

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

POLIANA FERREIRA DA COSTA

**POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE DANÇA E
PRINCÍPIOS SOMÁTICOS NA PRÁTICA
ARTÍSTICO-DOCENTE DOS ALUNOS DA
LICENCIATURA EM DANÇA DA UFMG**

Belo Horizonte

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

POLIANA FERREIRA DA COSTA

**POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE DANÇA E
PRINCÍPIOS SOMÁTICOS NA PRÁTICA
ARTÍSTICO-DOCENTE DOS ALUNOS DA
LICENCIATURA EM DANÇA DA UFMG**

Monografia apresentada à Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de graduação no curso de Licenciatura em Dança.

Orientadora: Raquel Pires Cavalcanti.

Belo Horizonte

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Curso de Licenciatura em Dança

**ATA DA SEÇÃO PÚBLICA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LICENCIATURA
EM DANÇA**

Às 14 horas e 30 minutos do dia 07/12/2015 reuniu-se no Prédio do Teatro da Escola de Belas Artes da UFMG a Banca Examinadora constituída pelos professores **Raquel Pires Cavalcanti** (orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso/Escola de Belas Artes da UFMG), **Gabriela Córdova Christófaro** (Escola de Belas Artes da UFMG) e **Paulo José Baeta Pereira** (Escola de Belas Artes da UFMG) para avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da estudante **Poliana Ferreira da Cosa** intitulado

POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE DANÇA E PRINCÍPIOS SOMÁTICOS NA PRÁTICA ARTÍSTICO-DOCENTE DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM DANÇA DA UFMG

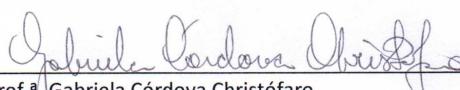
Após a apresentação do trabalho, os examinadores realizaram a arguição respeitando-se o tempo máximo de quinze minutos para cada um, tendo a candidata igual tempo para resposta. Em seguida, a banca reuniu-se para deliberação do seguinte resultado final, que foi comunicado publicamente: a candidata foi considerada Aprovada (aprovada/reprovada). Encerrou-se a sessão com a assinatura da presente ata.

Belo Horizonte, 07 de dezembro de 2015

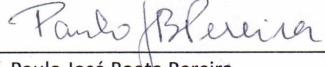


Prof.ª. Raquel Pires Cavalcanti– orientadora

Escola de Belas Artes/UFMG



Prof.ª. Gabriela Córdova Christófaro
Escola de Belas Artes/UFMG



Prof. Paulo José Baeta Pereira
Escola de Belas Artes/UFMG

NOTAS ATRIBUÍDAS À CANDIDATA	
Prof.ª Raquel Pires Cavalcanti	100
Prof.ª Gabriela Córdova Christófaro	100
Prof. Paulo José Baeta Pereira	100
MÉDIA FINAL	100

Dedico este trabalho: ao meu marido, que sempre me apoiou e muito me ajudou durante o curso; aos amados colegas de turma; aos professores tão queridos, cujos ensinamentos levarei para sempre no coração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, pelo amor incondicional e apoio em todos os momentos!

Agradeço aos meus irmãos, que me ajudaram nesta empreitada, especialmente à Patrícia, que me acompanhou no vestibular, na decisão de fazer o curso e em outros tantos momentos muito difíceis. Muito obrigada!

Agradeço aos amigos de turma, pelo companheirismo e carinho, pelos momentos compartilhados, pelas experiências vividas, pela presença e pela existência! Em especial, agradeço aos entrevistados dessa pesquisa que gentilmente concordaram em compartilhar comigo suas experiências que possibilitaram a realização deste trabalho. Amo essa turma maravilhosa!

Agradeço aos professores queridos, que muito me ensinaram, pela paciência, pela paixão, pelas aulas que me proporcionaram intensas experiências. Muito obrigada!

Agradeço, em especial, às professoras Ana Cristina e Gabriela, por me aceitarem nos projetos de que participei, pela alegria da convivência e por todo o aprendizado!

Agradeço, também, à professora Juliana pelo “Ruído Rosa” e por compartilhar momentos tão especiais com a turma!

