, em mudança, no entremeio, nem dentro nem fora. Será uma estrutura em fluido transicional (o fluido em transição interno-externa, de passagem pela membrana celular)? Me interessa o fluido em estado de fluxo, não apenas como o fluir do movimento ou o fluxo de estados corporais ou a escrita em fluxo, mas o fluxo como modo de compor, organizar, escolher e estruturar a pesquisa-criação, o fluxo como eixo compositivo e metodológico da pesquisa-criação.

O fluxo com seu estado de passagem, instabilidade e transformação é intrínseco ao estado de presença do corpo cênico e à dimensão espaço-temporal da cena:

O fluxo abre uma dimensão temporal: o presente do presente. A capacidade de conhecer e habitar esse presente dobrado determina a presença do ator. [...] A conexão atenta consigo mesmo, com o outro e com o meio, transforma o que seria uma sucessão linear de eventos em ações-reações imediatas. A temporalidade do fluxo desconstrói as etapas do processo expressivo, digo, dilui o minúsculo espaço de tempo entre pensar e agir, entre estímulo e resposta, entre sentir e emitir. Quando em fluxo, o ator não expressa um estado, ele vibra em estado. Aqui, o corpo não é um sólido perspectivado, mas uma membrana vibrátil – à profundidade, contrapõe-se densidade planar; à solidez, contrapõe-se vibratibilidade; à dicotomia dentro/fora, contrapõe-se o entrelaçamento dentro-fora. (FABIÃO, 2010, p. 322).

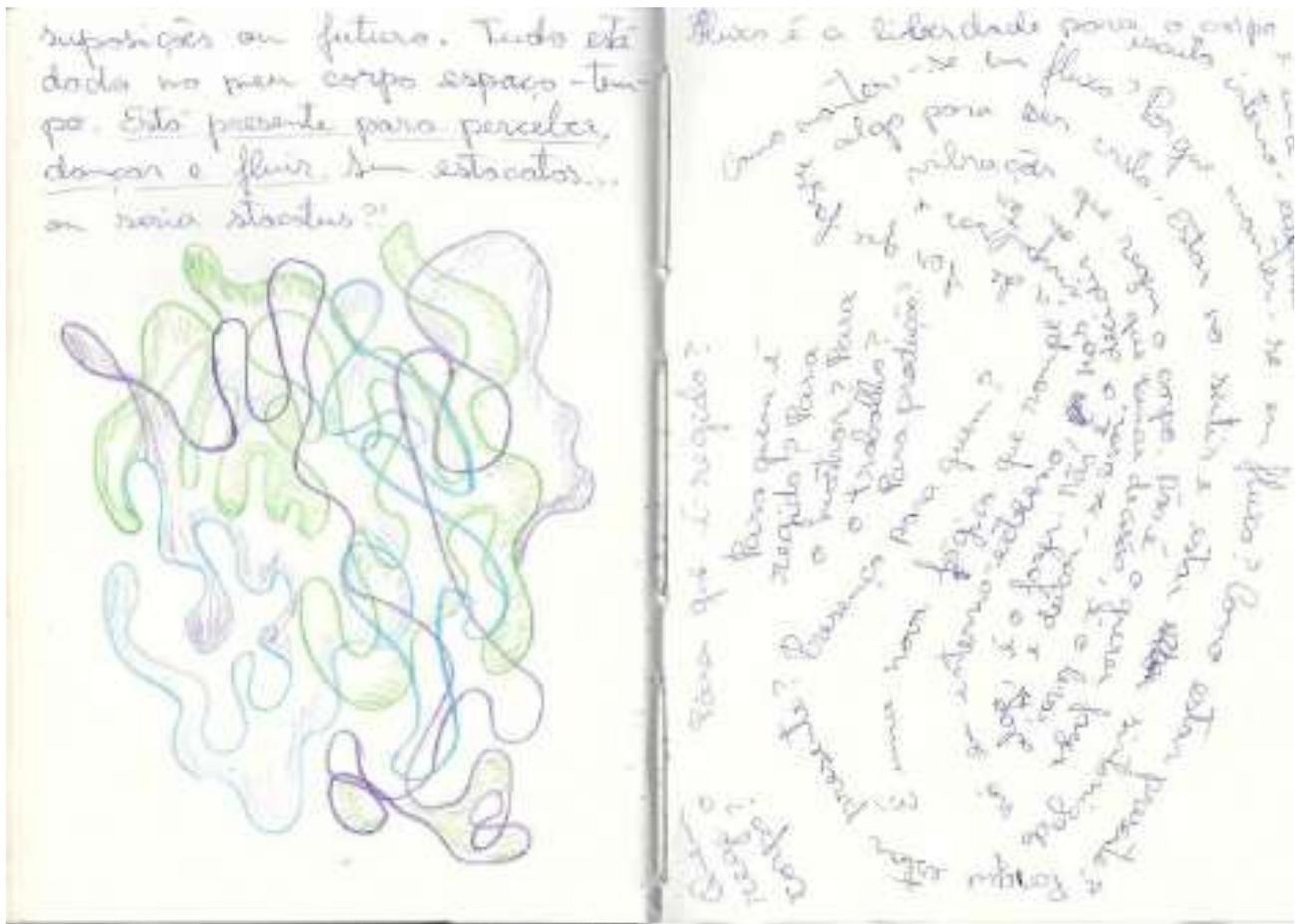


Figura 4 – Fluxo como eixo da criação. Diário de Bordo da artista-pesquisadora. Volta da Serra. Chapada Diamantina (2018).

Fluidos em [des]estrutura compositiva

Após o módulo de “Sistema dos Fluidos” do *Body-Mind Centering™*, organizei os laboratórios de imersão em fluidos corporais, tomando por base de investigação a metodologia do BMC com técnicas de toque, movimento e ação, a fim de corporalizar cada fluido. Inicie o processo pelo fluido celular, pelo fluido transicional e pelo fluido intersticial. Parte desses laboratórios iniciais foi vivenciada junto a Claudia Auharek. Quando percebi que havia corporalizado essa estrutura inicial, mergulhei no sangue arterial, sangue venoso, linfa, sinovial, líquido cefalorraquidiano, periórgão, fásia e gordura.

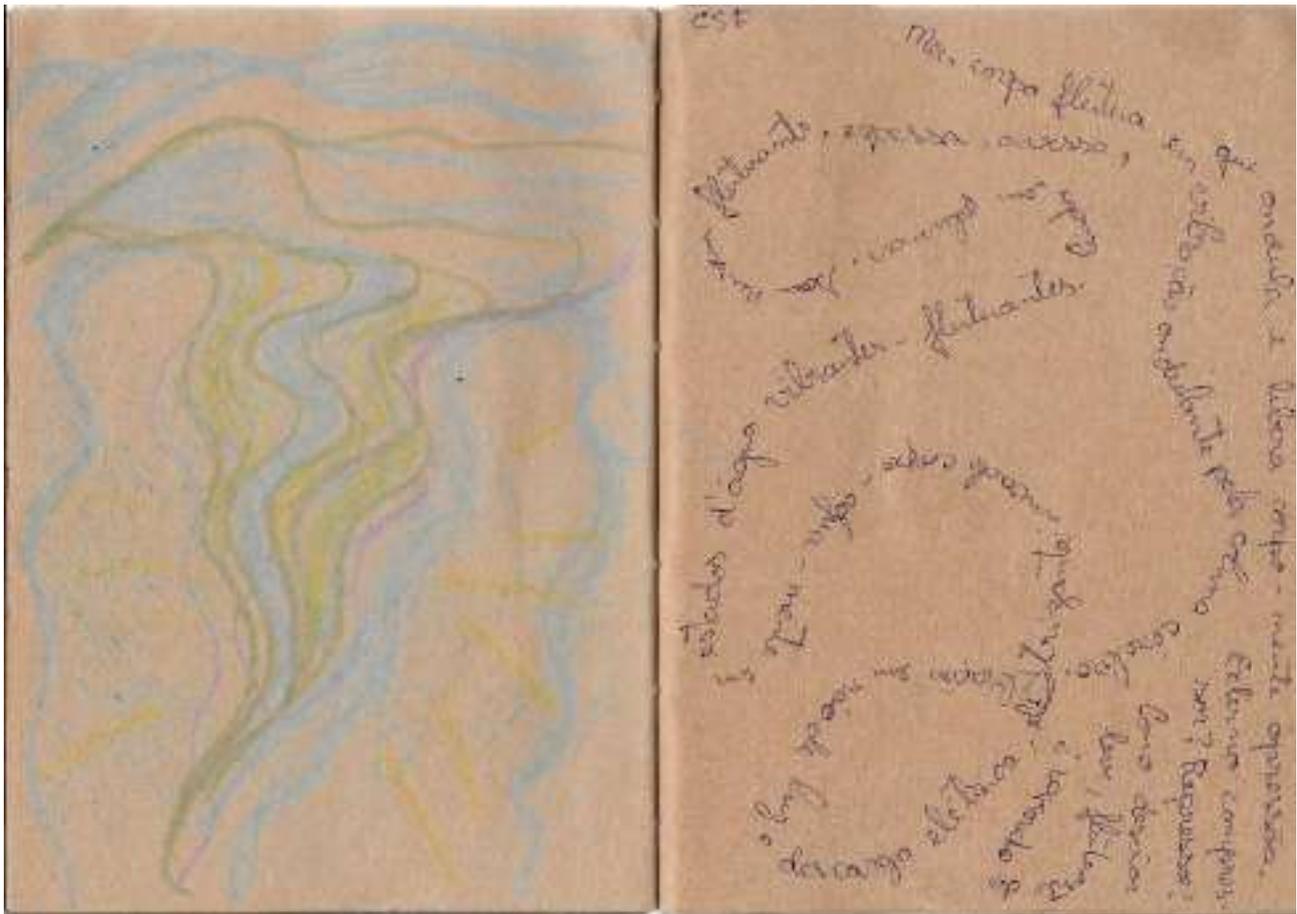


Figura 5 – Fluido cefalorraquidiano em fluxo. Diário de bordo da artista-pesquisadora. Salvador (2017).

A cada dia de laboratório eu mergulhava num fluido: realizava um estudo anatômico, investigava o fluido a partir de exercícios e indicações propostas pelo BMC e improvisava tendo por base as qualidades de movimento e estados que aquele fluido emergia em meu corpo. A partir do estado corporal encontrado, eu mergulhava no estado de fluxo: imergida, deixava meu corpo fluir e seguir, mostrar seu caminho. Em fluxo, eu transitava por outros fluidos. Como uma correnteza o fluxo seguia seu caminho e (trans)passava meu corpo, encontrando diferentes estados. Surgiam sensações, memórias, movimentos, estados des[re]conhecidos e insights de cena. Após corporalizar os fluidos, os laboratórios concentraram-se em transitar entre os fluidos. Aquecer. Conectar-me com a respiração celular. Conectar-me com o fluido celular e seguir o fluxo do fluido. Qual era a minha necessidade do dia? Deixava que os fluidos em fluxo revelassem seus caminhos no corpo.

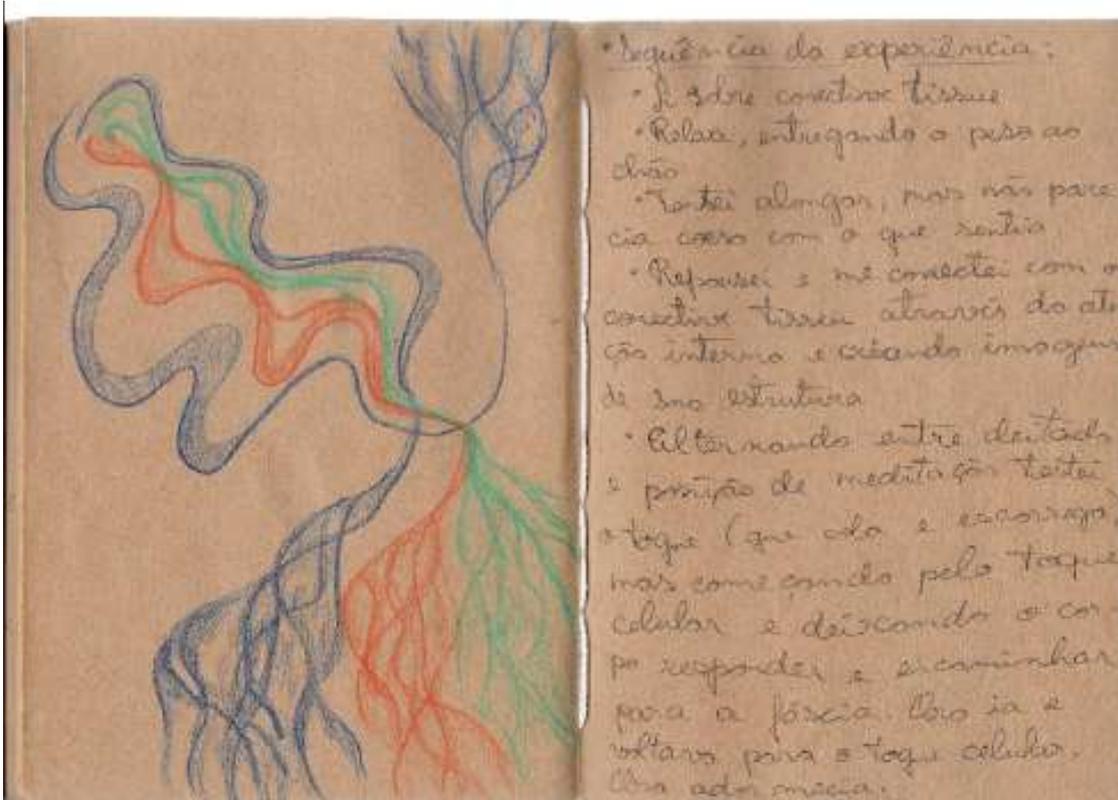


Figura 6 – Fásia em Laboratório. Diário de bordo da artista-pesquisadora. Salvador (2017).

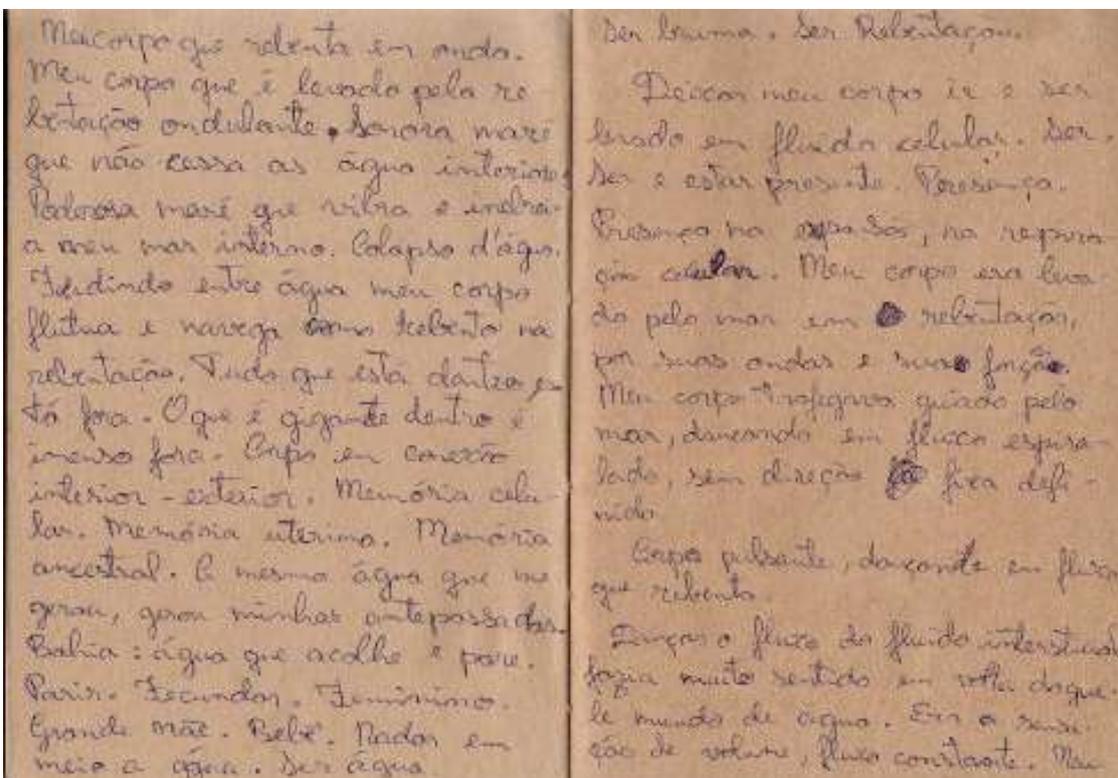


Figura 7 – Fluxo interno-externo (experimento na praia). Diário de bordo da artista-pesquisadora. Praia do Porto da Barra. Salvador (2017).

A segunda fase desta pesquisa-criação foi dançar o sistema dos fluidos em diferentes ambientes: água do mar, praia, água do rio, cachoeira, pedras e terra seca. Como compor em dança a partir do fluxo interno-externo, deixando a dança emergir a partir da conexão com o ambiente? Como compor em dança a partir do fluxo dos estados corporais de um corpo poroso? Nessa relação intrínseca entre interno-externo, em sintonia com a escuta somática e ambiental, a qual sugere ser guiada pelo fluxo interno-externo em performance (FERNANDES, 2012), experimentei dançar o fluxo dos estados de Sopro D'água em alguns lugares: Praia do Porto da Barra (Salvador-BA), em novembro de 2017; Praia de Moreré (Cairu- BA), durante um curso de Contato Improvisação na água, em janeiro de 2018; Praia do Forte Orange (Ilha de Itamaracá-PE), em fevereiro de 2018; e nas cachoeiras, pedras e terras de Lençóis e Volta da Serra (na região da Chapada Diamantina-BA), em fevereiro de 2018.

A terceira fase, a qual vivo neste momento, consiste em des[re]organizar o que vivenciei até o momento numa [des]estrutura performativa “Sopro D’água”, tendo como eixo compositivo o fluxo interno-externo. Tenho realizado laboratórios com improvisações em fluxo, deixando emergir os estados e as sensações mais vivas de *Sopro D’água*, assim como deixando que o fluxo apresente suas possibilidades de des[re]organização da [des]estrutura performativa. Como construir uma [des]estrutura performativa fluida e flexível em dança? Escolher, decidir, des[re]organizar, [des]estabilizar o que foi vivenciado até o momento, não só os laboratórios, experimentos e imersões somática-ambientais-performativas, mas também a metodologia de pesquisa-criação de des[re]organização e a [des] estrutura aprofundada conexão com meus fluidos corporais e com os estados de *Sopro D’água*.



Figura 9 – O que está mais forte na composição? O fluxo como metodologia de composição. Diário de bordo da artista pesquisadora. Salvador (2018).

Referências

- CAETANO, P. L. **O Corpo Intenso nas Artes Cênicas**: Procedimentos para o corpo sem órgãos a partir dos Bartenieff Fundamentals e do Body Mind Centering. 2012. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- COHEN, B. B. **Sensing, feeling, and action**: The experiential anatomy of Body-Mind Centering®. Northampton: Contact Editions, 1993.
- _____. Uma Introdução ao Body Mind Centering. Tradução de Patrícia de Lima Caetano. In: **Cadernos do Gipe-Cit**, UFBA, Salvador, n. 18, p. 36-49, abr. 2008. Disponível em: <http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/cadernosgipe/Gipe-cit%2018.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.
- ENGHAUSER, R. The Quest for an Ecosomatic Approach to Dance Pedagogy. **Journal of Dance Education**, Georgia, v. 7, n. 3, 2007a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2007.10387342>>. Acesso em: 06 abr. 2018.
- _____. Developing Listening Bodies in the Dance Technique Class. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 78, n. 6, 2007b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2007.10598039>>. Acesso em: 6 abr. 2018.
- FABIÃO, E. Corpo Cênico, Estado Cênico. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 3, p. 321-326, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2256/1721>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- FERNANDES, C. A prática como pesquisa e a abordagem somático-performativa. **Memória Abrace**. Belo Horizonte: UFMG. 2014 Disponível em: <<http://portalabrace.org/viii-congresso/resumos/mesas/A%20Pr%20Eltica%20como%20Pesquisa%20e%20a%20Abordagem%20Som%20Eltico-Performativa.pdf>> Acesso em: 8 jan. 2017.
- _____. Sintonia Somática e Meio Ambiente: Pesquisas de campo do laboratório de performance do PPGAC/UFBA. **Repertório**, Salvador, n. 18, p. 175-183, 2012. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/6415/4437>>. Acesso em: 20 jun. 2017.
- _____. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, p. 9-38, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbep/v5n1/2237-2660-rbep-5-01-00009.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- HANNA, T. What is somatics? **Journal of Behavioral Optometry**, v. 2, n. 2, 1991. Disponível em: <<https://www.oepf.org/sites/default/files/journals/jbo-volume-2-issue-2/2-2%20Hanna.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- HARTLEY, L. The Systems of Communication and Transformation. In: HARTLEY, Linda. **Wisdom of the Body Moving**: Introduction to Body-Mind Centering®. Berkley: North Atlantic Books, 1994.
- PEES, Adriana. **Body-Mind Centering® e o sentido do movimento em (des)equilíbrio**: princípios e técnicas elementares, na criação em dança, pela poética nas linhas dançantes de Paul Klee. Tese de doutorado – Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Pesquisadora, performer, dançarina e atriz. Mestranda do PPGAC-UFBA com a pesquisa Sopro D'água: Fluxos de um corpo-ambiente na criação somático-performativa. Graduada em Artes Cênicas-UFPE. Eixos de pesquisa: abordagem somático-performativa, improvisação em dança e processos de criação.

Investigadora, performer, danzarina y actriz. Maestreado de PPGAC-UFBA con la investigación: Sopro D'água: Flujos de un cuerpo-ambiente en creación somático-performativa. Graduada en Artes Escénicas-UFPE. Pilares de la investigación: abordaje somático-performativa, improvisación en danza y procesos de creación.

Researcher, performer, dancer and actress. Master's student of PPGAC-UFBA the research subject: Sopro D'água: Flows of the body-environment in a somatic-performative creation. Graduated in Performing Arts-UFPE. Research interests: performative somatic approach, dance improvisation and creation processes.

Quando convidar vira poesia – o fazer coreográfico e suas relacionalidades em (trans)formação

JANAINA MORAES
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
JANA1504@GMAIL.COM

Resumo | Aqui compartilho reflexões de minha pesquisa de Mestrado em Artes Cênicas. Investigo o fazer coreográfico como um deslocamento sensível que nos permite experienciar transformações entre arte e vida, na tentativa de sintonizar minhas práticas ao encontro dos movimentos de escuta, percepção e atenção. Cohen (2015) afirma que percepção relaciona-se com o modo de relacionarmos-nos com o que percebemos. Ou seja, percepção é relacionamento. Portanto, experiência e percepção são ambas noções que dialogam relacionalmente: somos e estamos em relação. Visando entender o termo “processo aberto” em composição coreográfica, processos abertos têm se desenhado pela perspectiva de ser e estar no mundo “em relação”. Somos e estamos porque nos relacionamos: com o espaço, com o tempo, com o outro, e com nós mesmos. Na busca pela processualidade e pela abertura como características do ato criativo, deparei-me com noções de movimento que transitam entre a criação e a formação, (co)movendo-me de maneiras muito específicas – de algum modo, era preciso olhar para a relação como motor das constantes escolhas realizadas nos processos coreográficos. Foi então quando comecei a me perguntar: como convido? E como, além de convidar, aceito convites? Nesse fluxo, convido-o, leitor/a, a adentrar na fissura temporal que este escrito cria em meus percursos de pesquisa.

Palavras-chave: Poética do convite. Composição coreográfica. Processos abertos. Relacionalidades. Transformação.

Quando convidar torna-se poesia – el hacer coreográfico y sus relacionalidades en (trans)formación

Resumen | Aquí comparto reflexiones de mi investigación de Maestría en Artes Escénicas. En el intento de sintonizar mis prácticas al encuentro de los movimientos de escucha, percepción y atención, investigo el hacer coreográfico como un desplazamiento sensible que nos permite experimentar transformaciones entre arte y vida. La percepción se relaciona con el modo de relacionarnos con lo que percibimos. Por lo tanto, experiencia y percepción son ambas nociones que dialogan relacionalmente: somos y estamos en relación. Con el fin de entender el término "proceso abierto" en composición coreográfica, procesos abiertos

se ha diseñado por la perspectiva de ser y estar en el mundo "en relación a la". Somos y estamos porque nos relacionamos: con el espacio, con el tiempo, con el otro, y con nosotros mismos. En la búsqueda por la procesalidad y apertura como características del acto creativo, me encontré con nociones de movimiento que transitan entre la creación y la formación, (co) moviéndome de maneras muy específicas - de algún modo, era necesario mirar la relación como el motor de las constantes elecciones realizadas en los procesos coreográficos. Fue entonces cuando empecé a preguntarme: ¿Cómo invito? ¿Y cómo, además de invitar, acepto invitaciones? En ese flujo, le invito, lector/a, a adentrarse en la fisura temporal que este escrito crea en mis recorridos de investigación.

Palabras clave: Poética de la invitación. Composición coreográfica. Procesos abiertos. Relacionalidad. Transformación.

When an invitation becomes poetry – the choreographic making and its relationalities on (trans)formation

Abstract | Here I share reflections from my Master's in Performing Arts research. I investigate the choreography as a sensitive displacement that allows us to experience transformations between art and life, in an attempt to attune my practices to the movements of listening, perception and attention. Cohen (2015) states that perception is related to how we relate to what we perceive. That is, perception is relationship. Therefore, experience and perception are both notions that dialogue relationally: we are in relationship. In order to understand the term "open process" in choreography, open processes have been designed by the perspective of being in the world "in relation to". We are because we relate: with space, with time, with the other, and with ourselves. In the search for processuality and openness as characteristics of the creative act, I came across notions of movement that transited between creation and formation, (co) moving in very specific ways - somehow, it was necessary to look at the relationship as of the constant choices made in choreographic processes. That's when I started to ask myself: How do I invite? And how, besides inviting, do I accept invitations? In this flow, I invite you, reader, to enter into the temporal fissure that this writing creates in my research paths.

Keywords: Invitation poetics. Dance composition. Open-based processes. Relationalities. Transformation.

Introdução

Repensar a coreografia a partir de uma poética que nasce do convidar: essa tem sido a minha busca na sala de ensaio e, atualmente, nos percursos de um Mestrado Acadêmico. As relações que se estabelecem no ato de compor me fascinam. De fato, perceber a arte e seus modos de produção a partir de perspectivas relacionais tem sido meu desejo e objeto de estudo desde a graduação em Licenciatura em Dança. Vale sublinhar que, quando me refiro à arte, direciono meu olhar para as artes da cena – especificamente a dança, o teatro e a performance, compreendendo suas fronteiras tênues em investigações de natureza performativa.

Interesso-me pelo experimentalismo interdisciplinar que a troca entre artistas, com suas especificidades, pode fomentar durante processos de criação – enquanto artistas, educadores, ou apreciadores de arte, nos relacionamos constantemente com o tempo, com o espaço, com o outro, com nós mesmos. Segundo Abraham Kaplan, em introdução ao livro de John Dewey (2010), “não há outra base capaz de servir de alicerce à teoria estética senão o reconhecimento de que a arte é produto da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo”. (DEWEY, 2010, p. 18). Portanto, ao optar por uma perspectiva relacional, visualizo o aspecto contextual como elemento-base para os estudos que proponho durante a criação-pesquisa. A dançarina e filósofa Erin Manning (2016) sugere que uma criação-pesquisa:

[...] gera novas formas de experiência [...] de modo estremecido, abre espaço para encontros entre práticas de diversas naturezas, oferecendo-as um canal para expressão coletiva; ela reconhece, hesitando, que modos normativos de investigação e controle costumam ser incapazes de acessar seu valor; ela gera modos de conhecimento que vão para além da linguística; cria estratégias operativas para um posicionar dinâmico que esses novos modos de conhecimento demandam; propõe verdadeiras “*assemblages*” para repensar o que de fato está em questão na pedagogia, na prática e na experimentação coletiva. (MANNING, 2016, p. 27, tradução livre minha).

Nessa perspectiva, meu trabalho é investigar gestos e procedimentos que abrem caminho para criações coreográficas que se dão a partir do encontro entre pessoas que, a priori, são identificadas como criadores e públicos. Aqui é importante lembrar que este escrito se faz como um recorte da perspectiva de composição coreográfica gestada por modos de agir/pensar da improvisação, da qual lanço mão ao dialogar com alguns artistas e pesquisadores que serão apresentados ao longo do texto.

Com o intuito de repensar modos de operar práticas composicionais como atos tanto criativos quanto educativos, sigo na tentativa de aproximar um pouco mais alguns discursos contemporâneos da pesquisa em arte ao entendimento

da prática já como pesquisa, isto é, desafio-me a colocar em jogo, a todo tempo, quanto do pensamento coreográfico pode compor meus modos de materializar a pesquisa com as especificidades que cada linguagem propõe e, assim, sentar para escrever, falar da pesquisa, abrir livros, pausar e respirar, acender a luz, trocar de lugar, digitar em respiração prolongada... Cada mínimo gesto importa. Aliás, cada vez mais o mínimo gesto é o que importa. Como perceber as composições que estamos constantemente criando? Como tornar consciente essa percepção para que passemos a fazer escolhas? Como falar pode ser (já é) movimento? Criar danças é criar discursos no tempo e no espaço. Ao problematizar os modos pelos quais danças e discursos se dão, problematizam-se seus enunciadores e os enunciados propostos por meio das relações que eles estabelecem.

Assim, a partir de uma estética que se constrói por meio de relacionamentos, trago a imagem poética do convite. Essa imagem vem como uma proposição de abrir espaço para dinâmicas cênicas mais atentas às trocas que se estabelecem entre artistas, assim como entre artistas e espectadores, por meio de estruturas e sistemas cênicos que amparem a escuta e a autonomia no que diz respeito à composição coreográfica. No entanto, para que andemos de mãos dadas nessa busca de uma poesia coreográfica do convidar, acho importante contar-lhe como foi que cheguei até aqui.

Subindo nos ombros de gigantes

A fim de trilhar os caminhos já apontados, me aproximo de alguns artistas e pesquisadores que já tem percorrido trajetos semelhantes. Assim, ao longo do escrito, pretendo contextualizar abordagens de algumas poéticas contemporâneas que, desde o século XX, vêm acolhendo perspectivas mais abertas e relacionais para a cena. A ideia é justapor a essas questões globais algumas questões locais que têm se constituído como pontos de partida em minhas práticas pessoais e colaborativas, ao propor um olhar poético que se desdobre por meio da noção de convite.

Sigo inspirada pela vanguarda norte-americana da década de 1960, conhecida como dança pós-moderna, em que artistas como Yvonne Rainer, Trisha Brown, Steve Paxton, e outros envolvidos no movimento *Judson Dance Theatre*, são referências de abordagens que valorizam o olhar coletivo, a criação compartilhada e a experiência da criação como igualmente, ou até mesmo mais importante, que os “resultados finais” (BANES, 1995), desafiando o olhar sobre modos de colaboração entre criadores e espectadores. Anna Halprin, coreógrafa que influenciou grande parte dos artistas envolvidos nesse grupo experimental e progressivo que atuou na *Judson Church*, também é uma grande referência ao propor o conceito de Scores para a improvisação e os Ciclos RSVP (HALPRIN, 1995), práticas que utilizo como ferramentas e estratégias para o pensar/fazer o que me

proponho.