Agradeço à professora Raquel, por aceitar o convite para orientadora deste trabalho, pela dedicação e confiança na realização desta pesquisa, além das aulas maravilhosas na universidade com a Técnica de Alexander, que muito me transformaram. Muito obrigada!

Agradeço à professora Ana Clara, pelas ideias e apoio na elaboração do projeto desta pesquisa, pelo carinho, pela disponibilidade e convivência.

Agradeço ao Carlinhos, meu marido e companheiro de todas as horas, que muito me ajudou com as caronas até a UFMG e na realização dos trabalhos. Muito obrigada por tudo, em especial, pela paciência com todos os processos vividos. Te amo!!!

E, principalmente, agradeço a Deus por estar sempre ao meu lado, cuidando e me sustentando em todas as ocasiões, protegendo e providenciando todas as coisas para o meu crescimento e aprendizado! Muito obrigada, Senhor!

“A maioria das pessoas imagina que o importante, no diálogo, é a palavra. Engano, e repito: o importante é a pausa. É na pausa que duas pessoas se entendem e entram em comunhão.”

(Nelson Rodrigues)

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada buscou identificar como três alunos que ingressaram o curso de licenciatura em dança da UFMG em 2011 dialogam com os referenciais somáticos abordados na graduação em sua prática artístico-docente. Para isso, optou-se por fazer uma breve revisão bibliográfica sobre a educação somática e pela utilização da metodologia qualitativa, efetuando-se a análise de portfólios de três alunos que já concluíram as disciplinas do eixo teórico-prático do curso. Também foram realizadas entrevistas com esses licenciandos, no intuito de obter maiores informações sobre as relações que fazem entre dança e educação somática. O critério usado para a escolha dos participantes baseou-se na diversidade de estilos de dança por eles praticada, além do fato de eles ministrarem aulas desses diferentes estilos no momento da pesquisa. À luz dos referenciais de Klauss Vianna, Domenici, Fortin, Bolsanello e outros, observou-se que os alunos da Licenciatura desenvolveram um olhar de atenção e observação sobre si mesmos, suas práticas e suas vidas, abordando os princípios somáticos direta ou indiretamente em sua prática artístico-docente.

Palavras-chave: Dança. Educação somática. Diálogo. Prática artístico-docente.

ABSTRACT

The research presented here sought to identify how three students who entered the course of the Dance Teaching Degree at Universidade Federal de Minas Gerais in 2011 dialogue with somatic benchmarks used in the course in their artistic and teaching practices. In order to accomplish this, it was decided to make a brief literature review on somatic education by using a qualitative methodology through the analysis of portfolios of three students who have completed the courses of the theoretical and practical paths. Also, interviews were conducted with those students in an attempt to obtain more information on the relationship they are able to make between dance and somatic education. The criteria used for the selection of participants was based on the diversity of dance styles practiced by the participants, as well as the fact that they were teaching classes of these different styles at the time of the research. In light of the ideas of Klauss Vianna, Domenici, Fortin, Bolsanello, among others, it is observed that the students develop a somatic look at themselves, their practices and their lives, addressing the somatic principles directly or indirectly in their artistic-teaching practices.

Keywords: Dance. Somatic education. Dialogue. Artistic-teaching practice.

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO</u>	9
<u>1.1 Metodologia</u>	11
<u>2 SOBRE A DANÇA E A EDUCAÇÃO SOMÁTICA</u>	15
<u>2.1 Contextualização</u>	15
<u>2.2 Breve histórico</u>	16
<u>2.3 A educação somática no Brasil</u>	18
<u>2.4 Encontro entre dança e educação somática</u>	23
<u>2.5 Princípios somáticos</u>	27
<u>3 SOBRE OS PARTICIPANTES</u>	32
<u>3.2 Critérios de seleção dos participantes</u>	35
<u>3.3 Formação em dança dos participantes</u>	36
<u>4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</u>	38
<u>4.1 Resultados obtidos de Joana</u>	38
<u>4.2 Resultados obtidos de Felipe</u>	41
<u>4.3 Resultados obtidos de Alice</u>	48
<u>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	52
<u>REFERÊNCIAS</u>	57
ANEXO A - Entrevistados: Joana, Felipe, Alice	59
ANEXO B - Seleção de imagens dos portfólios dos participantes	63

1 INTRODUÇÃO

A educação somática¹ é um campo de conhecimento que vem crescendo no Brasil e no mundo. Englobando métodos, como Bartenieff, Antiginástica, Técnica Alexander, Ideokinesis, Feldenkrais, Eutonia, Ginástica Holística, Cadeias musculares e articulares G.D.S. e Body-Mind Centering, entre outros, ela tem conquistado não só pessoas interessadas em aumentar sua qualidade de vida, como também artistas cênicos, principalmente artistas da dança.