Além disso, outras correntes, tais como as da *Performance Art*, que apontam relações mais imediatas entre a arte e seu público, alimentam minha abordagem ao introduzir a noção de que “não há fatos nem observadores discretos, mas sim ambos justapostos em meio à observação [...] que dá ênfase aos fenômenos da experiência do *performer*, do próprio evento e da audiência em suas inter-relações complexas” (CARLSON, 2004, p.103, tradução minha). Assim, as investigações sobre as relações entre a arte que representa o real e a arte que literalmente lida com o cotidiano em cena passam a compor obras que se propõem a integrar arte e vida:

Não se trata mais de erguer um espaço metafórico, ilusionista, no qual uma janela parece abrir-se recortando “um pedacinho do mundo”, e sim de incorporar a obra no espaço real e de emprestar a esse espaço, pela aparição da obra, atenção especial. A obra sai da tela para adentrar o espaço real, vivenciado plenamente pelo espectador (ARANTES, 2005, p. 34).

O contexto real em que se dá a obra de arte ganha novo grau de importância em que, por exemplo, “o espaço também se torna um co-ator autônomo” (LEHMANN, 2007, p. 126-127). Nessa perspectiva, o espaço pode ser tomado, portanto, como material de construção de experiências a serem compartilhadas por meio de constantes convites, que são feitos (e aceitos ou não) entre criadores, cena e espectadores. Nessa busca de aproximar arte/vida, começam a surgir cada vez mais artistas dispostos a subverter a ideia de obra enquanto espetáculo, passando a evocar o processo e o cotidiano como obra, como se pode ver nas abordagens dos artistas, já mencionados, da *Judson Dance Theatre*. A partir do encontro entre artistas de diversas linguagens, que pensam a criação enquanto vivência e processo, cresce também o ideal de uma arte construída de modo comunitário. Vale ressaltar, no entanto, que a noção de comum é aqui gestada a partir do encontro com as diferenças e com a diversidade de pontos de vista. Jorge Larrosa Bondía (2002) corrobora ao dizer que:

se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (BONDÍA, 2002, p. 27).

Este escrito ainda é alimentado pelas atuais discussões sobre performance e performatividade, e pelo contexto da interdisciplinaridade nas práticas artísticas para a cena. Assim, relaciono minhas questões acima apresentadas com discussões já propostas por tantos artistas e/ou pesquisadores, tais como Eleonora Fabião (2008) e Sílvia Fernandes (2011), que voltam seus olhares para a apropria-

ção das interferências do próprio espectador como parte essencial do processo, tanto de produção como de recepção da cena, simultaneamente autônomas e compartilhadas.

Guiadas por esses pensamentos e por outros pensamentos similares, novas abordagens e possibilidades de processos de criação têm sido investigadas, levando diversos artistas a usarem o termo “processo aberto” em relação a seus processos criativos. Esse termo é geralmente usado para descrever flexibilidade no que diz respeito à interação entre artista e plateia; ou para descrever obras que contam com elementos de improvisação; ou ainda, para descrever trabalhos que estão “inacabados”. No entanto, o que de fato vem a ser um processo aberto ainda é um campo fértil para ser pesquisado no contexto da dança. Aberto em quê? Aberto para quê? Qual é a importância da clareza desse termo (ou dessa noção) no que concerne à promoção de outros conceitos e maneiras de pensar e produzir arte?

Sala de espera e as instâncias de um processo aberto

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Dança, me propus a levantar parâmetros que possibilitam a noção de abertura em processos de criação cênica. Para isso, explorei alguns aspectos (até então intuídos) a fim de verificar suas possibilidades abertas às processualidades por meio da composição de uma experiência coreográfica intitulada Sala de Espera, obra coreográfica em que 3 dançarinas (uma delas também era artista plástica e musicista) e dois músicos dividiam a cena com os espectadores, em um espaço compartilhado, sem a separação palco-plateia. As perguntas que nos moviam, naquele momento, estavam permeadas pelo imaginário das regras sociais e pelas convenções de convívio coletivo, diretamente atravessadas pela etimologia das palavras “processo” e “aberto”, levantadas inicialmente para amparar (e até mesmo friccionar) minhas intuições sobre os balizadores de “processos abertos”.

No entanto, elas me conduziram a percursos investigativos preenchidos de complexidade: *aberto* (e suas variações *abertura*, *abrir*), entre suas diversas significações, apresenta-se como “solução de continuidade no tempo ou no espaço; ocasião propícia que não se repete com frequência” (ABERTA, 2014); “tornar manifesto, estar aberto a ou se expor a” (OPEN, 2014); “exposto ao público, manifestado [...] declarado, visível [...] aprofundado, cavado, escavado [...] lacerado, rasgado [...] desabrochado [...] acessível, livre, transponível” (ABERTO, 2014); e ainda, “fazer cessar o estado de inatividade de certas coisas” (ABRIR, 2014). Já a palavra *processo*, possui duas raízes no latim: *processu*, como “ação continuada, realização contínua e prolongada de alguma atividade, seguimento, curso, decurso [...], modo de fazer alguma coisa, método, maneira, procedimento” (HOUAISS, 2009); e *recursus*, referindo-se ao “ato de desfazer caminho, possibilidade de voltar; lite-

ralmente fazer de novo um caminho” (PROCESSO, 2014).

Durante esse processo de pesquisa, surgiram diversas necessidades como, por exemplo, a criação de vocabulários específicos na tentativa de melhor nomear aspectos encontrados na particularidade de um processo que se propunha aberto. Alguns termos (ou noções) surgidos foram: “experiência artística” em vez de espetáculos; a noção de “artista-cidadão-plateia”, que carrega uma qualidade de flutuação em seus papéis e interferências; a noção do “ato de criação enquanto espaço de formação”; a ideia de convite como atravessador de proposições, entre outros.

É importante mencionar também que, ao vivenciar essa etapa na graduação, surgiram marcadores muito importantes para a lógica de pensamento de uma epistemologia de processo aberto nas composições coreográficas, os quais dividi nas seguintes instâncias: criadores, obra e espectadores. O desafio de relacionar as particularidades das interações entre esses marcadores, durante processos que valorizassem as aberturas em seus modos operacionais, me levou à necessidade de aprofundar 1) as premissas que permitem a um processo se caracterizar como “processo aberto” e 2) os aspectos passíveis de (trans)formação em criadores, espectadores e obras envolvidos em “processos abertos”.

Para tanto, percebo que existe uma “cola” que dá liga para tais interações, e é exatamente para ela que decido olhar durante a criação-pesquisa a ser desenvolvida durante esse Mestrado em Artes Cênicas, que é a noção do convidar/convite como propulsor poético das relacionais inerentes ao compor coreográfico. A partir da chuva de signos originada pelas etimologias, tenho caminhado por investigações em que a composição, o pensamento e a exploração de possibilidades cênicas, até o encontro e o compartilhamento com os espectadores (como potenciais colaboradores para a obra), possam ser permeados pela ideia de convite como pressuposto poético e investigativo.

Como sugere Mundim (2015), pensar a coreografia como convite é, entre outras, a possibilidade de convidar “para olharmos o mundo com mais afeto e poesia, para causarmos mais encontros, para fazermos pequenas transformações [...] atrelar a lógica à percepção intuitiva”. (MUNDIM, 2015, p. 45). Para além do afeto e da predisposição “atitudinal” que a imagem poética do convite propõe, tenho intuído que o convite esconde materiais muito ricos, passíveis de tornar-se ferramentas e estratégias concretas para o compor coreográfico. É essa intuição que pretendo investigar durante o mestrado, a fim de instrumentalizar as possibilidades que nela parecem residir.

Assim, no mestrado, minha proposta é investigar abordagens do processo criativo para a composição coreográfica, dando seguimento à pesquisa iniciada em minha Licenciatura em Dança, na qual o estudo da gênese das palavras “processo” e “aberto” ajudou-me a experimentar noções de abertura durante a investigação coreográfica. Por meio dos signos levantados (tais como: exposição, acesso, solução que não se repete com frequência; a possibilidade de voltar e literalmente fazer um novo caminho etc.), foi possível explorar o processo criativo

com outros olhares, na tentativa de me aproximar de experiências com diferentes graus de porosidade nos papéis dos envolvidos no ato criativo (criadores, obra e espectadores). No presente momento, elenco o tripé “composição coreográfica”, “processos abertos” e “poética de convite”, a fim de delinear minhas ideias durante a escrita. Esses elementos agem como perspectivas que constantemente relacionam-se entre si a fim de tecer o emaranhado que compõe essa criação-pesquisa.

Caminhante, não há caminho...

Venho aprendendo a importância de dedicar-me a assuntos e questões que de fato me movem. Talvez por isso tenha escolhido a dança como formação e atuação: para além de sua natureza de estudos sobre o movimento, por meio dela tenho sido capaz de experimentar as transformações que tanto a arte como a vida propõem. Sobre experiência, Bondía (2002, p. 21) indica que ela “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e segue dizendo que vivenciá-las “requer um gesto de interrupção, [...] suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo da ação, [...] cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (BONDÍA, 2002, p. 24). Acolhida por tais proposições, me posiciono na tentativa de sintonizar minhas práticas ao encontro dos movimentos de escuta, percepção e atenção que de algum modo venham ajudar-nos a perceber, além de fazer perceber. A percepção nos auxilia como uma capacidade dilatada para tomadas de decisão. Aproximo-me de Cohen (2015, p. 212), que afirma que a percepção relaciona-se da “maneira como nos relacionamos com aquilo que percebemos. Percepção trata-se de relacionamento”. Portanto, experiência e percepção são ambas noções que dialogam relacionalmente: somos e estamos em relação.

Desde que me propus a entender melhor o termo “processo aberto” em composição coreográfica, os processos abertos têm se desenhado pela perspectiva de ser e estar no mundo “em relação”. Somos e estamos porque nos relacionamos: com o espaço, com o tempo, com o outro, e com nós mesmos. Ao pesquisar a etimologia de “processo” e “aberto”, fui conduzida a percursos investigativos preenchidos de complexidade. Nessa busca pela processualidade e abertura como características do ato criativo, deparei-me com noções de movimento que me comovem de maneiras muito específicas – de algum modo, era preciso olhar para a relação como motor das constantes escolhas realizadas no processo. Foi então quando comecei a me perguntar: como eu convido? Ou ainda, como se dá o convite? O que é convite? E como, além de convidar, eu aceito convites?

Tentando aproximar o olhar para a diversidade como potência transformadora, tenho me perguntado como meus processos de criação cênica podem ser permeados pela ideia de convite como pressuposto poético e investigativo, estudando como esses mais distintos fluxos de desejo e sentidos podem de fato ser experienciados por meio de momentos de escuta e diálogo: um convite que

convida sem esperar uma reação pré-definida ou a imposição de uma ação específica; um convite que se abre para a resposta do outro, o tempo do outro, e a possibilidade de também ser convidado para outro caminho, afinal “um corpo tem o poder de afetar e ser afetado” (FABIÃO, 2008, p. 238). Ao nos abrimos para o convite, nos colocamos diante de tomadas de posição no aqui e agora. Trata-se de constantes proposições ao engajamento entre criadores, espectadores e a própria obra que é criada a partir dos encontros: a partir do convite, pode-se “promover uma experiência através da qual conteúdos são elaborados” (FABIÃO, 2008, p. 243), possibilitando-nos discussões sobre poéticas e políticas de produção e recepção das artes cênicas contemporâneas.

Vale ressaltar que um dos pontos-chave na idéia poética do convite é a constante autorreflexão que sua essência sugere: ao convidarmos, submetemos nossas proposições à genuína vontade do outro – (de qual é) e de como se dá sua participação. Interessam ao convite as constantes negociações e diálogos que se estabelecem nos processos de criação e apreciação de uma experiência artística. Ao receber um convite, temos a possibilidade de aceitá-lo, recusá-lo ou de contrapropô-lo a outros convites. Seja qual for a opção escolhida, ao abrir o espaço para vias de mão-dupla, “o evento envolve *performers* e espectadores em atmosfera compartilhada e espaço comum que os enreda; contamina e contém, gerando uma experiência que ultrapassa o simbólico” (FERNANDES, 2011, p. 17). Mais do que signos e sentidos, passamos a construir realidades compartilhando experiências.

Seguindo essa lógica que a noção de convite apresentada sugere, parece-me necessário abrir uma escuta muito atenta também às metodologias que o próprio percurso da criação-pesquisa em questão vem nos apresentando. Em uma de suas falas no VII COMA (Coletivo da Pós-Graduação em Arte: Con(fusões) entre metodologias e escrita na Arte), Sandra Rey discorreu sobre a necessidade de pararmos de tentar “calçar” nossas pesquisas em Arte com metodologias pré-estabelecidas. Seria preciso entender quais articulações criar a partir da especificidade de cada objeto de pesquisa, (re)criando assim de fato uma metodologia em arte. Nesse sentido, percebo que meus caminhos têm se aproximado bastante desse discurso, uma vez que tenho encontrado no próprio objeto de pesquisa as questões metodológicas que nele se instauram.

Minha criação-pesquisa consiste em investigar abordagens do processo criativo para a composição coreográfica, dando seguimento à pesquisa iniciada em minha Licenciatura em Dança, na qual o estudo da gênese das palavras “processo” e “aberto” ajudou-me a experimentar noções de abertura durante a investigação coreográfica, como mencionado anteriormente. Compreendendo a natureza dessa proposta, sigo por escolhas metodológicas em que “os limites entre quem investiga e o objeto/material investigado se desfazem para dar lugar a uma trama complexa de relações que se incorpora na própria história/percurso da pesquisa”. (OLIVEIRA, 2013, p. 3). Ou seja, não se vê mais o pesquisador e o objeto isolados, mas o próprio percurso da pesquisa se torna a pesquisa. Assim, me desafio a percorrer por uma perspectiva que se movimenta entre noções de

aberturas e processamentos, (co)movendo-me por caminhos investigativos de conhecimentos que derivam da experiência. Portanto, no desenrolar da pesquisa, tenho utilizado a perspectiva metodológica *Arts-based research*, (*Abr*), conhecida no Brasil como Pesquisa baseada nas artes (*Pba*). Segundo Marilda Oliveira (2013):

este é um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos, sejam estes literários, cênicos, visuais ou performativos, para dar conta de práticas de experiências nas quais tanto os diferentes sujeitos (pesquisador, leitor, colaborador) como as interpretações sobre suas experiências revelem aspectos que não são visíveis em outro tipo de investigação. (OLIVEIRA, 2013, p. 5).

Dentro da *Abr* (ou *Pba*), escolhi duas práticas específicas: a já mencionada noção de criação-pesquisa, desenvolvida pela dançarina, filósofa e pesquisadora Erin Manning (2016), e a *a/r/tografia* (principalmente no que concerne à manipulação e construção do caderno do artista, ao longo do processo). Esta, segundo Belidson Dias (2007), fundamenta-se em formas de representação tanto pelo texto (escrito) quanto pela imagem (visual): as iniciais *A/R/T* referem-se à arte (em inglês, *Art*) e também ao Artista (*Artist*), Pesquisador (*Researcher*) e Professor (*Teacher*), aproximando essa metodologia às práticas artísticas em contextos de formação e pesquisa. É importante enfatizar que entendo a pesquisa como prática entrelaçada com a teoria, sem oposição. Tenho me utilizado, portanto, de constante retroalimentação de experiências e conteúdos, isto é: durante a pesquisa, são identificados e analisados elementos de estudo na sala de ensaio e nas performances assistidas, por meio do fazer e experimentar movimentos em dança; e à mesa do computador e/ou nos cadernos de artista, por meio da leitura e da escrita de textos e composições escritas.

Nesse sentido, proponho encorajar a experimentação criativa como acesso à sensibilidade crítica. Ou seja, abrir à prática da pesquisa a natureza inerente à dança, que se dá a partir da exploração do corpo em movimento, em construção de tempos e espaços. Dessa maneira, a acuidade crítica se desenvolve de modo não isolado a uma experiência concreta, espaço-temporal, abrindo-se para o caráter (trans)formativo da experiência. “Somos processados pela obra. A obra, em processo de instauração, me faz repensar os meus parâmetros [...]. O artista [...] descobre coisas que não sabia antes e que só pode ter acesso através da obra.” (REY, 1996, p. 87).

Sigo nesse percurso amparada por um levantamento teórico embasado em livros, obras artísticas e conversas com artistas, pesquisadores, entre outros, de modo a fortalecer meu referencial sobre noções e/ou parâmetros do que consiste o convite ao qual tenho voltado o meu olhar. Em paralelo, proponho experienciar criações por meio de residências artísticas, utilizando-me do caderno do artista como material essencial para análise e para a própria criação. A ideia é convidar, ao longo de dois anos, grupos de pessoas de diferentes contextos (dançarinos, não dançarinos, artistas e não artistas) para experienciar exercícios de

criação pautados em elementos de abertura, em natureza de residência artística. Esse formato de aproximações para a criação me anuncia que um ponto focal de minha pesquisa é repensar (talvez ampliar) o conceito de coreografia, sendo esta (re)configurada pelo próprio encontro. E é aí que balizadores de processos abertos e marcadores de uma possível poética de convite se amalgamam.

Até o presente momento, já foram desenvolvidas duas ações, sendo elas uma tarde de explorações na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, a qual chamo carinhosamente de residência-piloto, onde tive a oportunidade de iniciar meus primeiros estudos e de escolher algumas ferramentas e pontos motores para as futuras residências; e a primeira residência artística no Instituto Federal de Brasília (IFB), onde me reuni com um grupo de criadores; entre eles estudantes de arte, artistas visuais, dançarinos, atores, técnicos de audiovisual, músicos, uma publicitária, e uma educadora física.

Essas duas práticas, realizadas acerca das mesmas questões de pesquisa, em contextos tão diferentes, me aproximam da proposição de Todorov (1980, p. 12), que sugere que “estrutura e função não se implicam mutuamente de maneira rigorosa”. No entanto, estruturas são feitas de funções e, por sua vez, elas (re) criam estruturas nas quais o ponto de vista é o que de fato determina o objeto de conhecimento. Esse jogo entre estrutura e função ressoa profundamente nas questões levantadas pelas práticas abertas ao convite, o que me leva a pensar nas seguintes perguntas: quais são os dispositivos para criar/recriar estruturas cênico-artísticas a partir do encontro? O quanto a estrutura manipula uma reação pré-determinada? Como viabilizar que as estruturas sejam construídas no encontro, durante o próprio evento? Ao mesmo tempo, o total abandono de estruturas nos leva ao perigo de um esvaziamento banal. É por esse paradoxo, portanto, que tenho caminhado. Compartilhar esses percursos com outros artistas faz-se mais no sentido de trazer uma perspectiva à mesa desse banquete de possibilidades, que é a composição coreográfica.

Dessa maneira, percebo que os percursos metodológicos aqui compartilhados configuram-se quase como um rascunho desse primeiro ano do processo que está sendo desenvolvido em dois anos de criação-pesquisa. Assim, sigo nesse escrito ressoando a fala que abria essa sessão, a fala do poeta espanhol Antônio Machado, que, como quem há muito caminha, hoje olha pra mim e me acalma dizendo: “Caminhante, não há caminho. O caminho se faz ao caminhar.”

Então pega as ferramentas e abre o terreno

A investigação aqui proposta se faz relevante para a área das Artes da Cena – e, nessa ocasião em recorte, a partir da Dança, no sentido de fomentar a reflexão e a produção de conhecimento no que concerne ao ato de compor. Compreendendo a natureza da proposta de investigar processos abertos, utilizo-me da

improvisação como prática e ferramenta de criação. Segundo Susi Weber:

a improvisação está ligada à noção do presente, do imediato, do imprevisto. [...] No caso da dança, a improvisação em cena permite alterar a relação habitual entre coreógrafos e bailarinos, combinando esforços para que esses assumam de modo coletivo a responsabilidade do trabalho. [...] é uma estratégia que permite também aos espectadores compartilhar novas formas de ser e de agir sobre o mundo. A improvisação possibilita que todos sejam criadores enquanto bailarinos e espectadores. (WEBER, 2015, p. 12).

É por meio da improvisação em dança, com seu caráter experimental, relacional e contextual, que é possível um maior aprofundamento na qualidade de pesquisa mais aproximada às particularidades e pluralidades dos envolvidos no processo criativo. Ou seja, a perspectiva de processos abertos me leva a interessar-me mais do que em técnicas corporais, mas nos desejos, habilidades e histórias de vida das pessoas ali envolvidas. Além disso, o engajamento de diferentes corpos, níveis de relacionamento com práticas e/ou técnicas diversas, e até mesmo o pertencimento de outros, tidos como atípicos, é vital para a construção de experiências criativas sob a perspectiva de processos abertos.

Além dessa relação da improvisação com a composição, a proposta de entender o artista não dissociado de seu papel de educador e pesquisador, dá andamento a linhas que defendem o não dualismo corpo/mente ou teoria/prática, propondo reflexões que vão de encontro à problemática que percebe os processos educacionais separados dos processos criativos. Emprestando-me do pensamento defendido por Tridapalli (2008, p. 12), caminho para pesquisas em que o corpo, quando aprende, o faz criando.

No que diz respeito à produção de conhecimento no campo da pesquisa em Dança enquanto Arte Cênica, propor caminhos que não apenas olhem para técnicas ou metodologias de preparação corporal, mas que valorizem o processo composicional da cena em si como espaço de formação, amplia as discussões passíveis de geração de conteúdos relevantes à práxis da dança, em interação com outras linguagens artísticas, enquanto área de estudo digna de reconhecimento e aplicabilidade. Aqui, enfatizo a importância da troca entre o conhecimento em Dança e o Teatro, as Artes Visuais e a Música, uma vez que parte do entendimento de abertura se dá na troca entre essas linguagens, não se fechando em uma abordagem da dança isolada de outras práticas artísticas, mas na interação, interdisciplinaridade e encontro entre as formas de arte, cada qual diferenciada em suas naturezas e particularidades, colaborando em processo de criação.

Portanto, este projeto vem como continuidade e ampliação de discussões e abordagens já iniciadas em contexto de graduação, discussões essas que se referenciam nos ditos movimentos do pós-modernismo norte-americano, sob a

figura de artistas da vanguarda de 1960, colocadas em justaposição às especificidades do contexto brasileiro atual. O uso dizer, ainda, que se coloca como papel social desta pesquisa trazer luz às particularidades contemporâneas com vistas a fomentar reflexões ao levantar questões pelas quais outros caminhos possam ser abertos e enveredados.

Assim, sua relevância se faz tanto na prática de produção escrita para o campo da composição coreográfica, quanto para a oportunização de discussão no fazer e criar dança, ambas amparadas pelo intuito de caminhar para, posteriormente, desdobrar-se em uma possível sistematização de parâmetros que possam dar luz a ferramentas de composição, em contextos práticos e/ou analíticos, pautadas em processos mais porosos e colaborativos, ditos, assim, processos abertos.

Com este projeto, pretendo contribuir com a reflexão sobre o valor trans/formativo que o processo criativo possui: a formação que se dá nesse trânsito entre criação e pedagogia, artistas e públicos, o eu e o outro. Ainda faz-se necessário entender outras maneiras de promover atitudes positivas a caminho da arte. Nesse sentido, é minha intenção também refletir sobre experiências compartilhadas pela diversidade entre pessoas, apontando possibilidades e valorizando a autonomia de criadores e espectadores ao fazerem escolhas para se relacionar com criações artísticas.

Para tanto, opto pela linha de pesquisa Processos Compositivos para Cena, ao propor um estudo que, no campo das práticas (do fazer/pensar), possa investigar pluralismos e hibridismos metodológicos e processuais de aspectos da composição coreográfica por meio da proposição e pesquisa de processos de criação cênica. Isto é, explorar espaços de investigação e problematização de práticas em colaboração envolvidas na composição, realização e recepção de obras cênicas com foco interdisciplinar. Assim, pretendo me apoiar também em autores que discutem diversos modos de colaboração como possibilidade de tessitura para as composições para a cena; portanto, nas reflexões sobre a proposicionalidade e a flexibilidade criativa dos membros envolvidos nos processos de colaboração, conforme aborda Nitza Tenenblat (2015), ou ainda nas mais distintas maneiras de colaborar e entender colaboração, como propõe Twyla Tharp (2009). Essas são as linhas de pensamento que sustentarão minhas investigações durante esse percurso atual.

Destacam-se, nesse momento, alguns pontos que despontam-se como discussões, a meu ver, bastantes emergentes: o crescimento de abordagens mais abertas e relacionais tem criado acesso às práticas artísticas enquanto espaços de formação (dos artistas, dos espectadores e da sociedade) que, “em geral se processam numa relação corpo a corpo com o real, entendido como a investigação das realidades sociais do outro e a interrogação dos muitos territórios da alteridade e da exclusão social no país” (FERNANDES, 2011, p. 19). Essas perspectivas

que se abrem para novos entendimentos de colaborações em criação costumam abrir espaço para o processo como viabilizador de experiências tão (ou mais) importantes quanto seus resultados estéticos.

Nesses caminhos, a imagem do convite pode ser uma opção mais afetiva e cuidadosa com os modos como se dão as relações estabelecidas no decorrer dos processos. É necessário questionar o quanto nossas proposições à interação de fato são convites – e não empurrões – que abrem acesso ao engajamento daqueles que, no encontro, são transformados e nos transformam. Além disso, o convite, enquanto movimento essencialmente dialógico, passa pela escuta atenta, não se deixando unilateral, mas, de fato, negociando, conversando, permitindo-se permear a partir de minhas escolhas em respeito às escolhas do outro. É por essa reflexão que hoje, ao adentrar na fissura temporal que este escrito cria em meus percursos de pesquisa, finalizo com a sensação de que há muito chão ainda, e é muito bom poder andar junto. Sigamos.

Referências

- ABERTA. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/aberta>>. Acesso em: mar. 2014.
- ABERTO. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>>. Acesso em: mar. 2014.
- ABRIR. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/abrir>>. Acesso em: mar. 2014.
- ARANTES, Priscila. **@rte e mídia: perspectivas da estética digital**. São Paulo: Editora Senac, 2005.
- BANES, Sally. **Democracy's body**: Judson Dance Theater, 1962-1964. Duke University Press, 1995.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20- 28, jan./abr., 2002.
- CARLSON, Marvin A. **Performance: a critical introduction**. New York, NY: 2004.
- COHEN, Bonnie B. **Sentir, perceber e agir: educação somática pelo Body Mind Centering**. SESC Edições, 2015.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Organização de Jo Ann Boydston. Edição de texto de Harriet Furt Simon. Introdução de Abraham Kaplan. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIAS, Belidson. **Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes**. In: XVII
- CONFAEB, Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do **Brasil. IV Colóquio sobre o ensino de Arte**. Santa Catarina: UDESC, Novembro de 2007. Disponível em: <<http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/belidson.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.
- FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea**, Sala

Preta, São Paulo: PPG-Artes Cênicas/USP, n. 8, p. 235-246, 2008.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidade e performance na cena contemporânea**. Repertório. Salvador: PPG-Artes Cênicas/UFBA, v. 16, p. 11-23, 2011.

HALPRIN, Anna. **Moving Towards Life**, Five Decades of Transformational Dance. Ed. R. Kaplan, Hanover and London: Wesleyan University Press, 1995.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**: com a nova ortografia da Língua Portuguesa. Ed. Objetiva, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MANNING, Erin. **The minor gesture**. Durham: Duke University Press, 2016.

MUNDIM, Ana Carolina. O que é coreografia? In: ALMEIDA, Marcia (org.). **A cena em foco**: artes coreográficas em tempos líquidos. Brasília: Editora IFB, 2015.

OLIVEIRA, Marilda. Contribuições da perspectiva metodológica “Investigação baseada nas Artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em Educação. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiania-GO, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

OPEN. **Online Etymology Dictionary**. Disponível em: <<http://www.etymonline.com/>>. Acesso

em: mar. 2014.

PROCESSO. **Plataforma virtual origemdapalavra**. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/processo/>>. Acesso em: mar. 2014.

REY, Sandra. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. **Revista de Artes Visuais**, PPGAV: UFRGS, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 81-95, 1996

TENENBLAT, Nitza. Direção e Direcionalidade na Criação em Coletivo. **ILINX – Revista do LUME**, v. 7, p. 334, 2015. Disponível em <<http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/334>>.

THARP, Twyla. **The collaborative habit**: life lessons for working together. New York: Simon & Schuster, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRIDAPALLI, Gladistoni. **Aprender investigando**: a educação em dança é criação compartilhada. Salvador, 2008. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2008.

WEBER, Susi. Um modo particular de composição: a improvisação. In: ALMEIDA, Marcia (org.). **A cena em foco**: artes coreográficas em tempos líquidos. Brasília: Editora IFB, 2015.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Dançarina e coreógrafa-diretora. Mestranda no Programa em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Processos Compositivos para a Cena; pós-graduada em Estudos Contemporâneos em Dança – Especialização (UFBA), e Licenciada em Dança pelo Instituto Federal de Brasília (IFB).

Bailarina y coreógrafa-directora. Maestría en el Programa en Artes escénicas de la Universidad de Brasilia (UnB); postgrado en Estudios Contemporáneos en Danza - Especialización (UFBA) y Licenciada en Danza por el Instituto Federal de Brasilia (IFB).

Dancer and director-choreographer. Master student on the Performing Arts Programme at the University of Brasília (UnB); post graduate on Dance's Contemporary Studies - Specialization (UFBA) and undergraduate in Dance by the Federal Institute of Brasília (IFB).

Borboleta pélvica – reverberações

JANETE VILELA FONSECA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
JANETEVFONSECA@YAHOO.COM.BR

Resumo | Imagine que sua pelve é uma borboleta de asas independentes. O trabalho é parte dos estudos de uma teoria que propõe a dilatação óssea da pelve através da visualização sensorial anatômica. Os estudos comprovam ser possível a maior articulação de partes com pouca mobilidade, chegando ao ponto de reencontrar com movimentos ancestrais abandonados, os quais propiciam a sensação de pertencimento à Terra – e, ao mesmo tempo, criar outros que facilitam grandes oscilações verticais, como a levitação. Segundo a teoria, em menos de 2.000 anos o ser humano terá autonomia em cada uma de suas asas pélvicas, deixando de ter a articulação com o osso sacro calcificada, proporcionando, assim, movimentação lateral independente. A Borboleta Pélvica tem caráter ficcional, uma expansão imaginativa iniciada em 2015 com desenhos das camadas da pelve e com o estudo da coordenação motora baseado em Thérèse Bertherat. Materializou-se em um objeto gráfico, no vídeo Relógio Pélvico – que transmite uma sensação de movimento inspirada na lição homônima do Método Feldenkrais – e em encontros com pessoas interessadas no movimento da pelve e nas suas reverberações, como a Borboleta Madre (uma microdança de afetividades compartilhadas entre mulheres) e os estudos com o grupo de extensão Dança, Criação e Educação Somática, da UFRGS.

Palavras-chave: Pelve. Anatomia. Dança. Imaginação. Compartilhamento.

Mariposa pélvica – reverberaciones

Resumen | Imagínese que su pelvis es una mariposa de alas independientes. El trabajo es parte de los estudios de una teoría que propone la dilatación ósea de la pelvis a través de la visualización sensorial anatómica. Los estudios demuestran que es posible la mayor articulación de partes con poca movilidad, llegando al punto de reencontrarse con movimientos ancestrales abandonados, los cuales propician la sensación de pertenencia a la Tierra y, al mismo tiempo, crear otros que facilitan grandes oscilaciones verticales, como la levitación. Según la teoría, en menos de 2000 años el ser humano tendrá autonomía en cada una de sus alas pélvicas, dejando de tener la articulación con el hueso sacro calcificada y proporcionando así movimiento lateral independiente. La Borboleta Pélvica tiene carácter ficcional, una expansión imaginativa iniciada en 2015 con dibujos de las

capas de la pelvis y con el estudio de la coordinación motora basado en Thérèse Bertherat. Materializado en un objeto gráfico, en el vídeo Relógio Pélvico – que transmite una sensación de movimiento inspirada en la lección homónima del Método Feldenkrais – y en encuentros con personas interesadas en el movimiento de la pelvis y sus reverberaciones, como el Borboleta Madre – una microdanza de afecciones compartidas entre mujeres – y los estudios con el grupo de extensión Danza Educación Somática y Creación de la UFRGS.