A exemplo do que vem acontecendo nos ambientes acadêmicos ao redor do mundo, como Universidade do Quebec e Universidade de Nova York, também, no Brasil, a educação somática está ganhando espaço, podendo-se, aqui, citar a Faculdade Angel Vianna e a Universidade de Porto (BOLSANELLO, 2011).

Cada um dos métodos que a integram, foi criado por idealizadores, que, a partir de suas próprias experiências e necessidades, transformaram as formas de viver e se relacionar com o corpo no ocidente (BOLSANELLO, 2011).

Ainda segundo essa autora,

dispondo de uma grande variedade de movimentos e estratégias pedagógicas, os diferentes métodos de educação somática orientam a pessoa – seja profissional da dança ou não – em um processo de reapropriação do sentir o corpo em suas múltiplas relações com o espaço. (BOLSANELLO, 2011, p. 2).

Denovaro (2012, p. 95) salienta que os métodos somáticos abordam o corpo de forma integral, considerando sua “expressão física, mental, emocional, espiritual”. Acrescenta que o modo de aprendizagem empregado nesses métodos ocorre pela via sensório-motora, refinando os sentidos e a auto-observação, a partir da qual o próprio indivíduo descobre meios de se mover de forma mais harmoniosa, preservando a saúde.

No Brasil, um importante nome da educação somática é Klauss Vianna², que, reconhecendo a importância desses métodos pela ampliação da consciência corporal e

¹ O termo Educação somática foi designado por Thomas Hanna para denominar o campo de conhecimento teórico-prático baseado na consciência corporal com intuito de prevenir lesões ou recuperar a saúde dos praticantes. Maiores informações no capítulo 2 Sobre a dança e a educação somática.

² Klauss Vianna (1928-1992) influenciou profundamente a abordagem artístico-pedagógica dos bailarinos brasileiros, reformulando procedimentos pedagógicos na dança, especialmente para o balé clássico (Alvarenga, 2009). Maiores esclarecimentos sobre ele constam no capítulo 2, subitem 2.3 A educação somática no Brasil.

contribuindo para a expressividade do gesto, criou sua própria forma de trabalhar a dança (MILLER, 2005).

A sua forma de conceber e de ensinar a dança “não restringiu o seu trabalho a um instrumento apenas para as artes cênicas, mas estendeu-o para as atividades da vida diária também, como meio de prevenir tensões e estresses desnecessários” (MILLER, 2005, p. 24).

Dessa forma, ao desenvolver um método que busca a dança de cada um, artista ou não, o foco de seu trabalho não é somente técnico, sendo uma prática corporal que dá espaço à criatividade, atuando nas bases para o reconhecimento do próprio corpo para melhor realização e expressão do movimento (MILLER, 2005).

Talvez por seu interesse em extrair a dança de cada um, buscando devolver às pessoas seus próprios corpos (VIANNA, 2005), Klauss Vianna é um dos norteadores do curso de Licenciatura em Dança da UFMG.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Dança³ da UFMG, Modalidade Licenciatura, a autopercepção, a criação e a construção de metodologias para a docência são habilidades que esse curso pretende desenvolver, auxiliado pelos referenciais da educação somática, entre eles, Klauss Vianna.

A partir desses referenciais, esta pesquisa busca refletir sobre como os licenciandos em dança dialogam com os princípios somáticos em sua prática artístico-docente, considerando a diversidade de estilos desses estudantes e também assuntos que atravessam essa temática, tais como discussões sobre o corpo e experiência na atualidade.

Para fomentar as reflexões, foram escolhidos referenciais teóricos que apresentam possibilidades de encontro entre dança e educação somática, tais como Fortin (1998; 1999), Domenici (2010), Bolsanello (2011; 2012) e Vianna (2005), que trazem valiosas contribuições para o tema.