Palabras clave: Pelvis. Anatomía. La danza. La imaginación. Compartiendo.

Pelvic butterfly – reverberations

Abstract | Imagine that your pelvis is a butterfly with independent wings. This work is part of the studies of a theory that proposes the bone dilation of the pelvis through anatomical sensorial visualization. The studies show that it is possible to reach a greater articulation of low mobility parts to the point of re-encountering lost ancestral movements, which provides a sense of belonging to the Earth - and, at the same time, creates other movements that facilitate large vertical oscillations, such as levitation. According to the theory, in less than 2000 years humans will have full autonomy in each of the pelvic wings, leaving the articulation with the calcified sacral bone and thus providing independent lateral movement. The Borboleta Pélvica has a fictional character, an idea of imaginative expansion that began in 2015 with drawings of the layers of the pelvis and with the study of motor coordination based on Thérèse Bertherat. It was materialized in a graphic object, in the Relógio Pélvico video – conveys a sense of movement inspired by the homonymous lesson by the Feldenkrais Method – and in meetings with people interested in the movement of the pelvis and its reverberations, as the Borboleta Madre – a micro dance of shared affectivities among womens – and the studies within the extension group Somatic Dance Education and Creation at UFRGS.

Keywords: Pelvis. Anatomy. Dance. Imagination. Sharing.

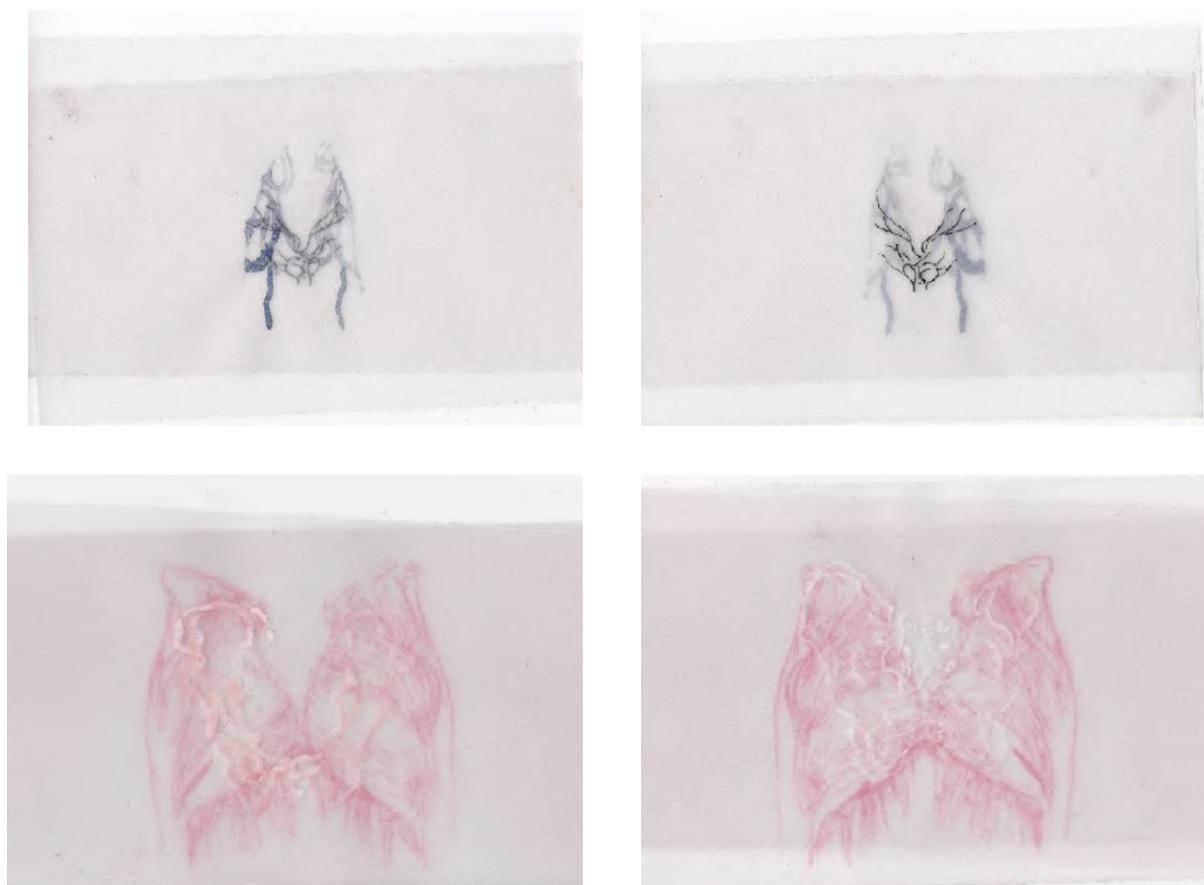


Figura 1 – Janete Fonseca, sem título. Série Coleção de lugares. Sobreposição das estruturas arterial e nervosa da pelve; sobreposição das estruturas muscular e esquelética da pelve, frente e verso, 6 cm x 8cm, 2014.

Este texto se faz pelo desejo de reunir em uma mesma ideia os trabalhos *Borboleta Pélvica*, *Relógio Pélvico* e *Borboleta Madre*. Eles fazem parte de uma pesquisa sobre a pelve iniciada em 2013 a partir de desenhos das estruturas que compõem essa parte da nossa anatomia. Foi inicialmente influenciada pelo estudo da coordenação motora em aulas de anatomia do movimento e dança contemporânea, pela prática do Método Feldenkrais, e de algumas propostas do livro *A toca do tigre*, de Thérèse Bertherat. Na transição entre as Artes Visuais e a Dança, essa pesquisa levou-me à construção de um objeto gráfico, um vídeo e uma ação coletiva. Trazer esses três trabalhos juntos aqui é uma oportunidade de reelaborar uma parte do que foi escrito em minha dissertação de mestrado e reescrever sobre o que não processei a tempo.

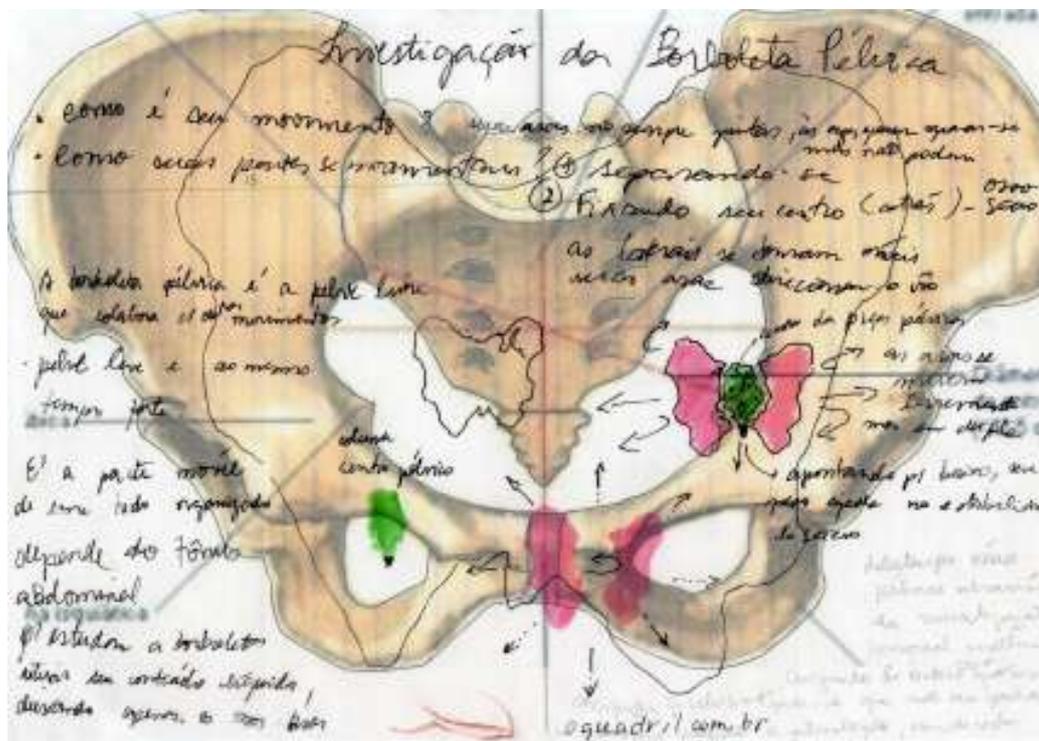


Figura 2 – Janete Fonseca. Estudos preliminares para a construção da Borboleta Pélvica, 2015.

Borboleta Pélvica

Imagine que sua pelve é uma borboleta de asas independentes. O objeto gráfico Borboleta Pélvica é acompanhado pelo seguinte texto:

O trabalho é parte dos estudos de uma teoria que propõe a dilatação óssea da pelve através da visualização sensorial anatômica. Os estudos comprovam ser possível a maior articulação de partes com pouca mobilidade, chegando ao ponto de reencontrar com movimentos ancestrais abandonados, os quais propiciam a sensação de pertencimento à Terra – e, ao mesmo tempo, criar outros que facilitam grandes oscilações verticais, como a levitação. Segundo a teoria, em menos de 2000 anos o ser humano terá autonomia em cada uma de suas asas pélvicas, deixando de ter a articulação com o osso sacro calcificada e, proporcionando, assim, movimentação lateral independente. (FONSECA, 2015, s.p.).



Figura 3 – Janete Fonseca. *Borboleta Pélvica*, 14,5 cm x 20,5 cm. Impressão a jato de tinta sobre papel, 2015.

O objeto gráfico manipulável *Borboleta Pélvica*, feito em papel, é hoje reconhecido como parte de uma ideia que norteou a pesquisa sobre a pele. Inexperiente como bailarina, eu costumava utilizar o papel para estudar as minhas dificuldades no movimento, realizando, através do desenho e da criação de objetos manuseáveis, o que não conseguia na dança. Sentia minha pele endurecida; me movia com dificuldade em movimentos que requeriam a articulação dessa parte. Havia na minha sensação pélvica um paradoxo entre sensação anatômica de peso e desejo de movimento: o peso me puxava para baixo, dificultando meus movimentos, ao mesmo tempo em que queria mover e mover-me a partir dessa parte. Daí veio o fantasia de separar cada asa da “borboleta” do conjunto de ossos que compõem a bacia, situadas na frente, opostas ao osso sacro, situado atrás. A associação da imagem dessa região com uma borboleta chegou a mim há muito tempo, através da expressão “abrir bem a borboleta”, enfatizada pelo colega Leonardo Jorgelewikz durante o momento de alongamento em uma aula de dança clássica do curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da qual eu participava como aluna em mobilidade acadêmica em 2011.

A *Borboleta Pélvica* foi criada durante a pesquisa de mestrado em Poéticas Visuais, que iniciei no Instituto de Artes na UFRGS em 2015. Tem caráter ficcional, uma ideia de expansão do movimento através da imaginação. Inevitavelmente, o objeto – como alegoria de uma fábula que promete a autonomia da pele – era mais interessante e melhor compreendido por estudiosos do movimento. Por isso, foi utilizado em várias ocasiões, em encontros com pessoas interessadas no potencial de movimento da pele e suas reverberações, especialmente com grupos de dança dos quais eu participava em Porto Alegre. Em 2017, estudos a partir do objeto gráfico *Borboleta Pélvica* e de outros aspectos somáticos com

foco na pelve aconteceram com o grupo de extensão Dança, Criação e *Educação Somática*, também do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS, proposto pela professora Cibele Sastre. Foi ela quem acolheu a Borboleta Pélvica, propondo exercícios de soltura e movimentação a partir da pelve. Destaco também o Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre e o grupo da residência artística, “que seria de Butoh¹ caso o artista não tivesse criado outro – algo que bebe desta fonte”²). Nesses grupos, conheci as pessoas que fizeram comigo a *Borboleta Mãe* em 2016, sobre a qual refletirei mais adiante.

Relógio Pélvico

Listras de madeira abauladas devido ao enquadramento de uma lente grande angular se movem muito lentamente para cima e retornam com o som de uma expiração. Seguindo o mesmo ritmo, as listras iniciam um giro e retornam, repetindo o movimento, que vai aumentando gradualmente em distância, amplitude e velocidade, do ponto inicial até completar um grande círculo e iniciar o movimento no sentido contrário. Nesse sentido oposto, vai acelerando mais rapidamente até se repetirem alguns círculos desorganizados. Depois, vai desacelerando até parar numa respiração pesada. Por alguns minutos, o ritmo e as listras abauladas poderiam sugerir o movimento de um barco sobre a água.

Enquadro a mesa, prendo a câmera sobre o quadril com um elástico grosso e começo a lembrar de uma parte da lição de *Consciência pelo Movimento*, chamada *Relógio Pélvico*. Do ponto de vista do teto, que está “olhando” de frente para mim, o “12” do relógio imaginário estaria próximo do umbigo, e o “6”, em oposição, no baixo ventre; o “3” e o “9” estariam nas extremidades laterais, perto das cristas ilíacas. Os movimentos são lentos, e a cada três ou quatro inícios de giro faço uma pausa para descansar, pois é importante evitar o esforço. A partir de certo ponto, mesmo tentando ir com calma, os movimentos circulares se aceleram desorganizados. Nesse momento, já estou cansada e quero acabar logo a tarefa de fazer o vídeo. No final, a lição se perdeu, deixando um registro de imagem. Aliviada, respiro profundamente como no início. (FONSECA, 2016, s.p.)³

Na mesma época em que foi criado o objeto gráfico *Borboleta Pélvica*, fiz um vídeo a partir do movimento da pelve segundo as instruções da lição *Relógio*

¹ Butoh é uma dança que teve origem no Japão após a Segunda Guerra. Na residência com Alessandro Rivelino, estudamos um Butoh contaminado por nossa cultura, a qual, por sua vez é influenciada por rituais africanos e indígenas.

² Título grafado conforme o material de divulgação da residência que aconteceu durante os finais de semana de junho de 2016, ministrada pelo bailarino e professor Alessandro Rivellino.

³ Fragmento de meu texto *Sobre fazer o que não sei*, publicado na 11ª edição da revista virtual *ArteContexto*. Disponível em: <http://artcontexto.com.br/artigo-edicao11_janete-fonseca.html>. Acesso em: 19 abr. 2018.

Pélvico, do Método Feldenkrais⁴. Segui à risca a lição, que foi realizada deitada, com a câmera fixada no quadril por um elástico, gerando uma imagem nauseante do teto em movimento. O corpo se move, mas quem dança na imagem é o que está relativamente parado.

O vídeo *Relógio Pélvico* foi concebido como estudo de dupla intenção: criar uma imagem-sensação e tentar pormenorizar ainda mais uma lição do Método Feldenkrais, que já é por si só uma proposta de começar a se mover com micro-movimentos. A ação se diluiu e criou uma visualidade ilusória, assim como é ilusório fazer um vídeo sem o propósito de se concentrar no aspecto imagético, mas foi, enfim, assumido como imagem depois de ser desejado como investigação de movimento. Não se pode ignorar todo o trabalho antes da filmagem: enquadrar a madeira e suas bordas, estabelecer um centro para alinhar com a câmera e o centro do relógio imaginário. A lição homônima brotou da minha memória e repetiu-se em um vídeo desastrado que parte do lugar do movimento, o quadril, olhando com a câmera para o que estava à frente: o teto de madeira. Vertigens.

Esse relógio que não mede tempo, e um tempo que não mede ritmo, colapsou naquela tentativa de ser simétrico, pelo desconforto ao tentar ater-me a uma medida única com meu corpo, ou melhor, com meu *soma*⁵. Colapsou, pois relógio de *soma* não é mecânico, não se mede tempo inventado nem espaço. O que pode medir um soma? Um tempo próprio? Um ritmo próprio? Um ritmo próprio no meu tempo hoje? Será um *soma* capaz de medir a própria subjetividade? E vários *somas* juntos, o que poderiam medir?

Borboleta Madre

A *Borboleta Madre* surgiu da confluência entre a *Borboleta Pélvica*, o movimento do *Relógio Pélvico* e a residência *que seria* de Butoh *caso o artista não tivesse criado outro – algo que bebe desta fonte*. Um dos momentos mais fortes de dança que me lembro dessa residência aconteceu em uma manhã após uma noite insone. Dançamos a partir da sugestão de estímulos uterinos, e foi criada uma energia coletiva que manteve as mulheres dançando por um bom tempo. Os homens caíram exaustos, e nós continuamos a dança, que seguiu sem esforço após um grande cansaço. Imersa naquela experiência, que foi demasiado intensa, surgiu o desejo de criar uma reunião de mulheres para se moverem a partir da pelve.

No dia 3 de agosto de 2016, em frente ao mercado público de Porto Alegre,

⁴ Propõe a transformação consciente da autoimagem em busca de uma autonomia pessoal. Através de lições coletivas, trabalham-se movimentos cotidianos ou novos que se iniciam muito lentamente e sem esforço após uma indução ao estado de vigília, uma situação de consciência em que nos movemos com o mínimo esforço.

⁵ Soma é um termo atualizado por Hanna (1976). Tende a substituir a palavra corpo e, segundo Fernandes (2015, p. 13): “é uma interação que dilui a objetificação do corpo em prol da autonomia do ser vivo integrado em todas as suas instâncias, multiplicidades e idiosincrasias, inclusive constituído como paradoxal e metafísico, autocoordenando-se holisticamente rumo ao próprio crescimento com o/no meio.”

uma proposta se delineou e aconteceu de maneira intuitiva, fazendo-se sem a preocupação de atender a enquadramentos de nomenclaturas da teoria da arte, como a *performance*, apesar de ser um evento com caráter performativo e conter em si muitos preceitos instalados nos *somas*, tanto no meu, como propositora, como no das parceiras e parceiros da proposta, pois somos, em maioria, artistas.

Lancei um texto-convite na rede social Facebook que explicita a intencionalidade da ação:

Mulheres, quero convidá-las para formar um círculo do lado direito do mercado público em uma ação agregadora, com foco na coletividade e no empoderamento feminino, mulheres que se ligam à mãe Terra e buscam liberdade em seus movimentos. A ação é basicamente: posicionar-se com a frente do corpo para fora do círculo, de pé, com os joelhos flexionados, procurando sentir o círculo dentro do quadril e deixar que ele reverbere lentamente, primeiro, com micromovimentos internos, e depois, estimuladas pela repetição contínua, observar se o estado no corpo se modifica, se vem a vontade de ampliá-los, mudar de direção, dançar, deixar sair sons do útero. Vamos chamar nossas ancestrais e levitar juntas! Quem tá comigo nessa põe o dedo aqui... (FONSECA, 2016, s.p.)



Figura 4 – Borboleta Madre. Registro de ação em frente ao Mercado Público de Porto Alegre, por Alessandro Rivellino e João de Ricardo, 2016.

Era um dia quente no final do inverno. Foi gerada uma profusão de energia e sentimentos naquele encontro. A segunda imagem da página anterior (desfocada) retrata bem a sensação do campo energético criado. Engajaram-se na proposta oito convidadas, mais duas que passavam e entraram naquele momento. O que aconteceu no dia em relação à movimentação proposta foi muito diferente. O círculo aconteceu internamente, desencadeando outros acontecimentos, com muito choro e sentimento de resistência e aterramento. Para completar o relato anacrônico que segue abaixo, baseio-me nos vídeos captados por Alessandro Rivellino e nas fotografias de João de Ricardo e Aline Dalagnese.

No início, reunimo-nos 6 mulheres em um círculo pequeno e disse a única instrução para aquela ação: imaginar um pequeno círculo se movendo dentro da pelve e deixá-lo reverberar. Lembro-me que me sentia responsável por aquelas pessoas que convidei. Por isso, tentei estar o tempo todo atenta ao que acontecia dentro e fora do círculo. A rua é sempre uma surpresa.

A falta de equipamento adequado para registro impede que se ouçam as instruções no vídeo, mas captam os sons da rua – carros, passos, um saxofone – parecem compor uma trilha. O tom do saxofone muda alguns minutos depois do início. Estamos de olhos fechados, mas percebemos que uma de nós enrijece o corpo e começa a oscilar para frente e para trás. O som de um vento forte sopra. As costas dela se encurvam e ela treme, começa a inclinar-se, quase cai. Aproximamos-nos, fechando mais o círculo para acolhê-la. Ela está dentro do círculo agora, mas é possível ver no vídeo suas mãos tremendo muito, seus joelhos dobrando, suas pernas que também tremem. O vídeo não capta essa parte inteira, mas as fotos mostram que todas nos agachamos para acompanhá-la quando perde as forças nas pernas.

Em outra captação de vídeo, estamos novamente de mãos dadas. Chama a atenção uma das pelves que se sacode lateralmente. Aquela que estava sem forças se recupera aos poucos. Um quadril se move quase imperceptivelmente. “Atenção, pelotão!” Ouço essa fala no vídeo, mas não me lembro de ver o pelotão. Antes tocando baixinho, o sax agora voltar a soar com outro volume. A câmera acompanha a entrada de uma componente para o círculo, que se abre para recebê-la e se alarga em seguida. Agora somos sete. O espaço entre nós aumenta. Ela conversa. A câmera capta uma voz masculina que diz algo indecifrável.

As componentes do círculo pélvico aumentam, agora somos nove. Uma de nós movimenta o quadril amplamente para trás, abrindo a base dos pés. Do seu lado, outra movimenta o quadril em círculos suaves. Oscilações de tronco acontecem. Somos surpreendidas por um choro alto que se transforma em uivo. Quem chora é abraçada pelo lado. A que tremeu solta as mãos e atravessa o círculo para abraçar quem chora também, iniciando uma nova reconfiguração para

o abraço coletivo. Estamos muito próximas, formamos um bolinho de mulheres abraçadas. O uivo vira um grito que lembra uma sirene. Passantes acompanham assustados aquele acontecimento. O choro diminui aos poucos.

Um novo ponto de vista capta nossa imagem de longe, do outro lado e acima. Dá para ver um grupo alinhado de pessoas que observa de perto. Uma delas se move, coça a cabeça, olha em volta e acompanha com os olhos duas observadoras que vão embora, ao mesmo tempo em que a câmera se afasta. Ainda no mesmo ponto de vista, a captação do vídeo é aproximada. Risadas nos sacodem para frente e para trás, duas se abraçam ainda na roda, ela diz alguma coisa, beija as mãos das que estão ao seu lado e todas fazemos igual. O círculo se fecha mais uma vez e nos abraçamos eufóricas, com gritos, sacudindo os quadris e sapateando, girando o círculo. Jogando a cabeça para trás, um grito “Ah!”. Quem filma também se empolga e solta três vezes um “Uh!” bem característico, como se destampasse algo e o som saísse com muita pressão. Soltamos as mãos e nos despedimos daquela que trouxe a alegria ao grupo quando chegou e disse que estava ali para fecharmos algo que abrimos há muito tempo. Ela me abraça e me conta que está grávida há um mês. A grávida e mais duas mulheres deixam o círculo e vão embora.

Os vídeos só captam até um determinado momento, mas as fotografias mostram mais duas que entram na roda: aquela que estava de fora coçando a cabeça toma coragem, entra e faz uma participação muito emocionada. A outra é uma passageira conhecida que adere a nós e canta lindamente. Desse ponto até o final somos oito. No fim do encontro, me lembro de a paisagem em volta do Mercado Público me parecer diferente do começo. Vejo ondas de calor.

No dia seguinte ao encontro, a sensação era a de que eu não era responsável por aquela ação, que ela havia acontecido por si, e que eu era apenas alguém que convida. No terceiro dia, utilizei novamente o *Facebook* para conversar com as participantes e expressar a minha gratidão:

Hoje, depois de me recuperar da avalanche de energia de anteontem, pude sentir o efeito de tudo que rolou na nossa primeira roda de mulheres. Passei bem cedo pela Redenção, e a primeira coisa que senti foi um amor antigo e desgarrado que me fez chorar. Minha visão estava mais atenta e meus ouvidos mais aguçados, os pássaros vieram falar comigo e a fonte começou a jorrar bem no momento que passei. Muitas coincidências ??? que me fizeram perceber que minha percepção mudou. Tanto enraizamento pelas patas fez meu tronco mais solto. Gratuluz e gratiáguas às manas fuertes que seguraram essa onda muito junto conosco: Débora Cardoso leonça, Janaína Ferrari, Luluca Luciana, Rita Rosa Cássia Flor de Gabriela, Natalia Meneguzzi, Júlia Marchant, Júlia Pellizzari, as manas que não lembro o

nome: mana de moletom preto que se deixou circular, mana de tranças compridas com amendoimzinho de um mês, mana de lenço colorido de franja que super cantou, Aline Refosco Dallagnese, Naiana WT, Maria Albers, Almudena Santamaría, Camila Xavier Nunes e todEs mais que estavam em energia matéria de pensamento. Aos nossos 2 leões guardiões Alessandro Rivellino AleRive e Bruno Cunha Brunera, véio do cajado protetor da Débora Leonça, Joao Gabriel OM e João de Ricardo. (FONSECA, 2016, s.p.).

Enquanto propositora, quase desapareci. Protagonismo zero. Protagonismo compartilhado. Protagonismo de cada uma, uma de cada vez. Também teve voz quem estava de fora. Devido a tantos acontecimentos inesperados, hoje vejo a *Borboleta Madre* como uma ação irrepetível, embora tenha potencial para ser repetida se provocado outro encontro baseado na mesma orientação inicial.

Naquele evento, a intuição comandou as decisões, embora eu tenha me esforçado para me manter lúcida o tempo todo, cuidando das participantes e do que acontecia ao redor. Na arte se faz muito através da intuição. A linguagem não consegue, ainda, abarcar toda a gama de gradações e degradações do que agimos na arte, das decisões que tomamos que vêm de lugares inconscientes ou semiconscientes, influenciadas por experiências diversas que podem ou não ser trazidas à tona novamente.

Em experiências sensoriais e desdobramentos em dança propostos nas aulas e residências artísticas, é comum incitações com o uso da ideocinese, a sugestão a partir de imagens e metáforas que são utilizadas para apontar movimentos, sensações e estados de dança.

A ideocinese foi criada por Lulu Edith Sweigard (1895-1974) e é um modo de induzir o *corpo a pensar em imagens* que, de maneira metafórica, promovem uma recoordenação neuromuscular, ou seja, do movimento, em nosso corpo. Então, você deita e começa a imaginar que suas costas são *o leito de um rio*, para que sua coluna vertebral alongue para baixo. (PALUDO, 2016, p. 148).

Embora muitos desses momentos aconteçam em situação de treinamento e sejam públicos apenas entre os participantes de uma residência artística ou de aulas, valem ser lembrados pelo envolvimento intenso que temos com essas práticas. Na residência artística, “que seria de BUTOH caso o artista não tivesse criado outro – algo que bebe desta fonte”, experimentamos rituais de exaustão e esgotamento físico para seguir dançando. Seria preciso ir a fundo para compreender melhor esse assunto, mas com a experiência que tive até agora, pude perceber que, quando aparentemente não resta nada, trabalhamos com o mínimo

de energia. Nessa situação, os movimentos se fazem infinitamente mais leves e suaves; a falta de tônus excessivo traz outra qualidade de movimento.

Esse modo de trabalhar com a exaustão é contrário, mas chega no mesmo ponto da metodologia Feldenkrais, que sugere o movimento com o mínimo esforço, evitando repetições que gerem cansaço ou indisposição. Uma coisa que as diferencia é que, no Método Feldenkrais, pretende-se gerar funcionalidade, enquanto a exaustão em imersões artísticas quer abrir porosidades e mudar os estados do corpo para a criação. Nesse sentido, vários são os caminhos possíveis. Não preciso me fixar na metodologia Feldenkrais, mas é importante para meu processo criativo estar com o que há de mais genuíno nela e integrá-la aos meus modos de fazer, utilizando desses processos para acessar uma potência conjunta com a arte. Ambos processos podem despertar nossa matriz potencializadora, próximo ao que Estés (1994) chamaria de *anlage*:

Nós todos nascemos *anlagen*, como o potencial no núcleo de uma célula: em biologia, a *Anlage* é a parte da célula caracterizada como aquilo que se tornar. Dentro da *Anlage* está a substância fundamental que, com o tempo, irá se desenvolver fazendo com que nos tornemos uma pessoa inteira. (ESTÉS, 1994, p. 37).

Ações com foco no tempo estendido e em micromovimentos, como o *Relógio Pélvico* e a *Borboleta Madre* provocam outros estados de presença, tanto para as artistas quanto para os espectadores. Annie Suquet (2008) contrapõe estados de presença saltados através da lentidão e da sutileza de movimentos a trabalhos que buscam influência da tecnologia para a criação em dança:

Na hora em que alguns bailarinos procuram, através da tecnologia eletrônica, o meio de uma hibridação dos sentidos que apontaria para o horizonte “pós-humano” de um “cibercorpo”, um outro setor da dança contemporânea centra mais que nunca a sua pesquisa no afinamento da percepção a partir somente dos recursos da presença. Silêncio, lentidão, aparente imobilidade são muitas vezes convocados. De Myriam Gourfink a Meg Stuart e Xavier Le Roy passando por Vera Mantero, esses coreógrafos parecem procurar, não tanto desdobrar um novo dado cinético, mas criar as condições de uma tomada de consciência pelo espectador do trabalho de sua percepção, verdadeira instância ficcionante. Faz-se uma grande exigência a esse espectador de dança de um novo gênero, tamanha é a sutileza e a flutuação dos níveis sensoriais solicitados. (SUQUET, 2008, p. 540).

A relação da *Borboleta Madre* com a *Borboleta Pélvica* é focal: a investigação do que pode uma parte do corpo para reverberar movimento. No entanto, a

borboleta de papel é outro meio material; parado é apenas imagem, é coisa que serve apenas como sugestão. Já a *Borboleta Madre* e o *Relógio Pélvico* têm em comum, além do lugar de reverberar movimento, uma relação temporal, só que não mais um tempo subjetivo, mas o compartilhamento de subjetividades trazidas pela sugestão de um lugar de reverberação de movimento comum.

Com o *Relógio Pélvico* e a *Borboleta Pélvica*, olho mais diretamente para o meu movimento de novo e minha carne se agita; surgem novos questionamentos a cada ocasião em que trabalho com a mobilidade da região pélvica (o que, obviamente, acontece com a investigação de outras partes também). Mas a pelve, por possuir tantas significações e influenciar fortemente o movimento do corpo todo, é uma fonte infindável de questões a pesquisar.

Hoje a satisfação é grande ao perceber que, além da anatomia desenhada, muitas outras se inseriram generosamente na proposta da borboleta e enriqueceram a pesquisa.

Referências

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução: Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em 01 abr. 2017.

FONSECA, Janete Vilela. Sobre fazer o que não sei. **ArteContexto 11**. Disponível em: <http://www.artcontexto.com.br/artigo-edicao11_janete-fonseca.html>. Acesso em 03 ago. 2017.

_____. **Borboleta Madre**, 2016. Evento criado pela autora na rede social facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/621296241373866/>>. Acesso em 30 jun. 2017.

HANNA, Thomas. The Field of Somatics. **Somatics**, Novato, The Novato Institute for Somatic Research and Training, v. 1, n. 1, p. 30-34, autumn 1976.

PALUDO, Luciana. Uma dança-poema. In: TOMAZZONI, Airton; DANTAS, Mônica; FERRAZ, Wagner (Orgs.), **Escritos da Dança I**: Olhares da Dança em Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2016.

SUQUET, Annie. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: CORBAIN, Alain; COURTINE, Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do Corpo 3**: as mutações do olhar: o século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Janete Vilela Fonseca é bailarina, mestra em Poéticas Visuais pela UFRGS e graduada em Artes Visuais pela UFMG. Iniciou a Formação Internacional Feldenkrais turma de 2015. Pesquisa a criação performativa na interseção entre dança, educação somática e artes visuais em processos colaborativos.

Janete Vilela Fonseca es bailarina, maestra en Poéticas Visuales por la UFRGS y graduada en Artes Visuales por la UFMG. Inició la Formación Internacional Feldenkrais 2015. Busca la creación performativa en la intersección entre danza, educación somática y artes visuales en procesos colaborativos.

Janete Vilela Fonseca is a dancer, Master in Visual Poetry at UFRGS, and graduated in Visual Arts from UFMG. She started the International Feldenkrais Training in 2015. Researches performative creation in the intersection between dance, somatic education, and visual arts in collaborative processes.

O (in)visível na performance em processo “Topografias do feminino”

LÍRIA DE ARAÚJO MORAIS
ELINE GOMES DE ARAÚJO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
LIRICA6.1@GMAIL.COM

Resumo | Este texto apresenta um conjunto de reflexões a partir do trabalho artístico em processo Topografias do Feminino, cuja pesquisa de criação se iniciou com a observação dos relevos, dos contornos que fazem na pele os órgãos, os ossos e as estruturas internas do corpo. Nessa investigação, a proposta de ensaio partiu muitas vezes de experiências somáticas durante a criação de movimentos para a performance final. Gestos e códigos corporais, tais como manipulações biomédicas, foram revisitados como lugar de (des)produção de sentidos nesse lugar de corpamente feminino. O toque de diagnóstico médico, quando experimentado em ensaio, por exemplo, gera sensações e sugere ações, dando visibilidade ao corpo feminino em performance. Juntamente com essas experiências, o processo criativo apresenta também o contexto sociocultural do aspecto feminino nas camadas que se sobrepõem ao processo de criação e improvisação cênica. Nessa investigação, as fronteiras entre a criação em dança, o diagnóstico e o toque médico, e as camadas biológica, subjetiva, cultural, biomédica e social do corpo feminino em performance, estão em questão como uma possibilidade de perguntas que podem ser tensionadas no ato performático em si. Como lidar com esses cruzamentos de ideias e com o aprofundamento de princípios somáticos aplicados entre o processo criativo e a apresentação da performance?

Palavras-chave: Experiências somáticas. Dança. Performance.
Corpo Feminino. Biopolítica.

El (in)visible en la performance en proceso "Topografías del femenino"

Resumen | Ese texto presenta un conjunto de reflexiones a partir del trabajo artístico en proceso Topografías de el Femenino cuya pesquisa de creación inicio con observaciones de los relieves, de los contornos que hacen en la piel los órganos, huesos y estructuras internas del cuerpo. En esta investigación, la propuesta de ensayo partió muchas veces de experiencias somáticas durante la creación de movimientos para la actuación final. Gestos y códigos corporales tales como

manipulaciones biomédicas son revisitados como lugar de (des) producción de sentidos en este lugar de corpomente femenino. El toque de diagnóstico médico cuando es experimentado en ensayo, por ejemplo, genera sensaciones y sugiere acciones dando visibilidad al cuerpo femenino en actuación. Juntamente con esas experiencias, el proceso creativo presenta también el contexto sociocultural del aspecto femenino, en las capas que se superponen al proceso de creación e improvisación escénica. En esta investigación, las fronteras entre la creación en danza, diagnóstico y toque médico y las capas biológica, subjetiva, cultural, biomédica y social del cuerpo femenino en actuación están en cuestión como una posibilidad de preguntas que pueden ser tensionadas en el acto de actuación en sí. Como lidiar con esos cruzamientos de ideas y los principios somáticos aplicados entre proceso creativo y presentación de la actuación?

Palabras clave: Experiencias somáticas. La danza. Actuación. Cuerpo Femenino. Biopolítica.

The (in)visible in the performance in process "Topographies of the feminine"

Abstract | This paper presents a set of reflections from the artwork in the Female Topographies whose creation process research began with the observation of the reliefs, the contours that make the skin organs, bones and internal structures of the body. In this investigation, the test proposal was often based on somatic experiences during the creation of movements for the final performance. Gestures and body codes such as biomedical manipulations have been revisited as a place of (de) production of meanings in this place of feminine body. The touch of medical diagnosis when tested in, for example, generates sensations and suggests actions giving visibility to the female body in performance. Together with these experiences, the creative process also presents the sociocultural context of the feminine aspect, in the layers that overlap the process of creation and improvisation. In this investigation, the boundaries between creation in dance, medical diagnosis and touch and organic layers, subjective, cultural, biomedical and social of the female body in performance are in question as an opportunity for questions that can be tensioned in the performative act itself. How to deal with these crossroads of ideas and the deepening of somatic principles applied between creative process and performance presentation?

Keywords: Somatic experiences. Dance. Performance. Feminine body. Biopolitics.

Este texto trata de questões relacionadas a um experimento artístico que apresenta princípios das práticas somáticas implicadas numa performance denominada *Topografias do Feminino*, realizada pelas artistas Eline Gomes e Líria Morays na cidade de Recife-PE em 2015. As ideias iniciais que dispararam o processo de criação foram trazidas pela pesquisadora artista e médica Eline Gomes, quando delineou com um lápis de maquiagem, na superfície da sua própria pele, os órgãos internos do corpo.

Alimentaram também a pesquisa inicial algumas leituras sobre o corpo feminino, entre elas a de Desmond Morris (2005), que parte de uma visão evolucionista da mulher para sua descrição. O ato de contornar o corpo feminino em seus relevos com o objeto *lápis de maquiagem* trouxe implicações sobre a condição do corpo de uma mulher ao se automapear, acessando informações internas que geram desenhos na pele que não são necessariamente tão precisos. Eline convida algumas artistas para compartilhar suas ideias, o que mais tarde se torna o coletivo *Las Mujeres*, formado por Líria Morays, Iara Salles, Gabriela Santana, Gabriela Holanda e Luciana Freire D’Anunciação. Nesses encontros, foram discutidas algumas questões relacionadas à condição feminina, ao corpo da mulher na sociedade e a como o ato de delinear o que está internamente, de forma orgânica – isto é, a partir predominantemente das sensações – revela condições e conhecimentos da mulher no mundo. Houve experimentos artísticos nos quais todas as mulheres utilizavam lápis de maquiagem para experimentar o automapeamento riscando suas peles.

O ato de riscar mapeando a pele em sua repetição instigou as participantes a investigar posições diferentes para que os riscos na pele chegassem em lugares inusitados. Durante as investigações com improvisações, algumas participantes experimentaram riscar a pele umas das outras. A essa altura, as qualidades dos riscos começaram a ser descobertas, e as cores dos lápis e batons em tons de pele começaram a chamar a atenção do grupo sobre as camadas de informações que surgem a partir dessas ações e desses riscos em peles e corpos femininos. O ato de uma mulher riscar a pele da outra se configura como uma ação que sugere também um tipo de enunciado.

Em outros experimentos, surge o uso de camisas, ou uma segunda camada de invólucro desse corpo por cima da pele – umas começam a usar o tecido das camisas como uma forma de anular ou um modo de cobrir o rosto e deixar as outras partes do corpo em evidência. Nesses encontros, o assunto sobre a violência contra a mulher passa a ser recorrente, e o modo como esse corpo “sem rosto” (pois coberto) passa a se mover faz vir a tona novos estados corporais; em camadas, esses estados reverberam a partir também da manipulação do tecido da vestimenta (no caso uma camisa), que passa a exercer várias funções junto ao corpo das dançarinas: ora era um tecido que cobria o rosto e deixava os seios expostos, ora era uma camisa que poderia se esticar e virar um invólucro onde todo o corpo cabia, ora funcionava como uma segunda pele que poderia ser puxada por outra pessoa, acionando um signo social de movimento, funcionando como dispositivo de manipulação e violência.

Diante de um convite para uma apresentação artística por ocasião do IV Seminário Internacional d'“A Educação Medicalizada: Desver o Mundo, Perturbar os Sentidos”, realizado em Salvador-BA (2015), houve um recorte de alguns princípios e imagens que surgiram nesses encontros para uma primeira apresentação realizada por Eline e Líria.

A manipulação da camisa passa a ser usada com um vestido, já que se refere a uma roupa feminina. Lápis e batons passam a ser usados também como modos de riscar a pele; aos poucos, os corpos vão ficando desnudos. Houve uma continuidade no ato de manipulações entre um corpo e outro, produzindo-se imagens sobre uma mulher que manipula a outra em qualidades de gestos cada vez mais violentos. Houve também o uso de procedimentos da semiologia médica para o exame do corpo, tomando por base a experiência em atendimentos de pacientes em consultórios médicos. A sensação de manipulação, uma do corpo da outra, sugere situações relacionadas à vulnerabilidade do corpo feminino.

Aqui temos então uma situação de implicação de informações que se cruzam para o ato da performance: o uso de lápis “feminino” (maquiagem) como forma de mapear fisicamente o formato dos órgãos, sendo também socialmente um signo do feminino; o uso de manipulações que fazem emergir sensações internas relacionadas a memórias femininas de vulnerabilidade e à manipulação de seus atos por terceiros (ao mesmo tempo em que o uso do toque pode ser interpretado como potenciais mapeamentos sensíveis pela pele e pelo toque que acessa o osso, que vibra os movimentos de quem é tocado); o procedimento em semiologia médica, os gestos implicados no exame físico de rotina – trata-se de uma situação relacionada à saúde transposta para o ato performativo, e que, por isso mesmo, enfatiza a crítica do corpo como objeto, considerando a perspectiva de distanciamento sujeito-objeto das ciências biomédicas, e que não é infrequente de se observar ao longo de uma recorrência das mesmas ações realizadas pelos médicos em situações de rotina de atendimento.

As duas *performers* são mulheres; uma delas é médica. Os toques reverberam memórias comuns que os corpos dessas mulheres relacionam socialmente com suas experiências corporais.

As abordagens somáticas atuam “opondo-se a uma ordem pedagógica do modelo e da forma, em benefício de uma valorização do sentir” (FORTIN, 1996, 2002, 2005, apud GINOT, 2010, p. 2). O *Body-mind centering™* (BMC™), sendo uma dessas abordagens, utiliza-se de procedimentos relacionados à corporalização (*embodiment*), ao reconhecimento de padrões e à repadronização, para que o sujeito tenha condições de compreender o modo como age e se entende no mundo corporalmente a partir de sua experiência sensível. Trabalhando a partir da ideia de uma *mente* para cada um dos sistemas do corpo e de padrões de movimento, com frequência se utilizam visualizações como métodos. A capacidade imaginativa dos praticantes também é acessada e, por consequência, o potencial criativo deles (HARTLEY, 1989).

Para Bonnie Bainbridge Cohen, criadora do BMC, os órgãos são os primeiros *habitats* de nossas emoções, aspirações e lembranças, e por isso se relacionam com significados pessoais. Segundo ela, “de modo fundamental, o sistema orgânico e o sistema musculoesquelético dinamicamente se equilibram e se apoiam em direções contrárias” (COHEN, 2015, p. 73). Foram exatamente esses

dois sistemas corporais destacados na experiência vivenciada na performance: o sistema de órgãos e o sistema esquelético, segundo a proposta de categorização dos sistemas na perspectiva do BMC. Na relação conteúdo-contidente, eles trazem tridimensionalidade, volume, vitalidade e apoio aos órgãos, que controlam as nossas funções vitais, como respiração, nutrição e eliminação. Esse “tônus” visceral, controlado pelo sistema nervoso autônomo, modula a base para a inervação dos músculos esqueléticos através do sistema nervoso somático. Bonnie explica assim a relação entre órgãos e espacialidade: “desta maneira, a atividade dos órgãos é a base do movimento no espaço; e, além disso, a maneira como sobrevivemos influencia as atitudes com as quais interagimos com o mundo” (COHEN, 2015, p. 73).

A abordagem somático-performativa (FERNANDES, 2014) sugere a possibilidade de entender uma questão de pesquisa, ou o próprio objeto de pesquisa, como “sujeito da pesquisa”, em vez de “objeto de pesquisa”, já que, somaticamente, a pesquisa diz como pode ser escrita e por qual viés de experiência pode ser percebida. A sensação de toques diferentes, em distintos contextos, leva o corpo a produzir estados de manipulação que em sua repetição passam a inscrever como a performance pode ser apresentada. Desse modo, os encontros realizados por *Las Mujeres* sugeriam pistas sobre como, a partir das sensações e compartilhamentos pessoais das integrantes, a performance seria construída.

A noção de imagem corporal e esquema corporal (GALLAGHER, 2005) ajuda a compreender a condição do *performer* quando se usa o próprio corpo numa determinada situação de apresentação. Segundo o autor, a imagem corporal corresponde a como uma pessoa configura uma ideia da própria ação, denominando e dando significado àquilo que está fazendo, enquanto que o esquema corporal tem a ver com o funcionamento físico do corpo e, muitas vezes, há uma continuidade involuntária dos sistemas internos do corpo nas ações, durante as quais não precisamos pensar. Essa noção das duas coisas – imagem corporal e esquema corporal – se cruzam o tempo inteiro e se ampliam diante de um sujeito que tem uma consciência corporal ampliada, já que há uma intenção na ação (imagem corporal naquele momento), como também há uma manutenção da ação – mais força, mais resistência, mais fôlego etc. (esquema corporal naquele momento).

A imagem corporal e o esquema corporal, segundo o autor, são informações que se complexificam quando se pensa essas duas coisas operando em pessoas que trabalham com a exposição do corpo, como, por exemplo, atletas, dançarinos, modelos, *performers*, já que a ideia daquilo que fazem enquanto sujeito numa determinada ação se cruza o tempo inteiro com a manutenção interna dessa ação, ou seja, há uma regulação interna e às vezes involuntária para que uma ação ocorra. Ao mesmo tempo, há uma ideia do que aquele corpo está vivenciando naquele determinado momento. Duas *performers* mulheres, evidenciando em suas performances assuntos sobre a topografia do feminino, e ao mesmo tempo realizando isso a partir de um corpo, roupas e objetos femininos, ativam sensações dessa condição no mundo, dessas memórias e marcas corporais que pertencem a elas. O enunciado da ação parece estar colado na imagem, sem representação, entre arte e vida, assim como parece ser uma das condições da performance.

A performance e seu processo de pesquisa de criação trouxe insights e questionamentos ainda não necessariamente resolvidos, o que continua a nos motivar no trabalho em processo. Algumas dessas questões são “Como lidar com os cruzamentos de ideias e com o aprofundamento de princípios somáticos aplicados entre processo criativo e apresentação da performance ‘Topografia do Feminino’”?

Na tentativa não de respondê-la completamente, mas de iniciar um caminho para a discussão das reflexões sobre o processo, observamos conexões entre os elementos da pesquisa: Diante de um trabalho ainda em processo, outra questão que emergiu foi “como o corpo feminino, que vivencia diferentes toques em contextos diversos pode criar a partir dessas diferentes camadas de significação?”. O formato da performance adentra em perguntas diante de sua configuração em compartilhamento público, em que dialoga com novas camadas de significação de suas ações sem um roteiro definido, mas com ações em performance atualizadas junto à trajetória artística das autoras.

Conexões	
Investigação do corpo a partir de princípios do BMC™ – revisitando sistema de órgãos internos e seus contornos externos	Práticas Somáticas (BMC™), Improvisação/performance
A consideração desse corpo feminino e suas implicações e condições sociais	Imagem corporal e esquema corporal
Semiologia médica, o exame físico	Abordagem somático-performativa

Tabela 1 – Elementos-base do processo de criação e suas conexões com fundamentações teóricas.



Figura 1 – Eline Gomes e Líria Morays em performance apresentada no evento “IV Seminário Internacional – A Educação Medicalizada: Desver o Mundo, Perturbar os Sentidos”, realizado em Salvador-BA (2015). Fotos de André Neumann.



Figura 2 – Eline Gomes e Líria Morays em performance apresentada no evento “IV Seminário Internacional – A Educação Medicalizada: Desver o Mundo, Perturbar os Sentidos”, realizado em Salvador-BA (2015). Fotos de André Neumann.



Figura 3 – Comunicação performativa das autoras no I Encontro Intenacional de Práticas Somáticas e Dança (2018). Fotos de Joubert Arrais

Referências

FERNANDES, C. Pesquisa Somático-Performativa. **Art Research Journal**, v. 1/1, p. 76-85, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Liria/Downloads/5262-12861-3- PB%20(1).pdf>. Acesso em: 1 jan. 2018.

GALLAGUER, Shaun. **How the body shapes the mind**. New York: Oxford University Press, 2005.

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. **O Percevejo on line**. Tradução de Jo-

ana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson- Forsberg, v. 02, n. 02, jul./dez. 2010.

HARTLEY, L. **Wisdom of the body moving**: an introduction to Body-Mind Centering®. Berkeley, California: north atlantic books, 1989.

MORRIS, D. **A mulher nua**: um estudo do corpo feminino. Ed. Globo, 2005.

Sobre as autoras | Sobre las autoras | About the authors

Líria de Araújo Morais é Doutora em Artes Cênicas (UFBA), artista da dança, professora Adjunta do curso de Licenciatura em Dança da UFPB em João Pessoa, coordenadora da linha de pesquisa Radar 1 – grupo de improvisação em dança, e professora do Mestrado na rede profissional ProfArtes – UFPB.

Líria de Araújo Morais es Doctora en Artes Escénicas (UFBA), artista de la danza, profesora adjunta del curso de Licenciatura en Danza de la UFPB en João Pessoa, coordinadora de la línea de pesquisa Radar 1- grupo de improvisación en danza. Profesora del Maestrado en red profesional ProfArtes – UFPB.

Líria de Araújo Morais is doctorate degree in Performing Arts (UFBA), dance artist, teacher on Dance's College of UFPB on João Pessoa, coordinator of research line Radar 1- improvisation group on dance. Master's teacher on professionals network ProfArtes – UFPB.

Eline Gomes de Araújo é Mestre em dança (UFBA), médica, professora do curso de medicina da UFPE em Caruaru, onde coordena o Laboratório de Sensibilidades, Habilidades e Expressão (LABSHEX); é praticante e facilitadora de contato improvisação e educadora do movimento somático em formação.

Eline Gomes de Araujo es máster en danza (UFBA), médica, profesora del curso de medicina de la UFPE en Caruaru, donde coordina el Laboratorio de Sensibilidades, Habilidades y Expresión (LABSHEX); es practicante y facilitadora de contacto improvisación y educadora del movimiento somático en formación.

Eline Gomes de Araújo is master degree in dance (UFBA), physician, teacher on medicine's College of UFPE in Caruaru, where is coordinator of Laboratory of Sensibilities, Abilities and Expression (LABSHEX); is practitioner and facilitator of contact improvisation and somatic movement educator in formation.

Dramaturgia Corporificada através do *Body-Mind Centering*TM

LUCIANA CRISTINA HOPPE
LUCIANA.HOPPE@GMAIL.COM

Resumo | Dramaturgia Corporificada foi um conceito construído da relação entre o *Body-Mind Centering*TM e o processo de criação da obra coreográfica Bestiário. Nesta obra, o BMC foi o fio condutor das escolhas dramatúrgicas e, por meio da relação sensível com os Padrões Neurocelulares Básicos (PNB), pôde proporcionar qualidades de movimento e presença particulares. O *Body-Mind Centering*TM é um sistema somático desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen que envolve o estudo, a percepção e a sensação da anatomia e da fisiologia dos diferentes sistemas corporais: órgãos, fâscias, glândulas, ossos, padrões de desenvolvimento motor, reflexos. Tendo em vista a não separação do corpo e da mente, a Dramaturgia Corporificada foi desenvolvida a partir da relação entre o sujeito que dança e a criação como aquilo que há de mais íntimo e que transborda para o espaço, provocando uma poética própria. Ou seja, não há separação entre sujeito e dança.

Palavras-chave: Processo de Criação. Dramaturgia Corporificada. *Body-Mind Centering*TM. Dança Contemporânea.

Dramaturgia Corporificada através del *Body-Mind Centering*TM

Resumen | La Dramaturgia Corporificada fue un concepto construido de la relación entre el *Body-Mind Centering*TM y el proceso de creación de la obra coreográfica Bestiario. En esta obra, el BMC fue el hilo conductor de las elecciones dramatúrgicas y, por medio de la relación sensible con los Padrones Neurocelulares Básicos (PNB), has podido proporcionar cualidades de movimiento y presencia particulares. El *Body-Mind Centering*TM es un sistema somático desarrollado por Bonnie Bainbridge Cohen que involucra el estudio, percepción y sensación de la anatomía y fisiología de los diferentes sistemas corporales: órganos, fascias, glándulas, huesos, patrones de desarrollo motor, reflejos. En cuanto a la separación del cuerpo y de la mente, la Dramaturgia Corporificada fue desarrollada de la relación entre el sujeto que danza y la creación como aquello que hay de más íntimo y que desbordar al espacio provocando una poética propia. Es decir, no hay la separación entre el sujeto y la danza.

Palabras clave: Proceso de Creación. Dramaturgia Corporificada.
*Body-Mind Centering*TM. Danza Contemporánea.

Embodied Dramaturgy through Body-Mind CenteringTM

Abstract | Embodied Dramaturgy was a concept constructed from the relationship between *Body-Mind Centering*TM and the creative process of the choreographic work *Bestiary*. In this work, the BMC was the guiding thread of the dramaturgic choices and, through the sensitive relationship with the Basic Neurocellular Patterns (BNP), can provide particular qualities of movement and presence. The *Body-Mind Centering*TM is a somatic system developed by Bonnie Bainbridge Cohen that involves the study, perception and sensing of the anatomy and physiology of the different body systems: organs, fascias, glands, bones, motor development patterns, reflexes. In view of the non-separation of body and mind, Embodied Dramaturgy was developed from the relation between the subject who dances and the creation as the most intimate and that overflow into space, provoking a poetics of its own. That is, there is no separation between the subject and the dance.

Keywords: Creative Process. Embodied Dramaturgy.
*Body-Mind Centering*TM. Contemporary Dance.

O presente artigo busca compartilhar do conceito de Dramaturgia Corporificada desenvolvido a partir da relação entre o *Body-Mind Centering*TM e o processo de criação da obra coreográfica “Bestiário”. Cabe dizer que esse conceito e essa obra fizeram parte da dissertação de mestrado em Artes da Cena pela UNICAMP, finalizado em Fevereiro de 2017 sob orientação de Silvia Geraldi.

Para tanto, é necessário explanar sobre alguns aspectos da abordagem somática do *Body-Mind Centering*TM (BMCTM, quando tratar de termos oficiais), desenvolvido por Bonnie Bainbridge Cohen em 1973. Meu primeiro contato com a abordagem, assim como com outras abordagens somáticas, aconteceu durante a graduação em dança na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Mais tarde, pude experienciar de forma criativa o BMC por intermédio do bailarino e coreógrafo Frederic Giès¹, no Festival Contemporâneo de Dança em 2010, na cidade de São Paulo. Impressionada com a condução sensível e criativa da ofi-

¹ Bailarino e coreógrafo francês radicado em Estocolmo. É cofundador e participante do *Praticable Collective*. Para mais informações, acessar: <<http://fredericgies.com>>.

cina que passei a utilizar nos meus procedimentos artísticos, decidi, mais tarde, fazer a formação oficial como Educadora do Movimento Somático em BMC™, em São Paulo.

Essa prática está fundamentada nos conhecimentos tradicionais da anatomia, da fisiologia orientais e sensações emocionais originados de diferentes tecidos do corpo. Ela investiga a comunicação entre o corpo e a mente através dos sistemas do corpo (ósseo, orgânico, muscular, fásia, ligamentos, celular fluido, endócrino, sistema nervoso) e como esses sistemas proporcionam reações de equilíbrio, respiração, movimento, vocalização, sentidos e percepções. Busca compreender o processo evolutivo dos seres humanos tendo em vista os padrões filogenéticos e ontogenéticos.

Desse modo, ao agregar o BMC™ aos meus procedimentos artísticos, pude perceber a forma genuína com que os bailarinos/atores moviam-se pelo material, tornando-se autores, e não apenas reprodutores, de sequências dadas ou decoradas previamente. Percebi também como o material exigia um estado de atenção profundo que provocava uma presença aguçada. A presença está ligada à *mind* ou “mente” conectada à experiência particular de um tecido corporal específico. Linda Hartley (1995, p. 26, tradução livre) indica que “O que nós experienciamos e observamos é uma qualidade específica de consciência, sensação, percepção e atenção quando corporificamos o padrão de movimento ou sistema do corpo”. Esse fato me fez crer que a abordagem proporciona uma poética corporal a que chamei de *dramaturgia*. Louppe postula:

Por outras palavras, [a poética] revela-nos o caminho seguido pelo artista para chegar ao limiar onde o ato artístico se oferece percepção, o ponto onde a nossa consciência a descobre e começa a vibrar com ela. Mas o trajeto da obra não termina aqui: transforma-se, enriquece-se através dos retornos e das ressonâncias, porque a poética inclui a percepção no seu próprio processo. (LOUPPE, 2012, p. 27).

Isso posto, para a melhor compreensão do caminho poético percorrido, cito a obra “Solo em Água Fervente”, de 2011, dançada pela bailarina Maria Albers². Participei como diretora, coreógrafa e cúmplice do desenvolvimento da obra como um todo. O espetáculo partiu da ideia de Vazio Positivado de Robert Dunn³, sob a influência do Zen, técnica oriental milenar de origem japonesa cujos preceitos principais são a contemplação, a ausência de esforço consciente, da não vontade ativa e do saber esperar (MARQUES, 2003).

² Maria Albers é licenciada em dança pela UERGS. Bailarina radicada em Porto Alegre, teve formação em Antiginástica (2011) e atualmente trabalha na Nau da Liberdade, grupo teatral formado por usuários e profissionais da rede de saúde mental do Hospital Psiquiátrico São Pedro.

³ Robert Ellis Dunn, nascido em Oklahoma nos Estados Unidos, foi teórico e professor. Suas aulas sobre improvisação e coreografia foi um dos fatores que deram origem ao pós-modernismo na dança norte-americana, no início da década de 1960, e ao movimento da Judson Dance Theater. Foi influenciado por John Cage, com quem estudou teoria musical e também quem o incentivou a ministrar aulas de composição coreográfica e improvisação. A partir de suas propostas não tradicionais, artistas visuais e bailarinos, tais como Simone Forti, Steve Paxton e Yvonne Rainer, mostraram suas experimentações num concerto, em 1962, na Judson Memorial Church, no bairro Greenwich Village, na cidade de Nova York (EDSALL, 1997).

No espetáculo, a ideia de vazio foi construída pouco a pouco. As improvisações em que eu solicitava a pausa não se configuravam como o silenciar do movimento, mas como uma intensificação da energia para a explosão no instante seguinte. O vazio foi experimentado através das qualidades de movimento resultantes do trabalho sobre o sangue venoso e arterial a partir do BMC. O sangue venoso traz uma característica mais pesada de movimento, tempo ternário e fluxo como onda. O sangue arterial pode ser experimentado ao som de ritmos intensos e movimentos vigorosos e, ao mesmo tempo, leves, exigindo mais fluxo da válvula cardíaca. Busquei trazer suas estruturas celulares, suas funções e trajetória sanguínea por meio da fala, no intuito de criar imagens e sensações internas em movimento. Após a intensidade levada ao ápice, o próprio cansaço levou-nos ao líquido intersticial, líquido que está entre os tecidos ou células, cuja sensação foi de grande leveza e movimento suspenso até a quietude da bailarina. Por meio de improvisações, a estrutura coreográfica foi surgindo pelas qualidades já descritas e das quais percebi que provocava uma dramaturgia corporal. Conforme sugere Bonnie B. Cohen:

A função do sistema circulatório sanguíneo é a nutrição, abrangência, suavidade e fluência em direção e para longe de nós mesmos e dos outros. Ele estabelece a presença entre o descanso e ação. O fluido Venoso é sempre cíclico, com movimento de onda, alternância entre ascender e cair.

O fluido Arterial é a expressão das batidas do coração pelo pulso preciso, alternando ação e descanso. (COHEN, 2012, p. 15, tradução livre).

Citado esse exemplo, pude observar que o material coreográfico e sua organização surgiram do próprio processo; não eram conhecidos *a priori*, como um fim a se chegar, respeitando o que Marianne Van Kerkhove (1997) aponta sobre a preferência de seu trabalho como uma dramaturgia ligada ao “processo” (destaque da autora). Nesse tipo de dramaturgia, escolhe-se trabalhar com materiais diversos, tais como textos, movimentos, imagens de filme, objetos, ideias, entre outros; os atores e bailarinos são considerados o foco mais importante; a personalidade dos *performers* é reputada como fundamento da criação, quase tanto como suas capacidades técnicas. Ou seja, aqueles que criam (diretor/coreógrafo e bailarinos/atores) estão numa relação de troca constante, gerando outros caminhos criativos e sem predeterminação.

Reforçando o que Keerkove diz, Pareyson (2001) propõe que a obra de arte está totalmente ligada à experiência, destacando que o aspecto principal da arte é produtivo, realizativo e executivo. “Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (PAREYSON, 2001, p. 26). Portanto, por se tratar de uma dramaturgia experiencial, uma possível dramaturgia delineada pelo BMC™ não pressupõe uma metodologia prévia de como fazer, ela deverá ser construída durante o processo de investigação.

Já o processo do espetáculo “Bestiário”, de minha autoria e performance, foi construído através dos Padrões Neurocelulares Básicos (PNB). Esse plano aborda o estudo dos padrões ontogenéticos (desenvolvimento do movimento humano) em relação aos padrões filogenéticos (reino animal), envolvendo 19 padrões, divididos em pré-espinhal e espinhal. Os padrões pré-espinhais são: Vibração, Respiração Celular, Esponja, Pulsação, Irradiação Central, *Mouthing*, Padrão Espinhal Leve. Os espinhais são: Peixe, Padrão Homólogo, Padrão Homolateral e Padrão Contralateral. Cohen percebeu que o desenvolvimento não é um processo linear, mas ocorre em ondas sobrepostas; cada estágio contém elementos de todos os outros. O estágio anterior dá suporte ao próximo, mas às vezes há saltos, interrupções ou falhas para completar o estágio de desenvolvimento. Por esse motivo, talvez ocorram alguns problemas de alinhamento ou de movimento, desequilíbrio nos sistemas do corpo, problemas na percepção, sequenciamento, organização, memória e criatividade (COHEN, 2012).

Assim sendo, cada um dos padrões foram corporificados, significando que cada estágio foi aprofundado até esgotar suas possibilidades de movimento. O processo de corporificação, ou *embodiment*, acontece através do toque, do movimento, da voz e da visualização de imagens anatômicas. Segundo Hartley (2012), carrega o sentido de que o corpo é a nossa própria casa: estar presente, é habitar-se. Além disso, como propõe Elisa Belém (2011, p. 65): “a palavra *embodiment* se refere a tornar algo físico ou corporificar”. Quando não corporificamos um sistema ou tecido, nós temos a imagem, mas não temos a sensação. Assim, é diferente dizer que tenho determinado músculo, osso ou fáscia em mim mesmo e senti-lo visceralmente no próprio tecido. Nas palavras de Cohen:

O processo de corporificação é um processo de ser, não é um processo de fazer, não é um processo de pensar. É um processo de consciência em que o guia e a testemunha se diluem na consciência celular. A visualização e a somatização fornece os passos para a corporificação, ajudam-nos a voltar pré-consciência com a “mente” consciente [...] A corporificação é uma presença automática, clareza e conhecimento, sem ter que procurar por ela ou dar atenção. Como se diz no Zen: “quando você come, come. Quando você dorme, dorme. (COHEN, 2012, p. 157, tradução livre).