O curso de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por ser muito recente, ainda não apresenta produções acadêmicas dos licenciandos cuja proposta reflete sobre os referenciais somáticos abordados relacionando-os com a prática artístico-docente dos alunos. Os estudantes da Licenciatura estão de fato atentos a esses referenciais? Como se apropriam deles em sua dança e em suas aulas? Quais as dificuldades e desafios enfrentados nesse processo?

³ O Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Dança, modalidade Licenciatura, é o documento aprovado pela Egrégia Congregação da Escola de Belas Artes em 2009 que estabelece as diretrizes do curso, abordando aspectos como a contextualização do curso, requisitos de acesso, bases legais, objetivos, perfil do egresso, organização curricular, entre outros.

Tais reflexões podem auxiliar os próprios licenciandos em suas práticas de dança e de ensino, ao mesmo tempo em que podem servir de referência para o curso de Licenciatura, em se tratando de questões pertinentes ao corpo e à somática a partir do olhar do próprio discente.

O interesse pelo tema surgiu de minhas próprias experiências, pois fui profundamente tocada ao conhecer as ideias de Klauss Vianna e de outros autores da educação somática, as quais abalaram meus conceitos (ou preconceitos), gerando grandes transformações em minha forma de lidar com o corpo e com a dança. A partir das experiências em sala de aula, especialmente nas práticas, percebi como a concepção mecanicista de corpo estava introjetada em mim e como sempre entendi o corpo como um objeto, um meio para obtenção daquilo que eu achava que queria. A partir dos estímulos da Licenciatura, pude enxergar como a forma instrumental de lidar com meu corpo se refletia também nas relações, trazendo uma certa incapacidade de aceitar e lidar com a diferença, impactando ainda outras esferas da vida.

O contato com as ideias da dança contemporânea e com a proposta de uma dança a ser ensinada na escola pública, levou-me a refletir sobre as inúmeras possibilidades que a dança apresenta e sobre o fato de que o campo de conhecimento é muito mais amplo que fazer coreografias bonitas para divertir as pessoas, embora essa também seja uma opção.

Dessas reflexões, surgiu um desejo e uma pergunta: o desejo de compreender um pouco a experiência dos colegas de turma, que também me pareciam ser muito sensibilizados por todas as mudanças de paradigma propostas no curso; a pergunta: como meus colegas são tocados por todos os referenciais somáticos apresentados?

Assim, pretende-se, neste trabalho, refletir sobre como os referenciais somáticos adotados pelo curso de Licenciatura em Dança da UFMG dialogam com a prática artístico-docente desses estudantes. Com este estudo, deseja-se: I - fazer um breve levantamento bibliográfico do histórico da educação somática no mundo e no Brasil, suas interfaces com a dança e princípios comuns a essas técnicas; II – pesquisar as produções acadêmicas que trazem diálogo entre educação somática e dança; III – refletir sobre a experiência artístico-docente dos alunos do curso de Licenciatura em Dança da UFMG em relação aos referenciais somáticos.

1.1 Metodologia

Para o alcance desses objetivos, optou-se pela pesquisa qualitativa, através de levantamento de referência e documental.

Na pesquisa qualitativa,

um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Como o intuito deste trabalho é perceber o ponto de vista dos licenciandos, a pesquisa qualitativa demonstra ser a mais indicada. Para melhor compreensão da percepção dos alunos, foi realizada a pesquisa documental nos portfólios, buscando-se apreender o entendimento deles sobre temas que remetessem à educação somática no momento em que foram ensinados, ou seja, perceber se, na época em que aprenderam sobre esses referenciais, os estudantes os consideraram importantes a ponto de aparecerem em seus portfólios.

A pesquisa documental permite realizar interpretações complementares sobre o tema a partir de materiais que ainda não tiveram um tratamento analítico, dando espaço à criatividade do pesquisador para explorar novos enfoques (GODOY, 1995). Assim, ela oferece contribuições importantes para o estudo do tema, no caso, dos possíveis encontros entre dança e educação somática.

Os portfólios são documentos entregues ao final de cada semestre em que o licenciando apresenta o que foi marcante para ele durante o período.