Saliento que, na fase inicial da pesquisa prática que veio a ser o Bestiário, havia o compartilhamento, em forma de dueto, com Francisco Lauridsen Ribeiro, músico e bailarino de São Paulo. Em um dos ensaios, após revisarmos e corporificarmos todos os padrões do PNB através das imagens correspondentes das espécies estudadas, dos toques e de alguns vídeos trazidos por mim e Francisco, chegamos a uma conclusão importante: somos uma coleção de animais. Destaco que a visualização é um processo importante na abordagem BMC; é através dela que criamos uma imagem interna e a sensação daquele tecido. Cohen (2012, p. 157) explica que a “visualização é um processo pelo qual o cérebro imagina aspectos do corpo e, ao fazê-lo, informa o corpo que ele (o corpo) existe”.

Essa ideia de coleção nos provocou um universo imaginário em que cada um dos elementos, através da mistura entre espécies, nos transformou noutras criaturas, modulada entre homem e animal, com qualidades de movimento muito genuínos. Dessa maneira, descobrimos uma relação horizontal entre humanos e animais, como dois monstros ou, como Gil (2006, p. 1) propõe: “o monstro não se situa fora do domínio humano: encontra-se no seu limite”. Na busca pela ideia de monstruosidade, deparamo-nos com os bestiários medievais, especialmente o *Monstrorum Historia* (1642), de Ulisse Aldrovandi.

Pesquisamos no corpo como poderiam ser essas criaturas, mas nada muito claro. Propus que experimentássemos a reprodução desses seres através do contato entre nossos corpos, formando uma criatura ainda pela forma, e não pelos conteúdos do BMC™. Noutro momento, propus que observássemos a monstruosidade no cotidiano pelos gestos do dia a dia, nos vídeos das bandas de rock. Então nos lembramos do músico e (eventualmente ator) Iggy Pop e decidimos fazer um “cover” da música “Wild America”. Ele é conhecido pelas suas danças muito originais, por vezes desajeitadas, num corpo extremamente forte e demarcado. Porém, dessa experiência, percebi que ainda não estávamos no cerne dos Padrões Neurocelulares Básicos. Estávamos ainda na forma. Não se tratava de “imitar” a monstruosidade, e sim de como a presença dos próprios tecidos nos permitiria criar corpos. Porém, houve um momento da pesquisa em que eu e Francisco precisávamos romper, não por questões pessoais, mas pelo foco do trabalho, no qual a experiência profunda com o BMC™ passou a ser essencial para a criação da obra. Dela carreguei as danças do meu parceiro no meu corpo.

Nesse momento, percebi que o processo em si estava traçando o caminho da criação dramatúrgica a partir do corpo. O corpo, como salienta Chauí (2002, p. 111), “é pacto de nosso corpo com o mundo e pacto entre as coisas, entre as palavras e as ideias, textura que regressa a si e convém a si mesma”. Meu exercício, enquanto organizadora dos sentidos dramatúrgicos, foi de estar dentro e fora do processo ao mesmo tempo. Dentro, enquanto bailarina, ocupada com a organização coreográfica e as sensações próprias; e fora, quando observava e dirigia meu parceiro Francisco e a nossa relação. Das observações feitas de dentro/fora, propus algumas imagens, cenas, textos, objetos e cenografias. Kerkhove propõe:

O diretor ou coreógrafo trabalha com esses materiais: durante o processo de repetição, ele/ela observa como esses materiais se comportam e se desenvolvem; é somente ao final desse processo que aparece lentamente um conceito, uma estrutura, uma forma mais ou menos definida; essa estrutura final não é conhecida desde o início. (KERKOVE, 1997, p. 2).

Ao retomar cada fase dos PNB individualmente, na forma solo, percebi que levei-as até as últimas consequências. Esse fato provocou um certo “exagero” de movimento do padrão estudado. A fidelidade máxima a ele, como estratégia, permitiu o aprofundamento criativo até esgotar suas possibilidades e passar para a etapa seguinte. Mover-me somente por um padrão provocou tal limitação que

meu corpo precisou solucionar esse desafio; a estranheza aconteceu dessa relação. Um exemplo disso aconteceu quando estava movendo-me somente pelo Padrão Homólogo: descobri um movimento de arrastar-me pelo chão como um caracol: os pés apoiavam-se no chão, provocando uma ondulação na coluna até chegar aos meus braços. Foi uma das soluções criativas encontradas para “resolver” e potencializar o padrão estudado. Gil propõe:

Um monstro é sempre um excesso de presença. Que a anomalia seja um corpo redundante ou a que faltem órgãos é necessariamente marcado por um excesso. O monstro combina os elementos de que é formado de tal maneira que a sua imagem contém mais substância que uma imagem vulgar. Como entidade, não manifesta privações ou faltas (GIL, 2006, p. 75).

Consequentemente, ao revisar, como inspiração, as imagens dos bestiários medievais de Ulisse Adronvandi, senti que elas materializaram as minhas sensações internas. Parecia que expunham a minha intimidade, permitindo a irrevogável relação entre dentro e fora. Dessa maneira, o que havia de mais exagerado, intenso e animalesco nas imagens foi comparado ao padrão correspondente estudado. A leitura das imagens foi totalmente intuitiva e muito particular, pois surgiu da minha relação com o material.

Assim sendo, os monstros trouxeram uma visceralidade ao meu movimento que denotou uma qualidade expressiva desdobrada no que havia de mais interno das minhas células. Ao organizar a obra, o próprio figurino criado por Felipe Longo, e a música, criada por Harolodo Paraguassú de Souza, nasceu dessa relação. Dessas camadas experimentadas, posso dizer que o BMC estabeleceu uma plataforma física de experiência e que, dos tecidos estudados, surgiu o material coreográfico. A base física atuou não só como procedimento, mas como detonadora do material submerso e inconsciente transformado em presença. Cohen explica que:

Nossa criatividade flui da nossa inconsciência – um desconhecido nasce do saber da escuta consciente. Nossa mente consciente pode, então, descobrir a forma ou padrões que emergem do desdobramento do processo criativo. Esse insight dos padrões do processo pode, então, abrir e expandir as avenidas da expressão inconsciente. (COHEN, 2012, p. 13, tradução livre).

A respeito da plataforma física, ou base física, como chamei acima, entendendo-a como a experiência vivida no corpo e que é possível retomar através da memória cinestésica e das qualidades encontradas.

Ao entrevistar Adriana Grechi, bailarina e coreógrafa da cidade de São Paulo, ela abordou como, nos seus ensaios, o BMC se torna acionador de determinadas qualidades, sobretudo quando está interessada em encontrar “certas maneiras” de inventar corpos. Para ela, o BMC se torna uma base física para acessar outras metáforas e combinações; ele é um fundamento exploracional específico

para cada um dos corpos que está inventando. Ou seja, a partir de um tema específico, a artista se utiliza dos sistemas do BMC para dar suporte corporal ao que ela está buscando.

Em outra entrevista, Marila Velloso, bailarina, professora da Unespar (Universidade Estadual do Paraná) e da formação brasileira de BMC™, explicou que “o estado de presença permite perceber o estado de corpo pelo simples fato de você se perceber, e ele está relacionado à intenção de movimento. E, assim, é possível escolher com qual sistema do BMC queremos trabalhar que produz uma mudança mental”. Essa mudança, na minha experiência, se produz nos âmbitos mental e corporal, ao mesmo tempo.

O que estou nomeando aqui de *Dramaturgia Corporificada* trata da relação estabelecida entre o corpo subjetivo e a criação, aquilo que há de mais íntimo no sujeito dançante e que vaza para o espaço, provocando uma poética própria; portanto, única. O BMC™, como a base coreográfica, considera o sujeito que dança de tal forma que não há diferença entre o que ele sente e o que faz. Esse pensamento veio ao encontro do que Marila indicou durante a entrevista dada: para ela, é possível, através do BMC™, acessar um estado de corpo relativo ao sistema que se deseja trabalhar, modificando a intenção no corpo. Isto, para ela, é uma habilidade. É possível ver a mudança da atividade mental esteticamente no movimento. Para Cohen:

O processo de corporificação implica iniciar a respiração, movimento, voz, consciência e toque a partir de qualquer célula e/ou conjunto de células (como tecidos e sistemas) para testemunhar o que surge: as qualidades de respiração, movimento, voz e toque; a atenção plena, como os sentimentos, sensações, emoções, memórias, sonhos, pensamentos, imagens e insights; e efeitos fisiológicos. (COHEN, 2012, p. 158, tradução livre).

Ou seja, o processo de corporificação trata de presentificar a memória da base física no momento exato em que se move e, enquanto dramaturgia, pode vir a criar uma forma genuína de mover-se. A esse respeito, Merleau-Ponty (2004) propõe, ao citar Paul Valéry, que o pintor “emprega seu corpo” e, através dele, empresta-o ao mundo e o transforma em pintura, porque o corpo se move a partir da subjetividade do sujeito. Merleau-Ponty diz:

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido – um si que

é tomado portanto entre as coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro [...] (MAURICE MERLEAU-PONTY, 2004, p. 19-20).

Mais do que emprestar o corpo-dança, interessa-me perceber quando o bailarino é a dança, o que é diferente de pensar ou projetar uma coreografia para um futuro e buscar um modelo fora do seu próprio corpo. O bailarino é considerado ao longo do processo, respeitando a ideia de que o mesmo tecido corporal estudado tem relações diferentes de uma pessoa para outra. Gil (2012), ao falar da pequena dança de Steve Paxton, comenta que sente um incômodo pelos termos “imaginário”, “imaginação” e “imagem”, pois consistem em imagens reais, ou seja, viver aquilo que se está imaginando/sentindo. De acordo com José Gil (2001), Steve Paxton, bailarino fundador do contato e improvisação,

[...] fez recair a relação consciência/interior do corpo sobre a relação consciência/mundo exterior, comparando a consciência do corpo à visão; portanto, a consciência pode viajar no interior do corpo a fim de construir o mapa interno. Não como um espelho que reflete uma paisagem, mas uma topografia dos trajetos e lugares da energia. Só esse mapa permite ao bailarino orientar seus movimentos sem ter de vigiá-los do exterior, como se eles se orientassem por si próprios. E isso acontece no exato momento em que se pensa. (GIL, 2001, p. 132).

É importante salientar que a Dramaturgia Corporificada trata de uma dramaturgia produzida pelo corpo do bailarino/ator/performer. Seus próprios tecidos têm a memória e a capacidade criativa de produção do material, tornando-o autor (e não reprodutor) de algum modelo técnico de fora para dentro. Defendo a ideia de que o BMC é capaz de trazer ferramentas para que o bailarino encontre outras maneiras de se mover e de corporificar condutas motoras. Sobre esse aspecto, a dupla de bailarinos e coreógrafos radicados em Mineápolis (Estados Unidos), Olive Bieringa e Otto Ramstad, formados em BMC™, explicam à revista *Danz Quarterly* que:

Subjacente à maior parte do seu trabalho, é o BMC que Otto descreve como uma abordagem para entender o corpo em oposição à imposição de uma série de exercícios em torno de um estilo, forma ou modelo. Não é uma maneira específica de movimento, dá-lhe as ferramentas para ser capaz de fazer escolhas, diferentes tipos de sistemas operacionais, abrindo possibilidades para diferentes maneiras de se mover. (CHEESMAN, 2007, p. 9, tradução livre).

Finalmente, trazer o BMC™ como potência dramática é perceber que o processo se dá através do corpo e no momento presente. Ou seja, o sujeito que dança importa ao longo do processo – é da sua relação com o material que a Dramaturgia Corporificada surge, tornando-o insubstituível, e fazendo da sua

Referências

- BELÉM, Elisa. A Noção de Embodiment e Questões sobre Atuação. **Sala Preta PPGAC**, São Paulo, v. 11, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57466/60456>>. Acesso em: 25 dez. 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **Experiência do Pensamento**. Ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CHEESMAN, Sue. Olive and Otto. Placing Dance Outside the Theatre – Within the Body. **Dance Quarterly**, New Zealand, v. 8, 2007.
- COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sensing, Feeling and Action: The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering®**. 3. ed. Northampton: Contact, 2012.
- _____. Padrões Pré-Vertebrados. Respiração Celular. **Manual dos Padrões Neurocelulares Básicos**. Tradução de Adriana Almeida Pees. São Paulo: Programa de Educador do Movimento Somático Brasil, 1993. 86 p.
- GIL, José. **Movimento Total: O Corpo e a dança**. Lisboa: Relógio D'água, 2001.
- _____. **Monstros**. Lisboa: Relógio D'água, 2006.
- HARTLEY, Linda. **Wisdom of the Body Moving: an Introduction of Body-Mind Centering**. Califórnia: North Atlantic Books, 1995.
- HOPPE, Luciana Cristina. **Processos de Criação em Dança: O Body-Mind Centering® como procedimento de produção dramaturgica**. 2017. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- KERKHOVE, Marianne van. Le processus dramaturgique. **Nouvelles de Danse, Contredanse**, Bruxelles, Belgique, n. 31, p. 18-25, Périodique Trimestriel, Printemps 1997.
- LOUPPE, Laurence. **Poéticas da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- MARQUES, Isabel. Vazio positivado: Robert Dunn e o indeterminado na dança. In: **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. 8. ed. Lisboa: Vega, 1992.
- PAREYSON, Luigi. **Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sobre a autora | Sobre la autora | About the author

Luciana Cristina Hoppe é artista, professora e pesquisadora da dança. É mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena pela UNICAMP (2017). É graduada em Psicologia (Licenciatura) (2004) pela UNISC e em Dança pela UERGS (2009). É Educadora do Movimento Somático pelo BMC™ – Brasil.

Luciana Cristina Hoppe es artista, profesora y pesquisadora de la danza. El mes de septiembre es el Programa de Pos-Graduación en Artes da Cena de la UNICAMP (2017). Es graduada en Psicología Licenciatura (2004) pela UNISC e Danza pela UERGS (2009). Es Educadora del Movimiento Somático pelo BMC™- Brasil.

Luciana Cristina Hoppe is an artist, teacher and dance researcher. She is master of the Post-Graduate Program in Arts of the Scene by UNICAMP (2017). She graduated in Psychology Degree (2004) by UNISC and Dance by UERGS (2009). She is Educator of the Somatic Movement by BMC™- Brazil.

Haiku: Natureza, movimento e nostalgia Vínculos entre a natureza e a Educação Somática como fonte de pesquisa e criação em dança

MARUMA RODRÍGUEZ PINO

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LAS ARTES

MARUMA.RODRIGUEZ@GMAIL.COM

Resumo | Nós somos corpo e, portanto, natureza. Durante o processo de desenvolvimento ontogenético, mantemos características comuns com outros animais. No Body Mind Centering™ (BMC), trabalhamos com consciência e movimento para acessar essas memórias e encontrar novas configurações. No ambiente gravitacional-espacial, todos os nossos relacionamentos se desenrolam: o espaço que nos contém, o espaço contido no corpo, o espaço entre os tecidos, o espaço do "eu" em relação com o espaço do "outro". Criamos um solo de dança que aprofunda a relação entre a natureza e a anatomia; entre a evolução e a migração; a contemplação e o movimento. O "outro", contemplado e sentido, torna-se a presença espacial quando é corporalizado. As células, em sua respiração, migração e porosidade, comunicam-se em um fluxo de transição que permite a transformação do material psicofísico do intérprete. Nós tomamos da palavra Haiku seu significado poético com base na perplexidade e na emoção que produz no poeta a contemplação da natureza. Uma vez que a conexão com o espaço íntimo e cósmico é experimentada, a presença que habita a cena se expande, e a nostalgia também anseia pelo que ainda não aconteceu. Nós viajamos para promover novos encontros – às vezes para encontrar o que sabemos que existe e ainda não descobrimos. O migrante também transmigra, corporaliza a nostalgia e continua seu caminho para o desconhecido.

Palavras-chave: Espaço. Árvore. Esponja. Movimento. Nostalgia.

Haikú: Naturaleza, movimiento y nostalgias Vínculos entre naturaleza y Educación Somática como fuente para la investigación y creación en la danza

Resumen | Somos cuerpo y por tanto naturaleza. Durante el proceso de desarrollo ontogenético guardamos rasgos comunes con otros animales. En Body Mind Centering™ BMC trabajamos con la consciencia y el movimiento para acceder a estas memorias y hallar nuevas configuraciones. En el entorno gravitacional-espacial se desenvuelven nuestras relaciones: el espacio que nos contiene,

el contenido en el cuerpo, el espacio entre los tejidos, el espacio del “yo” en relación con el “otro”. Hemos creado un solo de danza que hurga en la relación entre naturaleza y anatomía; evolución y migración; contemplación y movimiento. Lo “otro” contemplado y sentido se hace presencia cuando se corporeiza. Las células en su respiración, migración y porosidad, se comunican en un flujo transicional que permite la transformación de la materia psicofísica de la intérprete. Tomamos del Haikú su sentido en tanto poética basada en el asombro y la emoción que produce en el poeta la contemplación de la naturaleza. Una vez que se experimenta la conexión con el espacio íntimo y cósmico, se expande la presencia que habita la escena y la nostalgia también anhela lo que no ha sucedido aún. Se viaja para propiciar nuevos encuentros, para conocer lo que se sabe existente pero no descubierto. También el que emigra transmigra, encarna la nostalgia y sigue su camino hacia lo desconocido.

Palabras clave: Espacio. Árbol. Esponja. Movimiento. Nostalgia.

Haiku: Nature, movement and nostalgia Links between nature and Somatic Education as a source for research and creation in dance

Abstract | We are body and therefore nature. During the process of ontogenetic development we keep common features with other animals. In Body Mind Centering™ BMC we work with awareness and movement to access these memories and find new configurations. In the gravitational-spatial environment our relations develop: the space that contains us, the space contents in the body, the space in between the tissues, the space of the "I" in relation to the "other." We have created a dance solo that delves into the relationship of nature and anatomy, contemplation and movement. The "other" contemplated and sensed becomes presence when it is embodied, the cells in their respiration, migration and porosity, communicate in a transitional flow that allows the transformation of the psychophysical matter of the mover. We take from the Haiku its sense as poetic based on the astonishment and the emotion that produces in the poet the contemplation of the nature. Once the connection with the intimate and cosmic space is experienced, the presence that inhabits the scene expands, and nostalgia also longs for what has not yet happened. One travels to promote new encounters, to know what is known but not discovered. Also the one who migrates transmigrates, embodies the nostalgia and follows her way towards the unknown.

Keywords: Space. Tree. Sponge. Movement. Nostalgia.

Consideraciones iniciales

En el año 2016 salí de Caracas, mi ciudad natal, donde viví durante 40 años. Quería continuar mis estudios como especialista en el método *Body-Mind Centering™* en Alemania. Venezuela se hundía en una de las crisis más terribles de toda su historia, una situación que empeora cada día y somete a la población a una cotidianidad de sufrimientos que apenas permite una precaria sobrevivencia. Es en este contexto en el que comienza el proceso de investigación y creación de mi *Haikú*.

Una referencia fundamental a la hora de hablar de mi trabajo como investigadora y artista del movimiento se remonta al año 1997, desde entonces comencé a trabajar con el Teatro Altosf (Venezuela) de la mano del maestro Juan Carlos De Petre, director y dramaturgo argentino, autor del libro *El Teatro Desconocido* (1996) y creador del método homónimo de creación teatral. Aunque éste no se inscribe en el campo de la educación somática, ambos abordajes tienen en común un aspecto esencial: la escucha. Me refiero a la capacidad receptiva de quien se dispone a recibir atentamente al otro y a sí mismo en un proceso en donde la acción es también no acción, donde el intérprete es actor y testigo simultáneamente.

Escuchar es quizá una de las disciplinas más difíciles de ejercitar. Lo habitual es imponer ideas, emociones o conceptualizaciones propias, en las circunstancias que tengamos oportunidad. El silencio es una recompensa a la humildad. La humildad, una de las consecuencias de la victoria sobre la ilusión de lo individual, sobre la ignorancia del vínculo permanente con los demás y con el universo entero. (DE PETRE, 2004, p. 31)

Es quizá ese sentido de conexión, de vínculo con un todo que nos contiene y del cual somos parte, lo que permite una presencia amplificada en la escena, en donde soy yo y todo lo que en mí es posibilidad de relación y comunión con lo otro, es el sentido de unidad.

También desde los abordajes de educación somática, se convoca una cualidad atenta y presente del ser que se escucha a sí mismo, me refiero especialmente a BMC y su invitación a atestiguar y corporizar las estructuras anatómicas y sus procesos fisiológicos, redimensionando la vivencia de un cuerpo biológico que deviene cuerpo poético, puro palpitar de vibraciones, fuente de nuevos sentires, reorganización de patrones habituales, posibilidad de encarnación de nuevos estados de conciencia, de configuraciones desconocidas.

Mi historia con *Body-Mind Centering™* es muy antigua, data del año 1994, pero hablando específicamente del tema que ocupa este escrito, se refiere a un proceso que se inicia en el año 2015 y que retoma aprendizajes anteriores. Se trata de una indagación en los asuntos de la espacialidad, el espacio entre las cosas, este espacio de transiciones que se vacía y se llena según el movimiento que

acontece en él. “Existen el gran Vacío y los pequeños vacíos por los que el espacio se dilata y se contrae a voluntad” (CHENG, 2017, p. 1). Así, el presente trabajo habla del cuerpo vivenciado como configuraciones de espacios que habitan y son habitados por el espacio pleno del cosmos.

Quiero tomarme, con el permiso de los lectores, una pequeña licencia: de aquí en adelante cambiaré, cuando lo considere necesario, de un narrador en primera persona del singular a uno en primera persona del plural y en ocasiones será un narrador omnisciente quien escriba.

El espacio que somos: naturaleza

Mientras caminaba, los árboles

Debo referir un primer evento que orienta esta pesquisa hacia la naturaleza. Con cierta frecuencia iba a caminar al parque Los Caobos, en Caracas, en una oportunidad mis manos se movieron hacia delante por sí mismas; sentí que el espacio, aparentemente vacío, que yo iba atravesando mientras caminaba, tenía una densidad. Había una materia espacial, invisible pero palpable. En seguida giré la cabeza hacia la izquierda y hacia arriba, vi la copa de los árboles. El tramado espacial que se configura entre las ramas y las hojas, cautivó mi atención. Sentí que eso que yo estaba tocando tenía que ver con la trama espacial que lo interconecta todo.

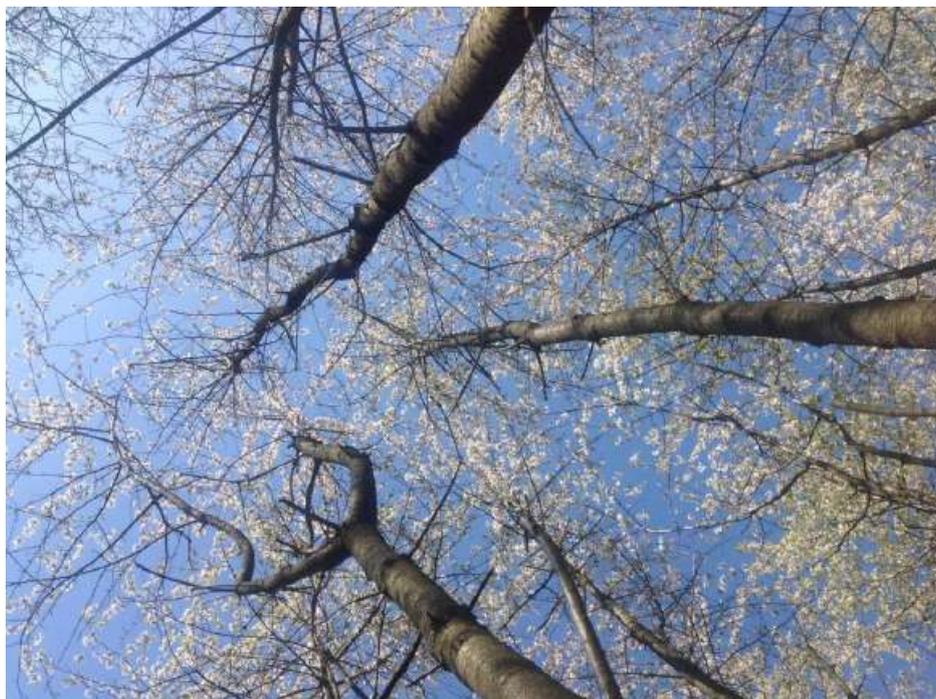


Figura 1 – Tramado de copa de los árboles, Vussem, 20016. Fuente: acervo personal

Comencé a observar y fotografiar árboles en todos los lugares que visité entre el 2015 y el 2017: Caracas, Madrid, Vussem, Colonia, Barcelona, Marrakech, Berlín, Klein Jasedow. El acto de fotografiar se convirtió en una vivencia celular, en una contemplación que involucraba a todos los sentidos, recibía al ser árbol con todo mi yo, así permitía que su presencia se hiciera espacio en la mía. Volúmenes, texturas, torsiones... cuántos movimientos ostentaban aquellas imponentes criaturas que, al mismo tiempo, hundían en la tierra sus raíces, se proyectaban hacia el cielo con potencia a través del tronco y sostenían, sin esfuerzo, sus ramas curiosas en el aire.

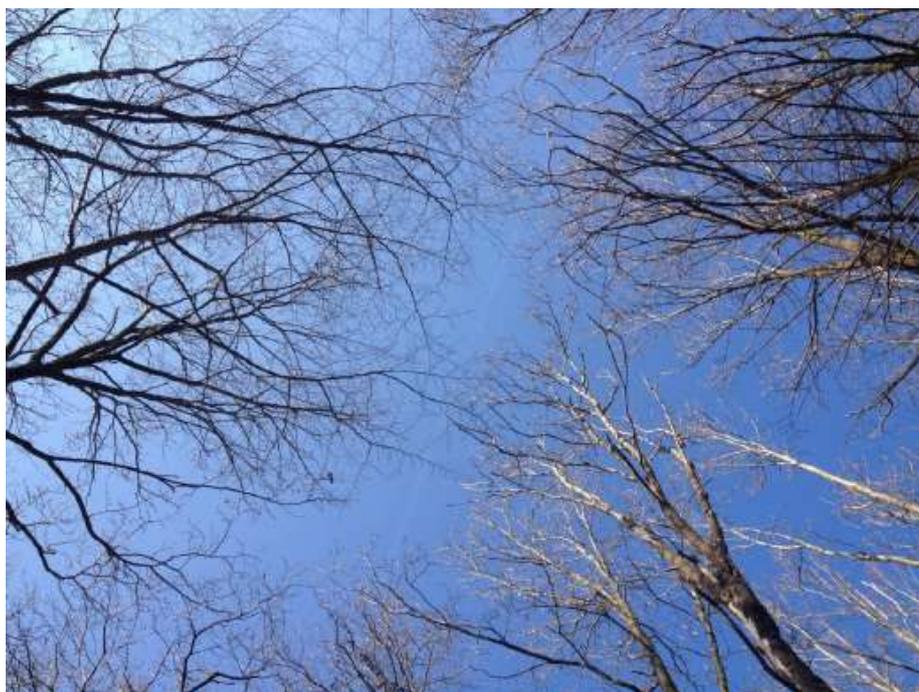


Figura 2 – Espacio de comunicación entre las ramas. Madrid, 2017. Fuente: acervo personal.

Notaba en la grafía que dibujaban las ramas, sobre todo si era invierno, una similitud con la organización del sistema nervioso, el espacio entre las ramas de dos árboles, el espacio entre las neuronas donde se da la sinapsis, un espacio que conecta y permite la comunicación. Yo estaba lejos de la que alguna vez fue mi casa, y me preguntaba si todos los árboles de la Tierra estarían conectados por una red invisible, o por el canto de los pájaros que vienen a visitarlos y emprenden vuelo hacia otros lugares, o por el viento que mecía sus ramas. Tal vez era solo mi deseo de comunión con todos los que amaba, alguna nueva vivencia de la nostalgia... allí estaba yo en medio de un tránsito, de un lugar a otro, conociendo nuevas culturas, compartiendo nuevas experiencias. Los árboles me guiaban. Eran tejido conectivo, fascia, neuronas, respiración celular. Pensaba en los alveolos pulmonares como en pequeños frutos de un árbol interior.



Figura 3 – Tramado espacial entre las ramas, flores y frutos.
Caracas, 2015. Fuente: acervo personal.

Un acto de contemplación es también un acto de comunión. Cuando se recibe lo que se contempla con todo el Ser, se es, también, parte de lo observado.

Después del evento descrito en relación con los árboles apareció la conexión con las esponjas marinas, otra entidad natural que estuve explorando durante un largo tiempo. Las esponjas marinas son de los animales más antiguos de nuestro planeta, tienen la capacidad de filtrar el agua, de dejar pasar el fluido a través de sus membranas, así absorben los nutrientes necesarios y dejan salir lo que no necesitan. En esta suerte de circulación/digestión viven en continuo movimiento, aunque su aspecto externo sea el de aparente quietud. Ya hablaré más adelante de esta relación, movimiento-quietud. Cada célula de la esponja tiene la capacidad de formar parte del todo y ser el todo ella misma.

Para BMC la esponja se relaciona con un patrón neurocelular básico que está presente en la vida intrauterina humana. “En la esponja, hay una distribución uniforme entre los fluidos y las membranas, un equilibrio entre el fluido celular (dentro de las células) y el líquido intersticial (fuera de las células)” (COHEN, 2008,

p. 5, traducción propia).¹

Este patrón había llamado poderosamente mi atención y ha sido significativo en mi proceso de corporización (*embodiment*). Las esponjas traían la vivencia de la comunicación, al ser colonias de células sin sistema nervioso, se coordinan sencillamente para vivir durante miles de años. Al moverme desde este patrón la experiencia era la de ser una comunidad porosa al ambiente circundante; calma, descanso y recuperación en un estado que contempla y participa de un suceder continuo sin jerarquizar ningún evento ni función. Una base más orientada hacia las funciones parasimpáticas del sistema nervioso sobre la cual quería fundar todo el movimiento que me llevaría de estar acostada sobre la tierra a ponerme de pie y andar danzante.

Se iban vislumbrando aquellas criaturas y elementos naturales, estructuras anatómicas y procesos fisiológicos que dieron origen a Haikú – solo de danza. Árbol, raíz, tronco, ramas, hojas, frutos, flores, esponja, aire, tierra, agua, sistema nervioso, fascia, célula, membrana, citoplasma, fluido intersticial, fluido transicional, digestión, circulación, sinapsis, migración celular, ceder y recibir, empujar, alcanzar y traer, estabilidad-movilidad.

BMC investigación y creación

Desde el embrión

“La primera corporización, antes de encarnar la estructura, es que corporizamos el espacio vacío. A lo largo de nuestra historia embrionaria, estamos en una secuencia de espacios. Pero no solo habitamos el espacio; creamos espacio” (COHEN, 2008, p. 163, traducción propia)².

Cuando miramos la historia de nuestra creación desde el punto de vista embriológico, asistimos a un proceso de transfiguración espacial que se da en un medio fluido. Surgen formas provisionarias que se tornan otras hasta alcanzar la configuración de lo que reconocemos como cuerpo humano. El espacio se pliega sobre sí mismo una y otra vez, volúmenes que se moldean y cambian de lugar, tubos que se doblan y describen espirales, lo de atrás se mueve hacia delante, lo de arriba descende, y así una serie de eventos que se suceden rápidamente. Lo de exterior se vuelve interior, el espacio externo se pliega sobre sí mismo hasta crear el cuerpo que somos. Toda esa transformación ocurre dentro del entorno, más amplio, del vientre materno, el útero contenedor. El óvulo y el espermatozoide se encuentran, esa primera célula, que es dos, se replica a sí misma varias veces hasta alcanzar el estado de mórula, es interesante resaltar que durante este proceso

¹ “In the sponging, there is an even distribution between the fluids and the membranes, a balance between the cellular fluid (inside de cells) and the interstitial fluid (outside de cells).”

² “The first embodiment, before we embody structure, is that we embody space. Throughout our embryological history, we are in a sequence of space. But we don’t just inhabit; we create space.”

de réplica el espacio se subdivide “hacia adentro”, cada vez hay más células pero el conglomerado no crece en talla, el espacio vacío se torna lleno, como cuando en un compás musical el tiempo de una redonda puede ser subdividido en 16 semicorcheas, la duración es la misma pero la división del tiempo ha marcado un ritmo.

Julio Cortázar en su cuento corto *El Perseguidor*, nos habla de esta experiencia de plasticidad, aunque él se refiere al tiempo y nosotros al espacio. Una dupla difícil de separar.

Me empiezo a dar cuenta poco a poco de que el tiempo no es como una bolsa que se rellena. Quiero decir que aunque cambie el relleno, en la bolsa no cabe más que una cantidad y se acabó. ¿Ves mi valija, Bruno? Caben dos trajes, y dos pares de zapatos. Bueno, ahora imagínate que la vacías y después vas a poner de nuevo los dos trajes y los dos pares de zapatos, y entonces te das cuenta de que solamente caben un traje y un par de zapatos. Pero lo mejor no es eso. Lo mejor es cuando te das cuenta de que puedes meter una tienda entera en la valija, cientos y cientos de trajes, como yo meto la música en el tiempo cuando estoy tocando, a veces. (CORTÁZAR, 2009, p. 6)

El ritmo es también un atributo del espacio. Podríamos asumir al movimiento como el elemento que vincula tiempo y espacio. Así en mi danza **Haikú** un movimiento del brazo es también infinitud de movimientos simultáneos entre células y sistemas.

Un aspecto importante de nuestro viaje en Body-Mind Centering es el descubrimiento de la relación entre los niveles de actividad más pequeños en el cuerpo y los más grandes movimientos del cuerpo – alineando el movimiento celular interno con la expresión externa del movimiento a través del espacio. (COHEN, 2008, p. 1, traducción propia)³

¿Acaso esta consciencia puede influir en la expansión de la fisicalidad en la escena? Preguntas como esta fueron orientando la pesquisa en la sala.

Cabe resaltar que la embriología es una de las miradas del desarrollo humano que nutren el abordaje del método *Body-Mind Centering*TM. Se trata, en este caso, de una embriología vivenciada a través del tacto y el movimiento. Memorias antiguas pueden ser revisitadas e integradas a la experiencia actual de ser cuerpo; el reconocimiento y la vivencia del espacio como sostén tangible del movimiento; la migración celular como un principio para la plasticidad del cuerpo en escena, micro transformaciones dan lugar a movimientos amplios y visibles que esculpen el espacio. Estas, son algunas de las experiencias que aparecen gracias a la vivencia de los procesos embriológicos desde el BMC.

³ “An important aspect of our journey in Body-Mind Centering is discovering the relationship between the smallest level of activity within the body and the largest movement of the body– aligning the inner cellular movement with the external expression of movement through space.”

Quiétude y movimiento

El espacio cotidiano está habitado por elementos y criaturas quietas y móviles. Esa danza entre estabilidad y movilidad es uno de los principios que propone BMC para analizar y facilitar procesos kinestésicos. Específicamente cuando vamos al sistema esquelético es eficiente reconocer cómo se organiza la estabilidad que va a permitir un desplazamiento. Si bien es cierto que los árboles no cambian de lugar, el comportamiento de sus raíces penetrando la tierra, o de sus ramas ondeando en el aire son una lección de movimiento. Comencé a explorar las relaciones entre los dedos del pie y su relación con el tobillo y el talón, la tibia, el peroné, el fémur y la pelvis, desde esa relación porosa que me enseñaban los árboles, aun cuando mi suelo fuese duro y poco permeable. Allí el patrón de la esponja me permitía fluidez y ductilidad para que los huesos encontraran su camino hacia la vertical como si fueran, también, un árbol. Asimismo, la columna, las costillas, los huesos de la cintura escapular, del brazo y las manos, fueron trabajados con detalle, despertando la sensibilidad de la piel que toca el aire y descubre las posibilidades de las manos que alcanzan, vinculan, toman y dejan ir.

En la primera parte de *Haikú* expresamente me oculto el rostro, los árboles no tienen rostro y yo quería ser como un árbol que respira y se ofrece hacia el espacio sin más. Las manos y los brazos eran las ramas que nacían de mi cara y se iban distanciando de mí.



Figura 4 – Ensayo Haikú. Instituto Federal de Brasilia. Brasilia, 2018. Foto: Balbelys Herrera Fuente: acervo personal



Figura 5 – Presentación Haikú. Instituto Federal de Brasilia. Brasilia, 2018. Foto: Balbelys Herrera. Fuente: acervo personal.

De ser una esponja marina pasé a encarnar la presencia de un árbol, huesos, músculos, nervios y fascias dialogaban al tiempo que creaban tensiones y líneas que me permitían, finalmente, ponerme de pie. Así sobre mis dos pies, humana, único animal del reino natural que ostenta un caminar, me encontré en mi soledad profundamente acompañada de todo cuanto había experimentado, de todo el espacio interno que me habitaba.

Nostalgias

Haikú comienza con una mujer tendida en el suelo, el cuerpo todo doblado, de espaldas a la audiencia. Hay detrás una pequeña maleta que revela que ella viaja. No sabemos si llegó, si se va o si espera entre una estación y otra. Parece que duerme. El movimiento comienza en los pies, mucho antes el movimiento comenzó en las células, y aún antes de la conformación de la célula, el movimiento era pura vibración. En la consciencia de la migración celular que se da hacia la superficie de contacto, toda ella era una esponja adherida a la tierra, o tal vez una

pequeña semilla que comienza a despertar. Desde el principio migramos, somos un acontecer continuo desde el nacimiento hasta la muerte, nuestras células se renuevan, dejamos de ser para volver a ser. La identidad es una construcción de devenires.

La esponja-cuerpo de mujer acostada va dando paso a la presencia de los árboles entre torsiones y espirales. Casi sin esfuerzo el cuerpo se va irguiendo y en ese viaje hacia la vertical van apareciendo figuras, se van esculpiendo una serie de transformaciones. No pienso en mí, solo soy una contemplación que se mueve, puro acontecer.

Cada momento debe morir para que el siguiente llegue a existir. Entonces, nuestras experiencias pasan continuamente a través del ciclo de la muerte, el nuevo nacimiento, la vida y nuevamente la muerte. Lo que sentimos que son nuestras dificultades y problemas no son estos procesos de cambio en sí mismos, sino nuestros sentimientos y actitudes hacia ellos. (HARTLEY, 1995, p. xxxvii, traducción propia)⁴

Es decir, vivimos según nuestra mirada sobre lo que nos sucede... de nuevo la posibilidad de atestiguar y recibir. La consciencia puede cambiar la vivencia de los acontecimientos.

Una vez de pie vuelve mi historia, esa que se quedó resumida en la pequeña maleta. He andado tanto... es preciso seguir. Me doy vuelta y alcanzo la valija: en el interior aguardan mis viejos zapatos rojos. Ellos pueden contar mi historia mejor que yo. Por un momento la pequeña maleta se vuelve silla, me siento para calzarme. Es un pequeño rito. Sé que el camino precisa ser bailado, y la danza que viene es la de las distancias. Una diagonal. Un tango. Los gestos desdibujados de alguna flamenca errante. El juego infantil de las manos que hacían animalitos en la pared a través de la sombra. Mi madre, que vive después del océano. Mi padre, que flota en el aire. El cansancio que se ha vuelto parte de mi carne. La exaltación que me producen los días de lluvia. La poesía de la brisa. La furia del viento inclemente. La celebración de estar viva. Las instantáneas de belleza que capturan, en sus haikús, los poetas orientales y se ofrecen como presencia pura. Un camino que recorro hacia delante y hacia atrás en un intento de incluirlo todo, de expandirme más allá de la Tierra, de ser una con el cosmos. Confiada en el movimiento de los astros que orbitan como amantes fieles, me entrego a un curso desconocido. Así aprendo a vivir en la distancia que es condición del migrante, ¿pero quién no está de paso en este sueño que es la vida?

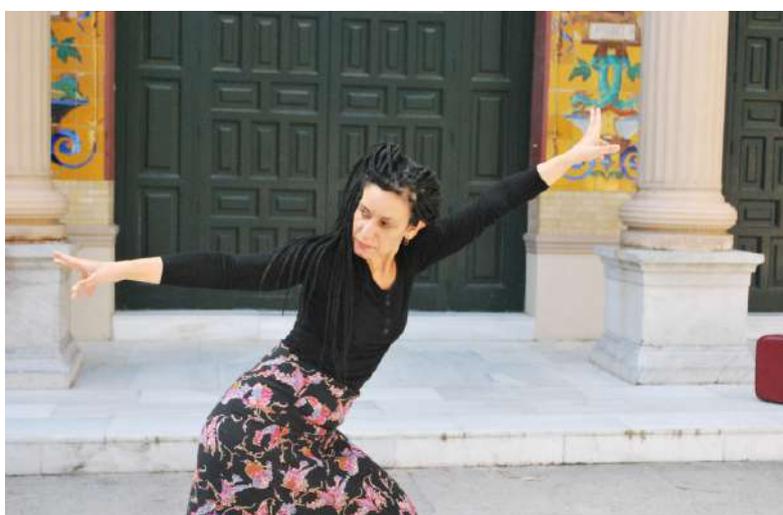
⁴ "Each moment must die for the next to come into being. So too our experiences pass continually through the cycle of death, new birth, life, and again death. What we feel to be our difficulties and problems are both these processes of change themselves, but our feelings and attitudes toward them and our reactions to them."



Figura 6 – Presentación Haikú. Instituto Federal de Brasilia. Brasilia, 2018. Foto: Balbelys Herrera. Fuente: acervo personal.



Figura 7 – Ensayo Haikú. Palacio de Velázquez. Madrid, 2018. Foto: Leticia Dávila. Fuente: acervo personal.



Figuras 8, 9 e 10 – Ensayo Haikú. Palacio de Velázquez. Madrid, 2018. Foto: Leticia Dávila. Fuente: acervo personal.

Referencias

COHEN. Bonnie Bainbridge. **Sensing, Feeling and Action**. The experiential Anatomy of Body-Mind Centering®. Northampton: Contact Editions, 2008.

CHENG, François. **Aliento-Espíritu**. Textos teóricos chinos sobre el arte pictórico. Valencia: Pre-Textos, 2017.

CORTÁZAR, Julio. **El Perseguidor**. Barcelona: Libros del zorro rojo, 2009.

DE PETRE, Juan Carlos. **El Teatro Desconocido**. Maracaibo: 1996.

HARTLEY, Linda. **Wisdom of the body moving**. Berkeley: North Atlantic Books, 1995.

Sobre a autora | sobre la autora | about the author

Maruma Rodríguez: artista e pesquisadora. Educadora somática do movimento e do desenvolvimento infantil (The School for Body Mind Centering). Profesora de Esferokinesis, licenciada em Artes (UCV), docente de UNEARTE e do Institute for Somatics and Social Justice. Membro do Centro do Movimento Creador.

Maruma Rodríguez: artista e investigadora. Educadora somática del movimiento y del desarrollo infantil (The School for Body Mind Centering). Profesora de Esferokinesis, licenciada en Artes (UCV), docente de la UNEARTE y del Institute for Somatics and Social Justice. Miembro del Centro del Movimiento Creador.

Maruma Rodríguez: artist and researcher. Somatic movement educator and Infant developmental movement educator (The School for Body Mind Centering). Esferokinesis teacher. She has degree in Arts (UCV), serves as faculty in UNEARTE and the Institute for Somatics and Social Justice. Member of the Centro del Movimiento Creador.

Processos de criação no corpo e na cena do Grupo Obragem de Teatro: contaminações entre o *Body-Mind Centering*TM, Antonin Artaud e os âmbitos micro e macro da experiência

OLGA NENEVÊ
EDUARDO GIACOMINI
MARILA ANNIBELLI VELLOZO
GRUPO OBRAGEM DE TEATRO
UNESPAR
OBRAGEM@GRUPOOBRAGEMDETEATRO.COM.BR

Resumo | As práticas do Grupo Obragem de Teatro, em Curitiba, há mais de 14 anos articulam pressupostos do pensamento de Antonin Artaud (1993) por meio de dinâmicas conduzidas pelos diretores do Grupo Olga Nenevê e Eduardo Giacomini – e vivências do *Body-Mind Centering*TM (BMC) conduzidas por Marila Velloso nos seus processos de criação cênica. A continuidade do trabalho em conjunto possibilitou investigar como o BMC e os elementos dos manifestos de Artaud se correlacionam, tanto na preparação do artista quanto na estruturação do texto e em todas as outras camadas que compõem uma dramaturgia. Esta pesquisa considera as similaridades entre esses dois referenciais, como os modos de articular e integrar os sistemas corporais, a respiração e os sentidos aos processos de criação do Grupo, entre outros fatores. Por meio da prática continuada desses anos, constatou-se que, ao se vivenciar em âmbito micro esses conteúdos e relações, afeta-se o corpo – o que inclui o movimento e a vocalidade – e transforma-se o modo de operar e estruturar a dramaturgia. Nesse sentido, a experiência nesse universo micro reverbera na relação entre a cena e o público e, portanto, em um âmbito macro, com o corpo social.

Palavras-chave: *Body-Mind Centering*TM. Antonin Artaud. Teatro. Dança. Obragem Grupo de Teatro.

Procesos de creación en el cuerpo y en la escena del Grupo Obragem de Teatro: contaminaciones entre el *Body-Mind Centering*TM, Antonin Artaud y los ámbitos micro y macro de la experiencia

Resumen | Las prácticas del Grupo Obragem de Teatro, en Curitiba, hace más de 14 años articulan supuestos del pensamiento de Antonin Artaud (1993) por medio de dinámicas conducidas por los directores del Grupo Olga Nenevê y Eduardo Giacomini – y vivencias del *Body-Mind Centering*TM (BMC) conducidas por

Marila Velloso, en sus procesos de creación escénica. La continuidad del trabajo en conjunto posibilitó investigar cómo el BMC y elementos de los manifiestos de Artaud se correlacionan tanto en la preparación del artista como en la estructuración del texto y en todas las otras capas que componen una dramaturgia. Esta investigación considera similitudes entre estos dos referenciales, como los modos de articular e integrar sistemas corporales, la respiración y los sentidos a los procesos de creación del Grupo. Por medio de la práctica continuada en estos años, se constató que al experimentar en el ámbito micro es os contenidos y relaciones, se afecta el cuerpo – lo que incluye el movimiento y la vocalidad – y se transforma en el modo de operar y estructurar la dramaturgia. E nese sentido, la experiencia en ese universo micro se reverberó en la relación entre la escena y el público y, por lo tanto, en un ámbito macro, con el cuerpo social.

Palabras clave: *Body-Mind Centering*TM. Antonin Artaud. Teatro. Baile. Obragem Grupo de Teatro.

Processes of creation in the body and in the scene of the Obragem Theater Group: contaminations between Body-Mind CenteringTM, Antonin Artaud and the micro and macro scopes of experience

Abstract | The practices of Grupo Obragem de Teatro, in Curitiba, for more than 14 years articulate assumptions of Antonin Artaud's thinking (1993) through dynamics conducted by the directors of the Group Olga Nenevê and Eduardo Giacomini – and experiences of Body-Mind CenteringTM (BMC) conducted by Marila Velloso, in their process of scenic creation. The continuity of the work together allowed us to investigate how the BMC and elements of Artaud's manifestos correlate both in the preparation of the artist and in the structuring of the text and in all other layers that compose a dramaturgy. This research considers similarities between these two references, such as the ways of articulating and integrating bodily systems, breathing and senses to the processes of creation of the Group. Through continued practice in these years, it has been found that when experiencing in a micro-level these contents and relationships, the body is affected – which includes movement and vocality – and becomes the way to operate and structure the dramaturgy. In this sense, the experience in this micro universe reverberates in the relation between the scene and the public and, therefore, in a macro scope, with the social body.

Keywords: Body-Mind CenteringTM. Antonin Artaud. Theater. Dance. Obragem Theater Group.

O convívio e a prática em estudos e processos de criação em teatro e em dança permitiu o entrecruzamento dos referenciais de Antonin Artaud e de Bonnie Bainbridge Cohen através do estudo do *Body-Mind Centering™* (BMC) desenvolvido pelo Grupo Obragem de Teatro desde sua criação, em 2002, em Curitiba.

O Grupo Obragem é um ambiente situado na Rua Julia da Costa, 204, e promove, ao longo dos últimos 17 anos, a sustentabilidade e as condições para os encontros e produções dos criadores e diretores do Grupo Olga Nenevê, e Eduardo Giacomini, com Marila Velloso, artista convidada como preparadora corporal e (ou) diretora de movimento. Esses encontros ocorrem por meio de processos de criação geralmente compartilhados com outros artistas.

Baseando-se nessa experiência de continuidades, é que são compartilhados os princípios e as relações estruturadas no tempo pela vivência da corporalização dos sistemas corporais, como o nervoso e o dos órgãos, entre outros sistemas corporais que propiciaram uma percepção diferenciada da materialidade do corpo dos artistas e que contribuíram para uma habilidade de alterar estados de ser e de estar em cena, ampliando repertórios de movimento e percepções, além de refinar a habilidade de estar presente na ação durante os processos e as apresentações.

Antes, porém, cabe ressaltar a proposta inicial do grupo de despertar artistas e espectadores para outras realidades por meio de criações artísticas em que o corpo constituía o lugar e a medida para a discussão das problemáticas afetivas do ser humano e da sociedade atuais. Partindo desse pressuposto, os trabalhos do grupo foram e são caracterizados por uma dramaturgia textual original criada em grande parte por Olga Nenevê, que assume a autoria dos textos¹.

Esses textos são tratados de modo diferenciado e se transformam a cada alteração na textura dos sons, nos ruídos, nos balbucios e em outros mecanismos que emergem pelo modo como os lábios, a língua, o palato alto, a garganta, as bochechas, a caixa torácica e os órgãos, por exemplo, modificam o acionamento das cordas vocais.

As palavras e os sentidos dos textos vão alargando significados ao serem por vezes distorcidos, separados, discriminados em suas letras e sílabas, o que, na prática, é consequência de um trabalho corporal que permite afetar o sentido das palavras e do próprio texto, que também se transforma pelos modos como o corpo se apropria desses mesmos textos.

Dessa fricção entre texto-palavra e corpo-movimento, emergiu uma espécie de vocabulário todo próprio e particular do grupo Obragem:

No início, nas peças produzidas, havia mais movimento e atuação do corpo e menos texto, o que parece ter sido um começo que possibilitou a força posterior que os textos tomaram, tendo em vista que não é apenas uma questão de maior quantidade de falas, e sim uma questão de como a voz e seus infinitos timbres e detalhes foram sendo forjados a partir de um trabalho do corpo e do movimento

¹ Ver mais em Vellozo (2018).

que, acredito, fundamentaram a corporalidade que a voz precisava para se desdobrar encantatoriamente e para transformar o lugar comum que textos e voz falada ocupam em peças teatrais. O percurso do Grupo Obragem foi mostrando a mágica das palavras, do texto e da escuta. (VELLOZO, 2018, p. 309).

A noção textocentrista do Teatro (Artaud renuncia à supremacia do texto em cena para valorizar lugares onde as emoções e as ações acontecem de forma avessa aos padrões de sua época) afastou-se da prática do grupo Obragem, mesmo que os textos tenham estado presentes em todas as peças, à exceção de “Entre”, que marcou o início da produção do Grupo. Acima de tudo, compreende-se, no Grupo Obragem, o corpo em voz, em fala, em pensamento e em construção textual, com todas essas possibilidades de comunicação sendo tratadas como ocorrências no corpo.

Outra particularidade do grupo é a articulação com outras áreas artísticas que instigam processos de criação por meio de dispositivos e estratégias disparadores de outros componentes dramáticos provenientes da Música, da Fotografia, do Cinema, das Artes Visuais etc. De todo modo, toda e qualquer área ou idéia é filtrada pela experiência corporal. Nada foge desse pressuposto inicial de ter um teatro validado no corpo.

O entrecruzamento *Body-Mind* no Grupo Obragem

Partindo desses pressupostos claros, dois princípios guiam os processos criativos desde a formação do grupo: os estudos das teorias do artista francês Antonin Artaud (1896-1948) e as abordagens do BMC que foram sendo implementadas pela artista Marila Velloso, conforme seu processo de certificação, que ocorreu ao longo de dez anos (de Educadora do Movimento Somático à Professora de BMC).

Precisa-se assim, entender quais aspectos em comum permitiram as aproximações entre esses dois importantes referenciais, já que houve uma percepção de que corpo e mente, no sentido do que se dá a ver ao mundo e ao outro – tanto na cena artística, quanto na obra de criação –, eram indissociáveis no pensamento e na prática de Artaud e do *Body-Mind Centering™*, considerando o BMC como pensamento sistematizado por Cohen.

Assim, pode-se afirmar que as aproximações que fundamentam essa relação trabalhada no Grupo Obragem tornam-se possíveis a partir da constatação em Artaud (1993, p.136) de que a emoção está na materialidade do corpo e dos órgãos: "toda emoção tem bases orgânicas. É cultivando sua emoção em seu corpo que o ator recarrega sua densidade voltaica", inclusive quando afirma que faltava “pulmão” para os atores de sua época, na França, já que, segundo Artaud (1993) eles nem sequer gritavam ou modificavam suas falas em cena; apenas reproduziam “palavras”.

A relação que Artaud (1993) estabelece entre um órgão como o pulmão e a capacidade de comunicar pela voz outros timbres e nuances que não apenas

falar emitindo a “palavra”. Não parece ser uma mera relação aleatoriamente gerada, mas se integra a outras tantas afirmações de Artaud sobre a importância dos órgãos e da materialidade do corpo para dar vida e gerar personagens através do que se sente e percebe na carne do artista.

Quanto ao BMC, ele se articula com coerência a diversas práticas artísticas, incluindo esse pressuposto de Artaud, inicialmente por ser uma prática somática que se distingue de várias outras por estudar e abordar vários sistemas corporais, como os Órgãos, os Fluidos, as Glândulas Endócrinas, o Sistema Esquelético, os Ligamentos, o Sistema Muscular e ainda os Sentidos e a Percepção, os Padrões Neurocelulares Básicos, a Vocalização, os Reflexos, as Reações posturais, as Respostas de Equilíbrio, e o processo Ontogenético relacionado ao processo de desenvolvimento infantil do movimento. Além disso, é uma abordagem somática que contempla o próprio estudo da Embriologia, entre outros sistemas e materiais de estudo do corpo humano, sendo o material sobre os órgãos bem específico em relação às emoções. Conforme Cohen (2015, p. 74):

Como primeiros hábitat das nossas emoções, aspirações e lembranças das experiências passadas, os órgãos impregnam o nosso movimento com envolvimento e significado pessoais. O movimento da mente dentro e através de um órgão revela o estado mental específico desse órgão. Ao experimentar a mente dos órgãos, símbolos e mitos universais são reconhecidos. É por meio desse reconhecimento que é estabelecida a empatia; os sentimentos universais são reconhecidos no contexto da nossa vida, bem como aquilo que compreendemos e sabemos.

Foi a partir de 1976 que Bonnie Bainbridge Cohen iniciou seus estudos sobre os órgãos, depois de já ter explorado o movimento a partir de uma perspectiva músculo-esquelética e de verificar que isso era ainda uma pequena parte do que ela havia experimentado e observado no movimento. Desde então, foram desenvolvidos princípios e exercícios “envolvendo o relacionamento de órgãos com movimento, respiração, vocalização, toques e estados mentais” (COHEN, 2015, p. 72).

Em períodos distintos, Artaud e Bonnie valorizaram e reconheceram a importância e a funcionalidade dos órgãos para as emoções e os sentimentos, e estabeleceram relações e mudanças profundas em suas práticas, modificando os entendimentos sobre como o corpo, a partir desse sistema corporal dos órgãos, pode se comunicar e afetar o corpo, a fala e a cena.

Sem dúvida, o pressuposto inicial de Artaud – apontado aqui neste texto sobre a importância da materialidade do corpo para o artista da cena – relaciona-se por meio de vários outros sistemas corporais abordados pelo BMC. Assim, o trabalho no Grupo Obragem foi expandido para outros sistemas corporais, dependendo do que cada processo de criação demandava em relação aos textos e às concepções artísticas da diretora Olga Nenevê.

Em Artaud (2010), a reflexão de que a linguagem é feita para satisfazer os sentidos novamente enfatiza que o domínio não pertence unicamente às palavras, e sim que há uma poética do espaço em que a poesia da linguagem aconte-

ce, especialmente esse espaço de presença, no momento mesmo em que a cena se dá com o protagonismo do corpo.

Novamente, a questão em Artaud de não valorizar o texto apenas pela palavra falada já refletia uma discussão ainda atual na Área do Teatro de sobrepor o texto a qualquer outro componente dramatúrgico. Nesse sentido, Artaud se posiciona contra a centralidade do texto sobre o corpo do ator, estando em oposição ao textocentrismo.

Cabe ressaltar que a escolha da presença do corpo do(a) intérprete em cena, como lugar de acontecimento e de aproximação com o inusitado, tem sido um critério e uma forma de operar do Grupo Obragem de Teatro. Por meio de uma combinação de procedimentos, os artistas buscam desequilibrar formas habituais de observar o ser humano e de atuar. O intuito não é imitar a vida nas suas camadas corriqueiras, com os conhecidos artifícios de ilusão, mas alcançar esferas refinadas de percepção e de estados corpóreos.

Trata-se de uma forma de refletir a vida sob a lógica do que é iminente. Dessa forma, o mapeamento do circuito dos estados físicos instaura uma forma organizada de criar.

Como o Teatro da Crueldade, de Antonin Artaud, que deseja que “[...] a sensibilidade seja colocada num estado de percepção mais aprofundada e mais apurada [...]” (ARTAUD, 1993, p. 87), os artistas do Grupo Obragem acreditam que é no corpo que as tensões de cada época se inscrevem e que é por meio do conhecimento do funcionamento dos sistemas do corpo que o ator/atriz poderá entrar em contato com forças epifânicas sobre a materialidade da vida e de suas Paixões.

Durante os processos de criação, nos ensaios de cada novo projeto, acaba-se por descobrir que existem localizações para determinados afetos e vibrações e (ou), no sentido “inverso”, afetos e vibrações tornam-se qualidades que despontam de determinados conteúdos trabalhados e (ou) de determinadas partes ou sistemas corporais.

A consciência e o conhecimento sobre o corpo humano e seu funcionamento, por meio do exercício e prática do BMC ao longo dos anos, endossaram o que antes eram, para o grupo, as teorias de Artaud (1993, p. 135): “O homem que levanta pesos, é com os rins que o faz, é com um desancamento dos rins que ele sustenta a força multiplicada de seus braços [...]”.

Os atravessamentos entre o BMC e as ideias de Artaud, experimentados no Grupo Obragem através da parceria com a artista Marila Velloso, têm resultado em experiências de aprendizado e criação artística que despertam para uma perspectiva de libertação de formas condicionantes ou inibidoras.

No espetáculo “CORAÇÃO”, de 2018, por exemplo, a dramaturgia cênica foi elaborada a partir do estudo da formação embrionária do coração. A consciência de sua localização, do seu tamanho, e do seu peso, e a consciência da sua constituição por células neurais possibilitaram ao grupo a manipulação de diferentes esferas que envolvem a performance, como a clareza do desenho corporal da atriz, e a criação de campos de energia com diferentes densidades e vibrações na relação com a plateia, gerando um campo magnético especial e horizontalizado,

partindo da região do coração no tórax e especialmente da vocalização do texto.

A conexão com os olhos e as mãos, como projeções do que se passa no coração, foi um suporte para a geração de movimentos e de qualidades que se expandiam e se condensavam pelo espaço entre, dentro e fora do corpo, uma poesia espacial que embebeu a poesia da linguagem textual e da linguagem falada, afetando esta pelo embargar da voz, acometida pelas sensações e batimentos mutantes do coração.

Uma escuta especial se deu a partir do coração e foi convocada pela professora de BMC Minako Yoshida, da Universidade de Sophia, em Tókyo, no Japão, que ofereceu um *workshop* no tema da embriologia desse órgão, integrando-o ao desenvolvimento do nervo vago. Conforme chovia na telha Eternit que cobria a sede do Grupo Obragem, Minako direcionava a experiência para que o coração escutasse a chuva, para que o coração ouvisse o ambiente propondo para o Grupo um modo único e inédito de se conectar o órgão (mais dentro do corpo) com a chuva, movimento da natureza mais fora.

Saber que o coração possui uma memória do seu estado embrionário, ou uma memória da espécie, deu ao grupo a possibilidade de se permitir pensar com o coração, além de escutar através e por meio dele. Essa experiência demonstrou que o espaço e o movimento, elementos essenciais para caracterizar uma encenação, dialogam com as ideias do BMC e de Artaud, e, além disso, que a produção do conhecimento artístico implicada na combinação de diferentes áreas pode reverberar em descobertas de um corpo que age de modo mais íntegro e integralizado.

Entender que existe um esforço físico na emoção, por exemplo, implica conhecer o movimento dos tecidos que constituem determinado órgão, ou a estrutura do corpo, e também saber reconhecer e sentir determinada localização no corpo.

Entre o micro e o macro das experiências na dramaturgia

A trajetória do Grupo Obragem, nos seus 16 anos de atuação, é caracterizada pelo perfil investigativo. As peças encenadas para adultos e para crianças avançaram nas descobertas e revelaram um modo particular de criar no qual o corpo é um espaço em movimento e expansão. Atualizam-se as investigações da mesma forma que atualizam-se as existências dos artistas e, por isso mesmo, entende-se a coerência com o BMC, que continuamente se processa e se atualiza pelas pesquisas de sua criadora Bonnie, e pelos inúmeros sistemas que abarca e que permite novas buscas e suportes físicos e emocionais para as criações.

A combinação de teoria e prática para o processo de criar tem resultado em trabalhos que perturbam o senso comum e criticam o automatismo das reações e das relações. É nas correspondências de lugares no corpo ou nas informações de diferentes fontes que os artistas desenvolvem meios de entrar em contato com as sensações mais concretas e fundamentadas da materialidade do corpo para criar suas peças.

O estado de atenção sobre os processos e a aventura de observar a si mesmo têm sido a forma de organizar o pensamento e as dramaturgias cênicas e entender o seu modo de funcionar. Acredita-se que os manifestos de Artaud ressoam com esse modo de operar do Grupo Obragem, ou melhor, acabaram por contaminar esses modos, alimentando a coragem para testar mesmo quando se encontram nas peças formatos reconhecidos como importantes ou de sucesso junto ao público.

Em 2004, com a peça "Solo", o grupo entrou em contato com o sistema dos órgãos. Nessa experiência com o corpo, o grupo percebeu um novo modo de pensar. Os procedimentos realizados dentro da água do mar, em um *workshop* do sistema Órgãos, direcionado por Vellozo e produzido na Ilha do Mel, no Paraná, foram determinantes para tratar os assuntos da peça, como as diferenças entre os estados interno e externo, relacionando as percepções que emergiam dos órgãos e os estados de presença que ressoavam das qualidades que partiam deles.

Nessa experiência, que partiu de uma imersão na praia, outro aspecto que afetou profundamente a dramaturgia dos corpos e, por conseguinte, da cena, foi o toque como estratégia para reconhecer cada órgão, sua região, sua localização e seus movimentos, partindo de uma sensação e de uma intencionalidade interna e em direção ao espaço do ambiente "fora". Reconhecer e habilitar essa relação/ intencionalidade interna, partindo dos órgãos, e a projeção no espaço desses movimentos e intencionalidades, permitiu vivenciar de modo mais profundo a "poesia do espaço" proposta por Artaud (2010).

Dessa experiência por meio da imersão que o *workshop* proporcionou, a fala do texto foi afetada, surgindo gritos, onomatopéias e sonoridades musicais diferenciadas.

Outro exemplo de sistema corporal trabalhado deu-se em 2005, com a peça "Amorfou", quando o grupo experienciou o sistema das Glândulas com uma ativação profunda que permitiu a relação estreita com conteúdos da ordem do feminino que a direção e a peça propunham. Na fala do texto, os silêncios e os gaguejos novamente reforçaram um diálogo com os manifestos de Artaud (1993, p. 145): "É pelo ventre que o silêncio deve começar, à direita, à esquerda, no ponto dos estrangulamentos herniários, onde operam os cirurgiões."

Dessas relações entre os diferentes sistemas corporais e do modo como o corpo pode se encarregar de propor qualidades e direcionamentos para as escolhas dramatúrgicas nas peças, da voz ao movimento do corpo e do movimento a como se localizar no espaço, os sentidos e a percepção tornaram-se uma prerrogativa nas relações instituídas entre Artaud e o BMC.

O campo perceptual diz respeito a tudo que se expande e se contrai a partir dos sentidos da cabeça e dos proprioceptores e ao que torna possível que o artista da cena se aproprie de novas qualidades e repertórios de movimento, desfazendo certos padrões de respostas e permitindo que outros surjam ou dialoguem com os que no corpo já estavam.

Portanto, o Ciclo Perceptual criado por Bonnie B. Cohen e que é explorado no módulo de Sentidos e Percepção foi fundamental para articular o que de novo

emergia no corpo do artista, permitindo mais autonomia para o artista manter ou retomar qualidades e humores despertados nas vivências dos sistemas corporais.

As relações entre Artaud e o BMC, experimentadas de forma micro e contínua nos processos de criação do Grupo Obragem, têm reverberado e produzido uma dramaturgia para a plateia. Existe, durante os anos de atuação e de parceria, uma formação de espectadores ativos para os trabalhos realizados que reconhecem particularidades, como a presença do corpo subsidiando as escolhas dramáticas assim como o lugar do texto e o que o diferencia quando sai pela boca entonado pelas cordas vocais.

Além disso, de forma macro, as peças reverberam temáticas e posicionamentos cada vez mais políticos, no sentido de que estão mais despertos e em coesão com os desejos de comunicar dos diretores, quer sejam assuntos da ordem do político, como as relações de poder entre pobres e ricos; quer sejam assuntos sobre o autoritarismo e as liberdades, entre outros. Pode-se chegar a dizer que, como o corpo foi sendo permitido a explorar e vivenciar mudanças e qualidades distintas, ele foi amadurecendo cada vez mais na capacidade de selecionar e ser assertivo nas escolhas dramáticas. É uma espécie de coragem que permite posicionar-se a respeito de qualquer temática, como a água e sua escassez, como as questões ambientais, a morte e o luto, como a memória e o amor, em escrituras vulcânicas que estremecem e fazem estremecer a partir de um campo sensorial intensificado e exercido pelo suporte de diferentes sistemas corporais.

Trata-se, com isso, nessa dimensão macro, de uma dramaturgia do espectador que, por meio da experiência e do contato com o modo de criar do grupo.

Referências

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Oeuvres**. Paris: Gallimard, 2010.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir**. São Paulo: Edições SESC, 2015.

VELLOZO, Marila A. Dramaturgia do Grupo Obragem de Teatro: aspectos coevolutivos entre texto e voz e a escrita de Olga Nenevê. In: TORRES NETO, Walter Lima (Org.). **À sombra do Vampiro**: 25 de anos de teatro de grupo em Curitiba. Curitiba: Kotter Editorial, 2018. p. 307-323.

Sobre os autores | Sobre lós autores | About the authors

Olga Nenevê é dramaturga, atriz e diretora de espetáculos cênicos. É bacharel em Artes Cênicas pela PUC-PR, licenciada em Artes Plásticas pela UFPR e especialista em Teatro pela FAP-PR. É fundadora do Grupo Obragem de Teatro. Suas obras caracterizam-se pelo perfil investigativo e pela contaminação com outras áreas artísticas.

Olga Nenevê es dramaturga; la actriz y directora de espectáculos escénicos. Licenciada en Artes Escénicas por la PUC-PR e en Artes Plásticas por la UFPR. Especialista en Teatro por la FAP-PR. Fundadora del Grupo Obragem de Teatro. Sus obras se caracterizan por el perfil investigativo y la contaminación con otras áreas artísticas.

Olga Nenevê is a play writer; actress and director of scenic shows. Bachelor in Performing Arts from PUC-PR. Licensed in Plastic Arts by UFPR. Specialist in Theater by FAP-PR. Founder of the Grupo Obragem de Teatro. Her work is characterized by the investigative profile and contamination with other artistic areas

Eduardo Giacomini é ator, figurinista, cenógrafo, aderecista, diretor de espetáculos e produtor cultural. É bacharel em Artes Cênicas pela PUC-PR e especialista em Teatro pela FAP-PR. É fundador do Grupo Obragem de Teatro.

Eduardo Giacomini es actor, figurinista, escenógrafo, aderecista, director de espectáculos y productor cultural. Licenciatura en Artes Escénicas por la PUC-PR. Especialista en Teatro por la FAP-PR. Fundador del Grupo Obragem de Teatro.

Eduardo Giacomini is an actor, costumer, scenographer, aderecist, director of shows and cultural producer. Bachelor in Performing Arts by PUC-PR. Specialist in Theater by FAP-PR. Founder of Grupo Obragem de Teatro.

Marila Annibelli Vellozo é artista da dança, professora adjunta do curso de dança da UNESPAR, em Curitiba, desde 1991 e Líder do Grupo de Pesquisa em Dança e Doutora em Artes Cênicas pela UFBA. É Professora de *Body-Mind Centering*™ atuando nos Programas Brasileiro e do Uruguay pela Corporalmente e está Vice-Presidente da *Body-Mind Centering*™ Association.

Marila Annibelli Vellozo es artista de la danza, profesora adjunta del curso de danza de UNESPAR, en Curitiba, desde 1991 y Líder del Grupo de Investigación en Danza y Doctora en Artes Escénicas por la UFBA; es Profesora de *Body-Mind Centering*™ actúa en los Programas Brasileño y del Uruguay por la Corporalmente.

Marila Annibelli Vellozo is a dance artist, Professor of dance at UNESPAR in Curitiba, since 1991 and Leader of the Research Group in Dance and PhD in Performing Arts at UFBA. She teaches *Body-Mind Centering*™ in the Brazilian and Uruguayn ´s Programs.

IMERSÕES SOMÁTICAS

As imersões somáticas foram o espaço para que a experiência se tornasse corpo, e para que o conhecimento sensível aflorasse para conduzir a presença da atenção e do movimento. Assim, entre as práticas somáticas e as danças oferecidas por artistas, pesquisadores e educadores somáticos nacionais e internacionais, os participantes puderam conhecer, vivenciar, aprender e compartilhar experiências durante as aulas ministradas.

Seguindo a temática da primeira edição deste evento, os temas das imersões foram voltados mais para a prática do método *Body-Mind Centering*TM. Contudo, outras práticas informaram algumas das propostas, como o Movimento Autêntico, o sistema Laban/Bartenieff, o SOMA (SE/Hubert Godard), a Eutonia e as pesquisas da rede Brasil-UK de Ciência e Medicina da Dança.

Nesta seção, seguem as descrições de cada uma das imersões somáticas realizadas durante o evento

A Abordagem Somático-Performativa na pesquisa em dança

CIANE FERNADES (SALVADOR-BA)

Apresentação e exploração dos princípios da abordagem Somático-Performativa, através da associação de procedimentos da somática, da performance e da dança-teatro, aplicados às pesquisas de cada dançarino-pesquisador. A abordagem associa o *Authentic Movement*, a Análise Laban/Bartenieff de Movimento, a performance e a dança-teatro para evocar o ambiente de pesquisa como processo criativo autônomo, inter-relacional e integrado. Assim, somos comovidos pela pesquisa no/com o ambiente, constituídos por pulsões espaciais que conectam performance e escrita, experiência e linguagem, senso-percepção e inter-relação, realização e testemunho, pessoal e coletivo, criação e pesquisa.

Ciane Fernandes é professora titular da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia e uma das fundadoras do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas desta universidade. É mestre e Ph.D. em Artes & Humanidades para Intérpretes das Artes Cênicas pela New York University (1995), e Analista de Movimento pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (New York – 1994), de onde é pesquisadora associada. Possui pós-doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela FaCom/UFBA (2010). É fundadora, diretora e *performer* do Coletivo A-FETO de Dança-Teatro da UFBA desde sua fundação, em 1997. É autora de dois livros reeditados de dança-teatro e análise do movimento no Brasil, um deles já em terceira edição nos EUA e na Europa, e o outro recém-publicado no Reino Unido, além de organizadora de oito periódicos sobre Educação Somática e Estudos do Movimento. Já dançou em várias capitais brasileiras, Alemanha, EUA, Índia, Itália e Portugal. Seus artigos foram publicados no Brasil, Alemanha, Canadá, Eslováquia, EUA, Índia e Malásia. Apresentou palestras em eventos no Brasil, Alemanha, Eslováquia, EUA, Grécia, Índia, Inglaterra, Portugal e Tailândia.

Uma abordagem suave para o condicionamento do Core

BETTI GREBLER (SALVADOR-BA)

Justificados como parte obrigatória do treinamento técnico do bailarino, os exercícios abdominais são temidos, evitados e têm sido encarados como um mal necessário. Acredito que devemos parte dessa má reputação ao grau de dificuldade que a mobilização correta do core (musculatura localizada no centro de gravidade do corpo e em volta dele) apresenta, considerando suas funções de suporte e de estabilização do complexo quadril-pélvico-lombar. Chamamos de core não apenas aos músculos abdominais (reto, transverso, oblíquos externo e interno), mas também os glúteos, os eretores da coluna, os adutores e flexores da coxa que, acionados, ajudam muito na realização dos exercícios. Outro facilitador dos exercícios abdominais é o uso consciente da respiração através da coordenação entre a contração e a expiração e o relaxamento e a inspiração, mas ela também é constantemente negligenciada nesse tipo de condicionamento. Portanto, nossa proposta é a fruição desses exercícios, que só pode ser alcançada através da conscientização de cada etapa de sua trajetória através do suporte da musculatura coadjuvante e da coordenação respiratória.

Betti Grebler é professora da Escola de Dança da UFBA desde 1983. Sua carreira artística teve início quando fundou a Companhia de Dança Tran-Chan em 1980, desenvolvendo seu trabalho como bailarina, coreógrafa e professora praticamente de modo simultâneo, criando, montando, produzindo espetáculos ao mesmo tempo em que lecionava. Na graduação da escola de dança, ministrou alternadamente componentes de Condicionamento Corporal, Treinamento Individual, Técnicas da Dança Contemporânea, Estudos do Corpo e Laboratório de Criação, Composição Coreográfica, entre outros, o que lhe deu a oportunidade de refletir e pesquisar não apenas os temas relativos à preparação corporal do bailarino para a cena, mas também o processo de criação. Uma intuição muito forte que a dança era um caminho de autoconhecimento esteve presente desde cedo e guiou seu interesse pela profissão. O prazer de perceber as sensações do interior do seu corpo, de se observar respirando, demonstrou uma capacidade desconhecida para ela mesma de habitar o silêncio, de se colocar em estado de relaxamento para observar a respiração e experimentar diferentes estados de vigília. Na escola de Dança da UFBA, encontrou Klaus Vianna, que a visitava seguidamente; Marli Sarmiento, que propôs a ela escutar o corpo pela primeira vez; e Lia Robato, que lhe deu o compasso da criação em dança. As lesões também vieram

ensinar, apontar que algo não estava indo bem. Assim, interessou-se pela Anatomia e pela Cinesiologia aplicadas à dança, através de leituras e do engajamento em cursos de Especialização em Coreografia (UFBA) e projetos individuais que a levaram à Universidade de Utah, onde conheceu o trabalho de Sally Fitt sobre a Cinesiologia da Dança. No mestrado, na Temple University (Philadelphia), interessou-se pelo trabalho das pioneiras Mabel Todd, Irene Dodd e Lulu, e seu método de ensino Ideokinesis, e também conheceu a Técnica de Alexander. Quando regressou a Salvador, incomodada por dores persistentes na cervical, buscou o Método Pilates e terminou fazendo a formação com Alice Becker, de quem foi assistente por três anos. Na época, juntou-se a um grupo de colegas que ajudou a introduzir o método na Escola de Dança, que hoje possui um estúdio-laboratório para a prática de novas abordagens corporais. O estudo e prática do Gyrotonic® e Gyrokinesis®, criado por Julio Horvath, se seguiu ao Pilates e à prática da Yoga Ayurvédica, Ashtanga e Hatha, com a participação em *workshops* do próprio Julio e da difusora do método no Brasil, Rita Renha, que vieram algumas vezes à Bahia. Conheceu em seguida o BMC através de *workshops* de Marila Vellozo e das conferências e vídeos e escritos de sua criadora, Bonnie Bainbridge Cohen, e de seus seguidores. Atualmente, leciona também nos cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, na linha de pesquisa Somática, Performance e Novas Mídias.

Eutonia Expressiva na Linguagem da Dança

Miriam Dascal (São Paulo-SP)

Esta oficina convida os participantes a pesquisarem as próprias capacidades corporais, desde a pele até os ossos e articulações, a partir do contato consciente com os espaços internos, com o ambiente e com outros corpos. Miriam Dascal criou uma prática que tem a Eutonia como base e, ao fundi-la com a dança, promove a sensibilidade e a percepção dos movimentos do cotidiano, a flexibilidade muscular, estimulando e ampliando o universo criativo na construção de uma dança pessoal e coletiva.

Miriam Dascal é mestre em Artes pela Unicamp, bailarina, coreógrafa, eutonista, autora do livro *Eutonia – O Saber do Corpo* (Ed. SENAC) e diretora do Espaço AANGA, Arte-Educação do Movimento (SP). Criou e coordenou o curso de Pós-graduação e Especialização "Dinâmicas Corporais Expressivas e Terapêuticas", da Faculdade SENAC Saúde; coordenou vários cursos no exterior e foi professora convidada em diversas instituições, como na Faculdade de Medicina de Alcalá de Henares (Espanha).

Gravidade e Espaço

TARINA QUELHO (SÃO PAULO-SP)

A gravidade nos mantém conectados à superfície do planeta, bem como gera uma atração mútua entre todo e qualquer corpo que possua massa. Ela pode ser entendida como um efeito da relação entre matéria e espaço, em sua afecção recíproca. Neste encontro, vamos explorar nossa percepção dessa força, que gera um campo dentro do qual nascemos e nos desenvolvemos sem muitas vezes, no entanto, nos darmos conta dele. Através da apropriação do sentido de diferentes tecidos e órgãos, tentaremos entender como a força da gravidade caminha por dentro de nós e pelo espaço.

Comecei a dançar quando criança, mas originalmente graduei-me em Artes Cênicas (UNICAMP), tendo posteriormente realizado uma formação livre em dança e improvisação no extinto Estúdio Nova Dança. O *Body-Mind Centering*TM entrou na minha vida em 1997, na época da faculdade, quando pela primeira vez tive contato com a educação somática. Alguns anos depois decidi fazer a formação oficial. Hoje sou professora certificada dessa abordagem. Sou também professora da Escola de Arte Dramática (EAD-ECA-USP), onde recentemente dirigi o espetáculo *Isto é um negro?*

Expressão Autêntica na atuação e na coreografia através da corporalização

WENDY HAMBIDGE (PORTLAND, OREGON, EUA)

O que nossa anatomia tem a nos oferecer sobre qualidades de atuação? De que forma podemos ser autênticos, integrados e honestos enquanto trabalhamos para preencher nossos desejos como coreógrafos? Ou, como dançarinos, os desejos dos coreógrafos? A anatomia experiencial do BMC cria uma senso-percepção íntima de nossa corporeidade, oferecendo uma variedade ampla de expressão autêntica. Nós vamos investigar as dinâmicas de sistemas corporais específicos através de um trabalho de toque e descobrir como essa experiência pode informar nosso movimento e aprofundar nossa capacidade de conectar-nos com o público.

Wendy Hambidge é professora certificada de *Body-Mind Centering*TM e ensina nos programas de certificação dos EUA e da Europa. É diretora da Associação de *Body-Mind Centering*TM. Suas investigações em dança tiveram início na infância, na sala de estar de seus pais. Sua formação inclui uma compreensão minuciosa das abordagens de Hanya Holm e Erick Hawkins. Possui um MFA (Master of Fine Arts) em coreografia e atuação; produziu trabalhos de sua autoria e recebeu diversas subvenções para tal. Ela considera o BMC um rico recurso para a coreografia, para a atuação, para a técnica e para o ensino. Vive com seu marido em Portland, Oregon, EUA.

ESFEROKINESIS®

SILVIA MAMANA (BUENOS AIRES, ARGENTINA)

Esferokinesis® é a corporalização de princípios anatômicos e de desenvolvimento evolutivo no treinamento com bolas de diversos tamanhos. O método, desenvolvido na Argentina por Silvia Mamana, inspira-se nos princípios do Body-Mind Centering™ e do Método Feldenkrais® para desenvolver uma abordagem funcional no trabalho com bolas. Esse enfoque faz parte do campo da Educação Somática, que agrupa disciplinas que colocam ênfase na aprendizagem através do corpo em movimento. Esferokinesis® é um treinamento integral que favorece o aumento do registro proprioceptivo, a reorganização das dinâmicas posturais, e o aumento do bem-estar físico e mental, além da prevenção de lesões. Nesta oficina, serão desenvolvidos exercícios práticos com bolas, apoiados em seu correspondente teórico:

- Resumo histórico do trabalho com bolas;
- Conceito de Educação Somática. Esferokinesis® como abordagem funcional;
- Propriocepção. Sistema nervoso e contato;
- Tamanho e enchimento das bolas. Sua relação com a regulação do tônus corporal e com a organização funcional do corpo;
- Os princípios do trabalho de Esferokinesis®. O uso das metáforas anatômicas como forma de modificar a percepção. O papel do facilitador;
- Exercícios em flexão e extensão. Torções. Mobilidade da coluna;
- Alinhamento dos membros superiores e inferiores. Equilíbrios;
- Alongamento das cadeias musculares.

Silvia Mamana é arquiteta, docente, pesquisadora, e practitioner de BMC™ e do Método Feldenkrais. É Diretora do CIEC – Centro de Investigación y Estudio de Técnicas y Lenguajes Corporales de Buenos Aires e coordenadora da primeira pós-graduação em Aplicações Terapêuticas e Funcionais do Esferokinesis, na Faculdade de Medicina, Licenciatura em Cinesiologia e Fisioterapia da UNNE – Universidade Nacional del Nordeste, 2011. É docente da UNA – Universidade Nacional das Artes e atua na pós-graduação em Dança-Movimento Terapia.

Poéticas orgânicas: construindo um relato corporal criativo a partir de princípios do *Body-Mind Centering*™

LUZ CONDEZA
(SANTIAGO, CHILE)

Esta oficina se fundamenta na utilização dos Padrões Neurocelulares Básicos do *Body-Mind Centering*™ aplicados à criação em dança. A vibração, a esponja, a respiração celular, a pulsação, a irradiação umbilical, a organização em torno da boca e o padrão pré-espinal são padrões que serão utilizados através da exploração/improvisação para poder criar danças rumo a uma composição coreográfica. O enfoque da oficina é a ampliação do registro da linguagem, do discurso e do relato corporal a partir de um enunciado em primeira pessoa, apropriando-se da própria exploração artística para gerar perguntas de composição.

Luz Condeza é docente do Departamento de Dança da Faculdade das Artes da Universidad de Chile, Santiago do Chile, desde 2001. É educadora do Movimento Somático e do Desenvolvimento do Movimento Infantil, certificada pela School for *Body-Mind Centering*™. No momento, está finalizando um Mestrado em Artes Visuais na Universidad de Chile com o apoio de uma bolsa CONICYT. Possui ampla experiência em dança como intérprete e criadora, tendo dançado com expoentes da dança europeia, como Maguy Marin, Peter Goss, Corinne Lansell, Jose Cazeneuve, Wayne Bears e Will Swanson. Realiza pesquisa focada na composição em tempo real, em colaboração com músicos. Dançou na *Compañía de Danza Theater del Klänge*, na Alemanha, e ganhou diversos prêmios da Fondart e da Fundación Andes para a realização de suas pesquisas e trabalhos coreográficos. Sua linha de pesquisa está relacionada com a improvisação, com a interação da dança e com a música em tempo real, assim como com a composição *in situ* e a dança inclusiva

Princípios somáticos como pistas para uma cartografia enativa em dança

**LAURA CAMPOS
(SALVADOR-BA)**

Esta oficina propõe apresentar três modelos de ciclos de investigação da experiência com o movimento: o ciclo de aprendizagem do *Body-Mind Centering™*, o ciclo de autorregulação somática da técnica de SE (Experiência Somática/Ale Duarte) e o ciclo de devir consciente de Francisco Varela. A construção de uma cartografia enativa de aprendizagem em dança como um processo de autoinvestigação do movimento segue a proposta de Francisco Varela de investigar a experiência na primeira pessoa, para alcançar um estado denominado por ele de devir consciente: aprender com a própria experiência, com o movimento, confiando nas sensações, intuições, imagens e formas que surgem desse processo. Um dos objetivos dessa oficina é demonstrar que o ciclo somático de autorregulação é mais uma ferramenta que auxilia na exploração da potência plástica do movimento, possibilitando perceber a importância do sistema nervoso autônomo no processo de embodiment ou da consciência celular. Nesse sentido, propõe-se que os três ciclos apresentados neste trabalho sejam agenciados numa metodologia de aprendizagem da dança a partir de princípios. Mover, utilizando princípios somáticos, é uma forma de mudar o foco motor pré-sensório e criar abertura para que novos movimentos, novas sensações e percepções apareçam. As pistas somáticas orientam a sensação e ajudam a utilizar a imaginação para a investigação de novas formas de mover, que disparam novos modos de sentir e perceber. Na proposta da cartografia, não se estabelecem modelos prévios de movimento; move-se a partir da sensação do momento presente. Aprende-se a acompanhar o movimento no seu próprio acontecimento, acompanhando as forças que atravessam seu corpo no exato momento em relação ao espaço e aos outros. Trata-se de um caminho que possibilita escolher sair de padrões antigos para experimentar o que é novo e vital no momento presente.

*O conceito de Enação ou Cognição Corporificada foi desenvolvido pelo neurobiólogo Francisco Varela. Ao tratar da experiência da cognição, Varela concebe essa abordagem enativa sobre duas noções correlacionadas:

1. A percepção consiste em ações guiadas pela percepção;
2. As estruturas cognitivas emergem de esquemas sensório-motores recorrentes que permitem à ação ser guiada pela percepção.

O conceito de Enação faz parte de uma epistemologia que se opõe à maneira abstrata de pensar o conhecimento; ele concebe a cognição, incluindo os seus altos níveis de expressão como um processo que está enraizado na atividade concreta do organismo, quer dizer no seu acoplamento sensório-motor.

Laura Campos é Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA na linha de pesquisa Somática, Performance e Novas Mídias. É educadora do Movimento Somático certificada pela *The School for Body-Mind Centering™*, terapeuta de Somatic Experience (SE) e do SOMA (SE/Hubert Godard).

A Rede Brasil-Reino Unido em Medicina e Ciência da Dança e as Práticas Somáticas

ADRIANO BITTAR

VALÉRIA FIGUEIREDO

(GOIÂNIA-GO)

Este *workshop* teórico-prático busca apresentar a Rede Brasil-Reino Unido em Medicina e Ciência da Dança, ao mesmo tempo em que discute as possibilidades e os desafios desse campo de estudo tendo como base as relações dele com as práticas somáticas na dança.

Adriano Bittar é fisioterapeuta, professor, pesquisador e dançarino, especialista em Terapia Craniossacral e Dança, mestre em Artes Cênicas pela UFBA e Doutor em Arte pela UnB. Fez os cursos de educação de professores na Polestar/Physio-Pilates/2000 e Fletcher Pilates®/2011, e certificou-se pela Pilates Method Alliance/PMA/2013. Criou o primeiro curso de Pós-graduação em Pilates do Centro-Oeste em 2008, na PUCGO/CEAFI, e o coordena até hoje. Estudou com Kyria Sabin e Ron Fletcher, por quem foi convidado a representar o Fletcher Pilates® no Brasil em 2012. Trabalhou com a preparação dos dançarinos da Quasar Cia de Dança por mais de 15 anos. Leciona na Universidade Estadual de Goiás, é fisioterapeuta do Corpo de Baile do Basileu França, prepara poeticamente grupos de atores e bailarinos, dirige e atende clientes no Studio Adriano Bittar e coordena a Rede Brasil-Reino Unido em Medicina e Ciência da Dança.

Valéria Figueiredo é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp na área de Arte e Educação (2007), mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unicamp (1997), e licenciada em Educação Física pela Universidade Gama Filho – RJ (1988). Tem formação técnica em Dança e Educação Somática pela atual Faculdade Angel Viana no Rio de Janeiro (1990), é professora Associada da Universidade Federal de Goiás, membro-fundadora do fórum goiano de dança e editora setorial da revista Pensar a Prática (FEFD/UFG). É colaboradora da Rede Medicina e Ciência da Dança BR/UK, coordenadora do laboratório interdisciplinar de pesquisa em Artes da Cena – LAPIAC, e coordenadora do Pibid Dança da UFG e do Estágio Curricular Obrigatório. Atua nos cursos de Licenciatura em Dança e Teatro da UFG e pesquisa as áreas de arte e educação, saúde, processos interartísticos, processos de criação, história e memória

Dançando com os Olhos: *BodyMind Dancing™* e o Sistema da Visão

MARTHA EDDY
(NOVA IORQUE, EUA)

Vamos vivenciar como os olhos podem guiar ou seguir em processo de dança. Martha Eddy integrou, expandiu e ensinou de que modo a abordagem do BMC pode ser associada com o Método Bates para efetivar a visão, seu próprio trabalho de *Three-Dimensional Observing* em Análise de Movimento de Laban e outras formas de melhoria da visão por quase 40 anos. O uso dos olhos leva ao conhecimento sobre comportamento, hábito, propósito e relacionamento. Venha dançar essas interconexões.

Martha Eddy, CMA, RSMT, Ed.D., possui Doutorado em Educação e Ciência do Movimento, com especialização em Fisiologia do Exercício e Desenvolvimento Curricular. É autora do livro *Mindful Movement: the evolution of the somatic arts and conscious action* (2016). É reconhecida mundialmente por seus estudos em somática. Criou o método *Dynamic Embodiment Somatic Movement Therapy*, foi cofundadora do *Moving On Center*, é ex-presidente da influente *International Somatic Movement Education and Therapy Association* e atualmente dirige o *Center for Kinesthetic Education*, que abriga o www.EmbodimentPeace.org. Ela se interessa pela intensificação da saúde mente-corpo por meio da dança e pelo papel do movimento, na expressão criativa em recuperação de trauma. Durante dez anos, desde 1980, ela ensinou nos programas de certificação da *School for Body-Mind Centering™* e do *Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies*. Posteriormente, ela criou os métodos *Dynamic Embodiment Somatic Movement Therapy* (SMT) e suas aplicações: *BodyMind Dancing™* e *Moving For Life Dance Exercise for Health™*. Ela atuou em posições acadêmicas nas universidades de Columbia, Princeton e do Estado de Nova Iorque e conduziu diversas residências artísticas nos Estados Unidos e internacionalmente. Atualmente, ministra cursos intensivos na educação superior que estão conectados com os programas de certificação que dirige, incluindo a observação do movimento humano, a anatomia funcional e o desenvolvimento percepto-motor na *Montclair State University*, em New Jersey, na *University of North Carolina at Greensboro*, e na *St. Mary's College*, na Bay Area.

A pele como interface entre o eu e o outro

EDITH CORRÊA HUERTA
(ASSUNÇÃO, PARAGUAI)

Vamos explorar a escuta através da pele para nos relacionar com o que está dentro e o que está fora do nosso corpo. A pele vista como um órgão contínuo que nos conecta com o lugar em que estamos nos separa dos outros e também nos une a eles. A experiência tátil como um modo de estar presente, de perceber e de nos mover.

Edith Corrêa é coreógrafa, docente, intérprete de dança contemporânea e psicóloga. É pós-graduada em Tendências Contemporâneas da Dança pelo Instituto Universitário Nacional de Arte, Buenos Aires, Argentina. É Educadora do Movimento Somático certificada pela *School for Body-Mind Centering™*. É docente no Departamento de Dança do Instituto Superior de Bellas Artes y Composición, onde ensina Psicologia Evolutiva e Análise de Repertório, na Escuela de Danzas del Instituto Municipal de Arte, no qual ministra as disciplinas de Dança Contemporânea, técnica, improvisação e composição coreográfica. Possui ampla experiência em dança como dançarina e criadora, tendo produzido diversas obras ao longo dos anos. Participou de diversos festivais de arte nos EUA, Alemanha, Brasil, Chile e Argentina. Há sete anos organiza a Muestra Asunción Danza, que é uma plataforma com o intuito de incentivar jovens criadores. Atualmente, dirige o Espacio E, centro cultural em que se fomenta a pesquisa, a criação, a formação e o intercâmbio das Artes Cênicas.

Nossos pés

POLY RODRÍGUEZ
(SANTIAGO, CHILE)

Sentir nossa camada média, seus movimentos e curvas, entrar na mobilidade do sonoro e convidar nossa coluna evolutiva a se conectar com os pés, premissas para o encontro com nossa elasticidade axial a partir da anterioridade do corpo.

Poly Rodríguez Sanhueza é bailarina/pesquisadora do movimento. Atualmente, desenvolve seus interesses artísticos, entrelaçando a dança com as práticas somáticas, as práticas interdisciplinares (ligadas aos processos perceptivos-interativos) e os estudos pedagógicos relacionados com a aprendizagem, a corporeidade e a comunidade. Destacam-se em sua formação experiências com o *Body-Mind Centering™* (em processo de formação), Axis Syllabus, Rolfing e Feldenkrais. São questões que lhe acompanham: experimentação, interpretação/presença, percepção/cultura, interdependência, diversidade e comunidade nas práticas cênicas e educativas. Colaborou em diversos projetos cênicos, dos quais se destacam Laji: Ihminen/Espécie: Humana, dirigida por Gabriela Aldana-Kekoni; residência na Finlândia (2016); Emovere, projeto transdisciplinar entre som, dança e tecnologia dirigido por Francisca Morand e Javier Jaimovich (2016); *Dóciles o requeridos para complejas competencias*, dirigido por Georgia del Campo (2014); entre outras colaborações com Carolina Cifras, Macarena Campbell, Francisca Espinoza, Julie Nioche, Ignacio Vargas, e Torres Rojas Cuerpo Creativo. É membro da comunidade de Contato-Improvisação e produz projetos colaborativos. Atualmente, faz parte da equipe de *El Libro de la danza Chilena* e é professora do Departamento de Dança da Universidade do Chile.

Narrar a si mesmo é dizer o outro: uma experiência com o Movimento Autêntico

SORAYA JORGE
(RIO DE JANEIRO-RJ)

O Movimento Autêntico (MA) é uma abordagem somática inteiramente relacional de pesquisa das percepções do movimento/pausa. A prática que habita espaços limiares de experimentação em um vasto campo de investigação sensorio-emocional-energético-espiritual foge das definições por não propor formas de se mover, mas dispositivos para a produção de potência e transformação: ao se mover, ser visto por pelo menos uma testemunha; ao testemunhar, ser olhado pelos movimentos dos movedores. Seus dispositivos contornam as perguntas: O QUE NOS MOVE e COMO MOVEMOS O QUE NOS AFETA? Em uma paisagem dos estudos da metafenomenologia do português, José Gil, que discute a visibilidade do “invisível” (fenomenologia Pontiana) e fomenta outras perspectivas sobre a percepção, o MA é pensado na contemporaneidade com dupla face de investigação: por um lado, como uma prática somática e, por outro, como um ritual (terreiro) contemporâneo onde todas as danças são dançadas e os gestos que “precisam ser encarnados” são adubo para novas manifestações. Ao serem olhadas, vistas, movidas, testemunhadas de forma acolhedora, cuidadosa, e, ao mesmo tempo, provocadas no encontro com o outro, talvez propiciem a abertura do sensível para a empatia e as formas solidárias do viver. Nessa prática de duas horas, a proposta é experenciar a relação entre o mover e o testemunhar, e as palavras diretas do coma.

Soraya Jorge é doutoranda em Dança na Universidade Técnica de Lisboa – FMH. É instrutora do Movimento Autêntico no Brasil, criadora do Centro Internacional do Movimento Autêntico e do Processo Formativo do Movimento Autêntico, juntamente com Guto Macedo. Realizou estudos continuados com Janet Adler, criadora do Movimento Autêntico, e atualmente é organizadora do programa *The Discipline of Authentic Movement as Mystical Practice*. Atua há 30 anos como professora da Faculdade Angel Vianna, onde também se formou. Atualmente leciona na Pós- Graduação em *Terapia Através do Movimento – Corpo e Subjetivação* e nos Cursos de Pós-graduação em Dança-Educação (CENSUPEG).

Berçário Soma Drag

RAPHAEL BALDUZZI, SABRINA CUNHA
(BRASÍLIA-DF)

A oficina aborda a criação em Drag Queen a partir de uma experiência somática que parte da percepção dos processos internos do corpo, da pele para dentro, dos seus estados mentais, emocionais e das sensações para canalizar e dar vazão a uma expressividade Drag de ser em expansão da pele para fora. Essa oficina é um experimento em curso que vem acontecendo a partir do encontro de duas pesquisadoras, Ella Batscheva Nephanda Vênus Ephemérides de Plutão (Raphael Balduzzi) e Lalá da Pumeragna (Sabrina Cunha) sobre os temas de gênero, sexualidade, improvisação em dança e práticas somáticas. Qual a drag do corpo? Qual é o corpo em drag? Qual o corpo da drag? Libertamos, reconhecemos, criamos uma Drag? Somos? Experimentemos.

Sabrina Cunha é doutora em arte contemporânea pela UnB, docente do curso de Licenciatura em Dança do IFB, concluiu o curso de Formação em Iyengar Yoga, tem formação iniciada no curso de Educador do Movimento Somático SME/BMC, é certificada pelo método Danceability, e coordena o grupo de pesquisa Corpo Imagem na Improvisação com pesquisas em improvisação em dança, Butô, gênero e sexualidade, com ênfase no estudo de Drag Queen.

Raphael Balduzzi é mestrando pelo programa de pós-graduação em Artes Cênicas PPGCen/UnB com a pesquisa *Estudos de estratégias de performance de resistência diaspórica em Drag Queen*, é ator formado pelo curso de Artes Cênicas da UnB, é graduando do curso de Licenciatura em Dança do IFB, é professor de dança e tecido acrobático, foi integrante fundador da Trupe de Argonautas – Cia. de circo e teatro, onde dirigiu e atuou em diversos espetáculos, e é criador do grupo Senhoritas Queens, grupo de drag queens para realização de eventos.

Escuta Ativa

GILL MILLER
(COLUMBUS, OHIO, EUA)

Onde podemos “ouvir” nossas próprias histórias corporais e então transitar para a escuta das histórias dos outros através das lentes somáticas não verbais?

Gill Wright Miller é docente de Dança e de Estudos Femininos e de Gênero na Denison University desde 1981. É doutora em Dança e Estudos Femininos pela New York University e é mestre em Estudos do Movimento pela Wesleyan University. Sua pesquisa escrita preocupa-se com as construções públicas do corpo das gestantes, com a saúde a partir de um ponto de vista do desenvolvimento do movimento e com o corpo político em geral. É bastante envolvida com o universo da anatomia experiencial, mais especificamente com o *Body-Mind Centering™*. Seu livro mais recente, *Exploring Body-Mind Centering: an anthology in experience and method*, foi publicado em 2011. É autora de diversos ensaios. Miller ministra cursos em somática, análise do movimento e estudos culturais, com assuntos como *Modernism ReComposed*, *Postmodernism in Dance*, *African-American Concert Dance* e *The Body in Performance*.

Corporalizando o nosso coração e nutrindo o nosso Nervos Vago pelo movimento

MINAKO YOSHIDA
(TÓQUIO, JAPÃO)

Esta oficina é uma exploração sobre a jornada das células do coração, movendo-se de baixo para cima da cabeça do embrião e o nervo vago, juntando-se a essa jornada. De que forma podemos corporalizar nosso coração com o nervo vago através do movimento? Movimento de Desenvolvimento é a chave para a compreensão do processo em que cada um de nós pode encontrar nossa casa – coração como centro do amor.

Minako Yoshida completou o programa de Doutorado em Ciência do Cuidado Humano pela Escola de Pós-graduação em Ciências Humanas Compreensivas da Tsukuba University. É Mestre em Educação Especial pela Yokohama University e é também Mestre em Estudos do Oriente Médio pela University of Washington. É professora associada do Departamento de Saúde e Educação Física da Faculdade de Humanidades da Sophia University, em Tóquio, Japão. Suas pesquisas envolvem a Educação Somática na educação superior e programas de terapia preventiva para deficiências cognitivas e motoras. É Educadora do Movimento Somático (SME) e Practitioner de BMC™, e certificada pela School of *Body-Mind Centering*™. Desde 2007, tem publicado artigos originais e livros oriundos de pesquisas e temas em somática e trabalho corporal. É membro da diretoria da Sociedade Japonesa de Somática e Psicologia Somática

Mãos e pés, gestos na terra e no céu

MARUMA RODRÍGUEZ
CARACAS, VENEZUELA)

As mãos e os pés como organizadores da relação distal-proximal, das relações entre si e o entorno. Vasos comunicantes entre estabilidade e mobilidade, enraizamento e espacialidade. Exploraremos alguns padrões neurocelulares básicos, receptores de pressão da pele, bem como o papel dos músculos lumbricais das mãos e dos pés.

Maruma Rodríguez é uma artista venezuelana atualmente residente na Espanha que tem se dedicado, como pesquisadora, dançarina, atriz e professora, ao estudo e à prática do movimento. É educadora do Movimento Somático e do Desenvolvimento do Movimento Infantil, certificada pela School for Body Mind Centering™. É também instrutora certificada em Esferokinesis® e Pilates. É Docente na Universidad Nacional Experimental de las Artes, em Caracas, e também do Institute for Somatics and Social Justice, na Filadélfia, EUA. Maruma é membro do Centro del Movimiento Creador, onde trabalha com o método The Unknown Art. Atualmente, desenvolve o Projeto Árvore (Arte, Natureza e Anatomia), uma pesquisa sobre conectividade em colaboração com artistas da Espanha, da Venezuela, do Reino Unido, da Alemanha e da Áustria.

Ritmos do corpo

ANDREA JABOR
(RIO DE JANEIRO-RJ)

Investigando o ritmo: “O ritmo da respiração, o ritmo do coração, o ritmo de uma batida, o ritmo de uma queda, o ritmo de um passo de dança, o ritmo do corpo e da alma que dança”. Nesta oficina de Dança e princípios de BMC™, Andrea Jabor apresenta um caminho para conectar com ritmos que nos ajudam a libertar o corpo e a alma para mover-se com liberdade, fluência e expressividade através da dança e da improvisação. Vamos investigar como os Padrões de Desenvolvimento do Movimento (do BMC) podem dialogar com ritmos e danças brasileiras como o samba, o coco e a ciranda. Nesse encontro, a ideia é explorar os Padrões de Movimento em padrões espaciais (a linha, a cruz, o xis, e o esplendor) que estarão desenhados com fita crepe no chão e descobrir o jogo entre peso e leveza, centro e periferia, direções e sensações, afirmação e negação. Vamos sentir e entender, através do ritmo, do pulso e da sensação do peso, como identificar e brincar com os padrões do movimento (BNP) na dança. Quando dançamos sentindo a incidência da gravidade no movimento, e nos conectando com a sensação de peso no quadril, em movimentos rítmicos, libertamos o corpo do controle muscular e racional, e somos levados intuitivamente para a experiência da sensação prazerosa e transformadora que é dançar e entrar em movimento conectados com nossa essência e criatividade.

Andrea Jabor é coreógrafa, bailarina e diretora premiada. É graduada em dança contemporânea e coreografia pela *School for New Dance Development* (Amsterdã/Holanda); com especialização no *Laban Centre* (Londres), e pós-graduação na Univer-Cidade (RJ). Possui formação em música pela Universidade de Brasília. Em 1999, fundou no Rio a Cia. de dança “Arquitetura do Movimento” (<https://arquiteturadomovimento.wordpress.com>), que tem um repertório de 12 espetáculos contemplados com prêmios e patrocínios no Brasil e no exterior. Seu trabalho mais recente, “A RAINHA E O LUGAR”, ganhou o prêmio Funarte de dança Klaus Vianna. Atua como diretora de movimento e preparadora corporal para teatro e cinema desde 2001. Trabalhou com atores e diretores consagrados, como Marco Nannini, Arnaldo Jabor, Gilberto Gavrosnki, Enrique Diaz e Guida Vianna. Seus trabalhos recentes incluem: “A Rainha: experiências extraordinárias para a primeira infância”, espetáculo solo para a primeira infância que esteve no Krokusfestival 2018 (<http://krokusfestival.be/>), na Bélgica; Curadoria em Dança

do Festival X Tudo do Sesi; participação da comissão julgadora dos editais de Dança da Secult-ES; direção de movimento do show Arrastão da Alegria, do Monobloco, assistência à direção no Verão do Carlinhos Brown, em Salvador; e assistência à direção na exposição “Essas Associações”, do premiado artista Tino Sehgal, na Bienal de Veneza. Leciona dança, contato-improvisação e é pesquisadora de danças brasileiras e abordagens para desenvolver a consciência do corpo em movimento há mais de 20 anos. Atualmente, mora no Rio de Janeiro e é aluna da Formação do BMC™ Brasil desde 2015.

Experimentando o equilíbrio Fluido-Membrana na dança em contato

DANI LIMA
(RIO DE JANEIRO-RJ)

Esta oficina propõe uma exploração a partir dos princípios do Sistema dos Fluidos vivenciados na formação de educador do Movimento Somático/BMC™ Brasil. Vamos experimentar nossas qualidades fluidas e o nosso equilíbrio fluido-membrana particular, movendo-nos individualmente e em contato com o outro, através do toque.

Dani Lima é bailarina e coreógrafa. Sua formação abarca técnicas de balé, dança contemporânea, contato-improvisação, Gyrokinesis®, educação somática, artes circenses, teatro e performance. Foi fundadora e integrante da Intrépida Trupe por 13 anos. Desde 1997, dirige a Cia. Dani Lima, com a qual realizou dezenas de espetáculos. É graduada em Jornalismo pela PUC/RJ e Mestre em Teatro pela Uni- Rio. Publicou os livros “Corpo, política e discurso na dança de Lia Rodrigues” (2007), e “Gesto: Práticas e Discursos” (2012). Foi docente do Curso de Dança da UniverCidade/RJ entre 2001 e 2009, e integra o Curso de Artes Cênicas da PUC/RJ desde 2016. Atualmente, Dani está fazendo a formação de Educador do Movimento Somático/BMC Brasil, com certificação prevista para Julho de 2018.

<<http://www.ciadanilima.com.br>>.

APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS

AMANA – Dança para bebês

Amana é uma palavra tupi-guarani que significa água que vem do céu. O espetáculo de dança para e com bebês de zero a três anos, com som ao vivo, traz um pouco de nossa ancestralidade, das gotinhas de nosso mar interno, às gotas que somos neste universo de possibilidades.

Concepção

Dos princípios da Educação Somática, nasce a experimentação de movimentos, num mergulho em nossas memórias corporais, a partir de nossos padrões de desenvolvimento da fase uterina até atingir um ano de idade. A pesquisa envolve o nosso aprendizado como seres vivos através do movimento, considerando voz/som como parte desse corpo que vibra, e dessa escuta, as composições sonoras. O toque/afeto é a essência dessa proposta, e a técnica de contato-improvisação também norteia o trabalho, que se encerra com um convite à Baby-jam, uma dança com os bebês.

Ficha Técnica

INTÉRPRETES-CRIADORAS: Julia Ferrari, Julieta Zarza, Katiane Negrão, Susana Prado.

DIREÇÃO: José Regino

DIREÇÃO MUSICAL E PREPARAÇÃO VOCAL: Júlia Ferrari

MÚSICA ORIGINAL E ARRANJOS: Julia Ferrari e intérpretes

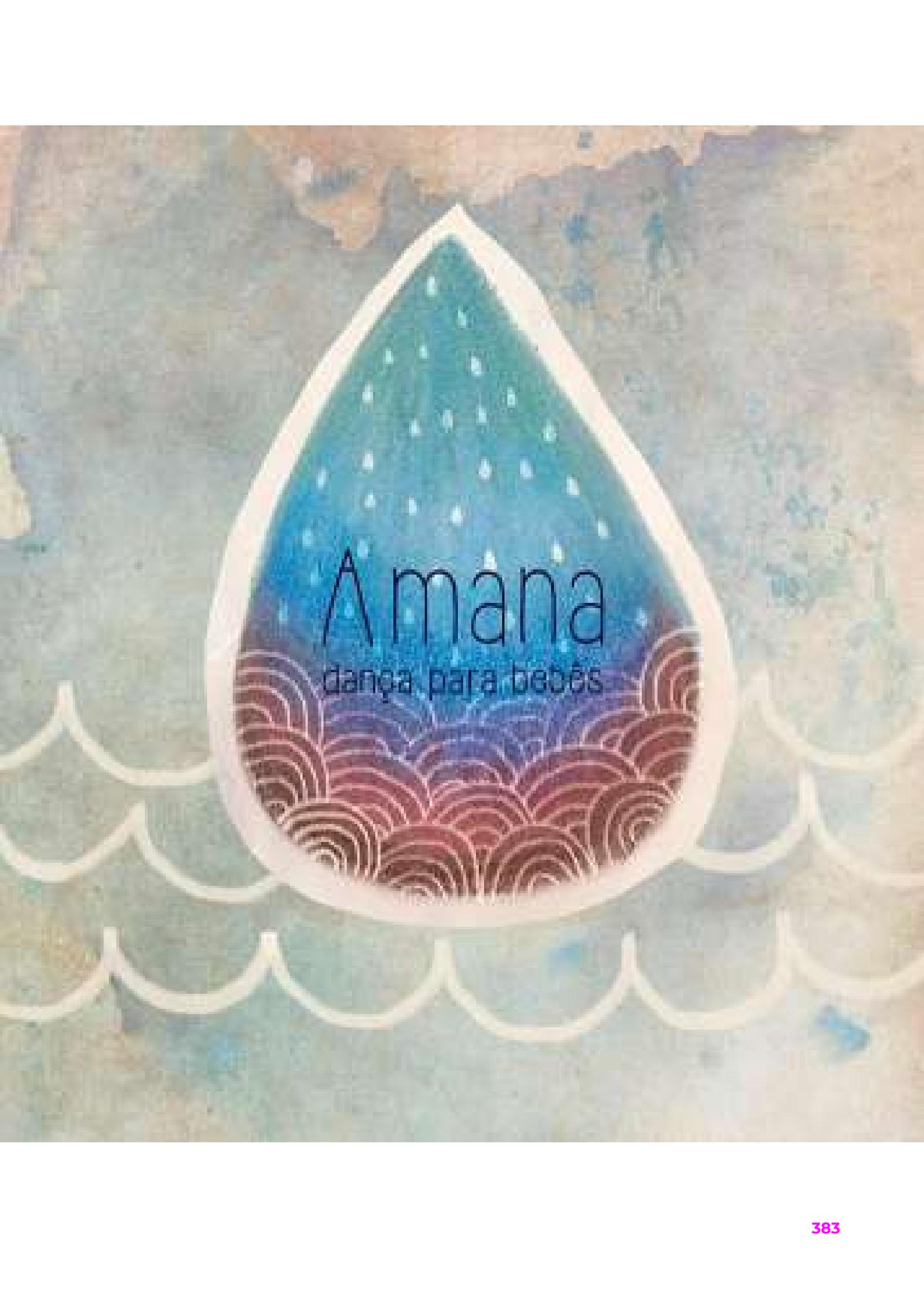
ORIENTADORA EM EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO SOMÁTICO: Katiane Negrão

ASSESSORIA PEDAGÓGICA: Susana Prado

FIGURINO: Julieta Zarza

ILUMINAÇÃO: Luciano Porto

Psoas e Psoinhas nasceu em 2015 de um fértil encontro entre mulheres-artistas interessadas em pensar e agir a arte para a primeira infância. Visa estabelecer um vínculo com bebês, pais, mães e educadoras para acessar um olhar mais sensível do ser. Possui duas montagens, “O Circulo”, que teve participação no Festclown-DF 2016, e na turnê Argentina em 2018; e “Amana – dança para bebês”, contemplado pelo FAC 2015/2016, Festival Primeiro Olhar/2017-DF e Musicar 2018-DF.



A mana
dança para bebês



Foto: Tom Lima



Foto: Tom Lima



Foto: Tom Lima



Foto: Tom Lima



Foto: Tom Lima

EMBRIO__LINHA

É um projeto híbrido que se nutre através de procedimentos da dança, da música ao vivo e da performance. É um trabalho que parte do estudo da embriologia sob o ponto de vista de Bonnie Bainbridge Cohen e se expande na investigação do gesto de outros seres vivos: os que habitam o universo vegetal, animal e humano – cada um com sua particularidade e todos em busca de espaço, tridimensionalidade, existência e de possível permanência.

Ficha técnica

CONCEPÇÃO, DIREÇÃO E INTERPRETAÇÃO: Maria Elvira Machado

ASSISTENTE DE DIREÇÃO: Daniele do Rosario

CRIAÇÃO MUSICAL E MÚSICA AO VIVO: Jean Dumas

INTÉRPRETES CONVIDADOS: Bruno Bloch + 2

COLABORAÇÃO ARTÍSTICA: Coletivo em Fluxo

FIGURINO: Maria Elvira Machado

ILUMINAÇÃO: Gil Santos

VÍDEO: César DuFolk

PRODUÇÃO: Nomad Gondwana Produções Artísticas e Musicais Ltda.

PARCERIA: Centro Coreográfica da cidade do Rio de Janeiro.

Teaser: <<https://vimeo.com/179805355>>



Foto: Tom Lima



Foto: Tom Lima



Foto: Tom Lima



Foto: Tom Lima



Foto: Tom Lima

Bestiário

Vibração, respiração pelas células, esponja e fluxo interno, pulsação através da água, estrela-do-mar, coluna leve, peixes, anfíbios, lagartos, mamíferos, uma profusão de animais como desdobramento da evolução das espécies contida na evolução humana. O que nos aproxima dos animais? O que nos aproxima do humano? Somos desdobramento da mesma matéria? Partindo da ideia de que somos uma coleção de animais, os bestiários da Idade Média entram para borrar o limite entre o homem e o bicho, provocando uma visceralidade ao movimento.

A obra coreográfica solo resultou da pesquisa de mestrado, sob orientação da professora Dra. Silvia Maria Geraldi, que envolveu o conceito de dramaturgia da dança a partir da abordagem somática do *Body-Mind Centering™* e suas possibilidades criativas de movimento. Para isso, escolheu os Padrões Neurocelulares básicos, sistema que trata do desenvolvimento motor humano a partir da evolução das espécies. Em cada um dos padrões, há uma potência de movimento e uma qualidade expressiva. São eles: Respiração Celular, Esponja, Pulsação (água-viva), Estrela-do-Mar, Mouthing (Ascídias) e Padrão Pré-Vertebrado (Anfioxo), Peixe, Homólogo (sapo), Homolateral (lagarto, jacaré) e contralateral (mamíferos). Cada um desses padrões foi vivenciado de maneira profunda, até esgotar as possibilidades de movimento e, ao longo do processo criativo, surgiu a ideia de que nós humanos somos uma coleção de animais. Dessa forma, os Bestiários Medievais, especialmente os de Ulisse Aldrovandi, entram para aguçar o imaginário e trazer à tona possibilidades de misturas de animais.

Ficha técnica

COREOGRAFIA E DIREÇÃO: Luciana Hoppe

ORIENTAÇÃO DE PESQUISA: Silvia Geraldi

TRILHA SONORA: Haroldo Paraguassú de Souza

ILUMINAÇÃO: Juliana Morimoto

FIGURINO: Felipe Longo

FOTOGRAFIA: Natália Albuquerque

PRODUÇÃO E ASSISTÊNCIA DE PRODUÇÃO: Vanessa Morais

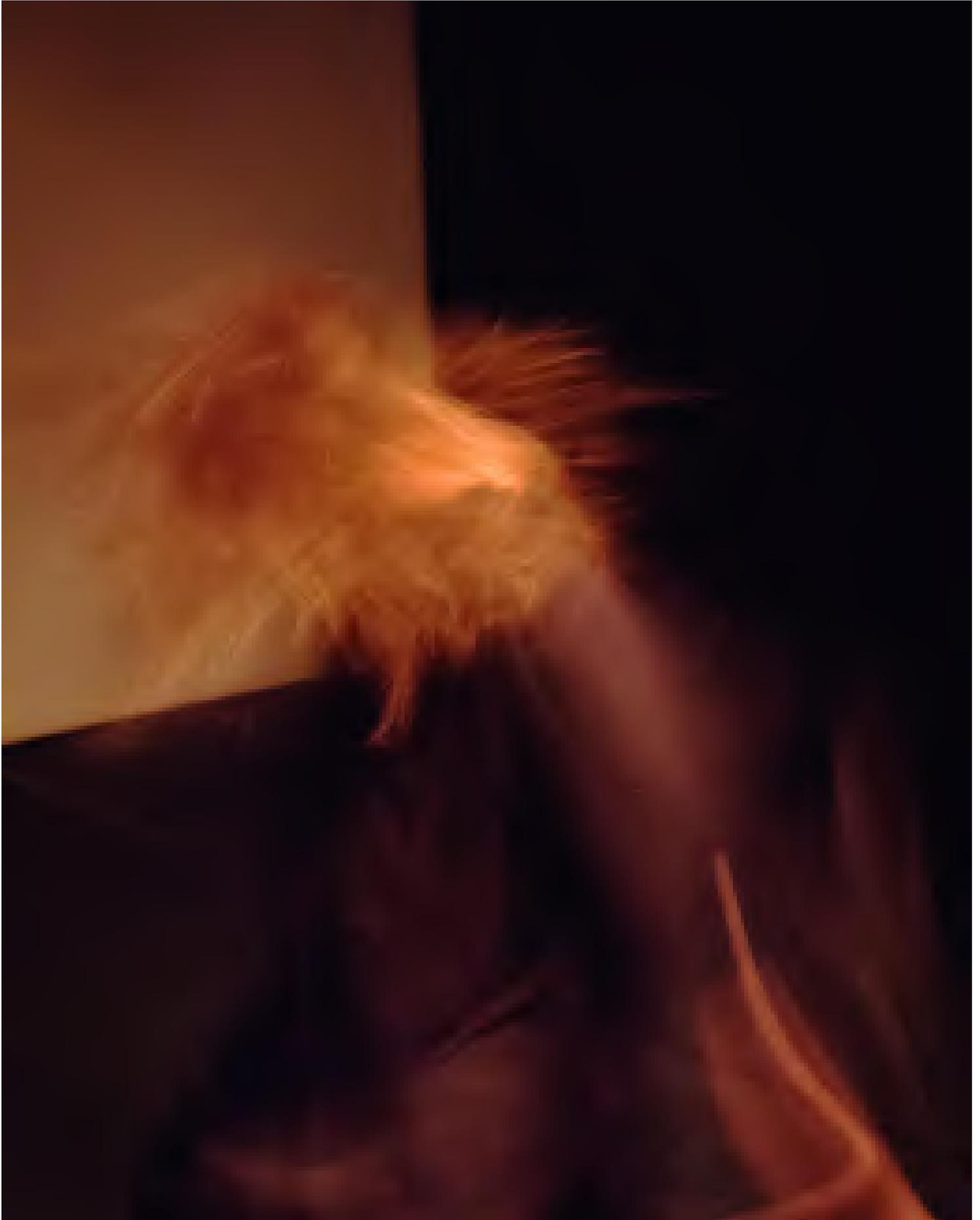


Foto: Tom Lima





Foto: Tom Lima

MITOPOIESIS

obra coreográfica dança/jogo

Obra coreográfica para o público juvenil inspirada no caráter performativo dos princípios da anatomia e da fisiologia humanas. Em um jogo circular de ações físicas e danças, cada dançarino constrói sua mitologia pessoal embasado em aspectos autobiográficos, na fisiologia das organelas celulares e das membranas. Ao compartilhar estruturas de improvisação em dança e espaços imagéticos, são criados universos temáticos singulares compartilhados no coletivo. Qual é o espaço poético entre as organelas celulares e os planetas do universo?

Ficha Técnica

PRODUÇÃO: Giseli Tressi

DIREÇÃO: Diego Pizarro e Adriano Roza

ELENCO: Adriano Roza, Lisiane Queiroz, Laura Pires, Louise Lucena, Rafael Alves, Thais Cordeiro, Victória Oliveira

CONCEPÇÃO E COREOGRAFIAS: o coletivo.

FOTOGRAFIA: Tom Lima e Thiago Sabino

FILMAGEM/EDIÇÃO/TRILHA SONORA: Adriano Roza

REGISTRO DE PROCESSO: Flávia Cruz

CARACTERIZAÇÃO & MAQUIAGEM: Tom Lima



Foto: Tom Lima



Foto: Tom Lima



AS PELES COMUNITÁRIAS DO DANÇARINO CONTEMPORÂNEO

Vídeo-documentário que articula os processos artístico-educacionais entre capacitação, formação e criação desenvolvidos pelo CEDA-SI – Coletivo de Estudos em Dança, Educação Somática e Improvisação de 2012 a 2016.

“As Peles Comunitárias do Dançarino Contemporâneo” é um Programa de Extensão de capacitação técnica e artística em dança que celebra o encontro do acadêmico com o popular, da dança com a educação e da teoria com a prática por meio da abertura a diversas formas de conhecimento. Entre o soma, os sentidos, as relações interpessoais e a busca pela expressão genuína dos desejos de movimento em coletivo, são desveladas formas inusitadas de ensino e aprendizagem, integrando ensino-pesquisa-extensão em uma frutífera trama de descobertas experienciais.

DIREÇÃO: Camila Oliveira e Diego Pizarro

ELENCO: CEDA-SI.

Link para vídeo na íntegra (Classificação: 16 anos):

<https://www.youtube.com/watch?v=LKWRUN5pS0k&t=80s>

Foto: Thiago Sabino.



SIMBIOSE

Camillo Vacalebri e Rosa Schramm

Dois seres se trasladam no espaço arquitetônico em que tecem interações misteriosas e relações formais e ponderais.

Local: Instituto Federal de Brasília, *Campus Brasília*

DIREÇÃO: Camillo Vacalebri

PERFORMERS: Rosa Schramm, Camillo Vacalebri



DANÇA CRISTAL

Ciane Fernandes

Música: Steve Reich

Obra desenvolvida a partir do mapeamento das recorrências e alternâncias intrínsecas a movimentos criados em sessões do método de Movimento Autêntico desde 1993, numa coreografia cristal que se multiplica *ad infinitum* entre memória e inovação, revisitação e diferença, planejamento e imprevisibilidade.

Ao longo desses anos, tenho percebido que os movimentos seguem processos de autenticidade auto-organizada em Padrões de Mudança infinita, os quais nomeei de Padrões Cristal, a partir da obra de Rudolf Laban. Esses movimentos, que surgiram em sessões há vinte anos, continuam voltando em sessões atuais, mas de forma quase irreconhecível. Podemos identificar um movimento atual com o seu correspondente realizado anteriormente por percebê-lo de dentro, em seu aspecto vivencial mais fundamental, identificando suas características somáticas através da Análise Laban/Bartenieff de Movimento.

Quanto mais o movimento se modifica no tempo, mais se configura seu Padrão de Mudança ou Cristal e, paradoxalmente, define-se enquanto movimento particular. Assim, ao se desenvolver ao longo das décadas, um movimento simultaneamente afasta-se e aproxima-se de sua matriz, em padrões de transformação. A matriz é sempre dinâmica e criativa, portanto imprevisível. Pouco a pouco, muitos (e cada vez mais) impulsos de movimento configuram inúmeros Padrões Cristal, numa composição cada vez mais múltipla e completa, essencial (para dentro de si ou *movement-in-depth* – nome inicial do Movimento Autêntico) e integrada no/com o ambiente.

Ciane Fernandes. Foto: Arthur Ikishima





Ciane Fernandes. **Foto:** Aristides Alves



Ciane Fernandes. **Foto:** Zé Henrique Freire.

CÁPSULAS SOMÁTICAS

Virar Bicho

Joubert de Albuquerque Arrais.

Ação focada na paragem do corpo com a pedra na cabeça.

Desespaço 2

Tatiana da Rosa e Cibele Sastre

Poéticas de desesperos somáticos.

Encontro de duas bailarinas com seus desespaços de ação e inscrição de si; singularidades díspares conectivas.

...A urgência tem uma pulsão somática...

O espaço de trás

Raquel Pires, Camillo Vacalebri e Rosa Schramm

Concepção: Rosa Schramm

Três dançarinos exploram a orientação para trás como foco da improvisação.

Realização



Apoio



PPG-Artes da Cena
Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena
Instituto de Artes - UNICAMP



BODY-MIND CENTERING®
association, inc.



Body-Mind CENTERING™



GRUPO DE PESQUISA
Dança, Estética e Educação

EM-ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARTES (CA) | UFC

medicina & ciência
DANÇA
Rede BR-UK

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-64124-74-5



9 788564 124745