No período em que esta pesquisa se realizou, o portfólio poderia se utilizar de fotos, vídeos, esculturas, reflexões narrativas, ou seja, de diversas formas de expressão.

Para análise desse material, houve algumas dificuldades: primeiro, porque não havia uma forma padrão, já que, nos primeiros períodos, era possível que eles fossem entregues em CD ou em outro tipo de formato, conforme a criatividade e o desejo de cada um. Outra questão é que um dos entrevistados não possuía todos os portfólios do curso e, dos poucos que possuía, alguns eram objetos. Soma-se a isso o fato de um dos portfólios eletrônicos estar corrompido, não sendo possível abrir o arquivo. Ademais, como o formato era livre, em alguns casos, havia poucas análises e muitas imagens, dificultando a apreensão das ideias. Outro ponto a destacar é que as citações feitas pelos entrevistados nos portfólios nem sempre contemplaram a referência completa, de modo que, nas análises, não foi possível destacar fielmente o autor e a página de onde eles extraíram os trechos.

Para fins de análise desse material, utilizou-se apenas o que foi escrito pelos alunos, não se aproveitando imagens ou materiais físicos, pela maior subjetividade interpretativa. Assim, analisou-se essencialmente o que foi dito nas entrevistas e o que estava expresso em palavras nos portfólios.

A partir dessa análise, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para conhecer com profundidade as informações levantadas. A entrevista possibilita ao pesquisador apreender as crenças, valores e opiniões dos entrevistados sobre o tema, além de possibilitar a flexibilização do processo durante a entrevista, bem como a validação, com o próprio entrevistado, das interpretações feitas pelo pesquisador (FRASER e GONDIM, 2004).

Aduzem os autores:

A entrevista, na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante (FRASER e GONDIM, 2004, p. 140).

A entrevista semiestruturada foi a opção deste trabalho por permitir a liberdade do pesquisador durante o processo, possibilitando que o entrevistado aprofundasse em sua fala nos momentos relevantes para os objetivos da pesquisa.

A entrevista em pesquisa qualitativa procura ampliar o papel do entrevistado ao fazer com que o pesquisador mantenha uma postura de abertura no processo de interação, evitando restringir-se às perguntas pré-definidas, de forma que a palavra do entrevistado possa encontrar brechas para sua expressão. É prática comum a elaboração de um roteiro apresentado sob a forma de tópicos (tópico-guia) que oriente a condução da entrevista, mas que de modo algum impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento do objeto ou do tema em estudo (FRASER e GONDIM, 2004, p. 145).

Esse tipo de entrevista traz vantagens também ao próprio entrevistado, por possibilitar a reflexão sobre o objeto de estudo, ampliando o poder de transformação a partir dessa atitude reflexiva sobre as crenças e ações de cada um (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1994; GERGEN & GERGEN, 2000; GONDIM, 2002a, *apud* Fraser e Gondim, 2004).

O roteiro da entrevista surgiu da análise dos portfólios. As perguntas ocorreram de acordo com o que cada pessoa trouxe nesses documentos e que fizesse alguma remissão aos referenciais somáticos aprendidos durante o curso, por isso foram diferentes para cada entrevistado. A ideia foi partir da vivência de cada um e trazer a visão da educação somática com base no que eles disseram, sempre solicitando que relacionassem os temas relatados nos portfólios com sua prática artístico-docente.

Essa opção dialoga com os princípios somáticos, na medida em que respeita as experiências de cada participante e sua forma de apreender os conteúdos abordados no curso, conforme será demonstrado no decorrer desta pesquisa.

Na estruturação do trabalho, os referenciais teóricos são abordados no capítulo “Sobre a dança e a educação somática”, dividido em cinco subitens: “contextualização”, em que se apresentam sucintamente as formas de se relacionar com o corpo na sociedade atual; “breve histórico” da educação somática; “a educação somática no Brasil”, em que se apresentam informações sobre José Antônio de Lima e Klauss Vianna; “encontro entre dança e educação somática”, em que se discutem as interfaces entre esses dois campos; e “princípios somáticos”, em que são relacionados aspectos comuns entre essas técnicas. A seguir, no capítulo “Sobre os participantes”, faz-se uma contextualização dos participantes da pesquisa e são apresentadas outras informações sobre a coleta de dados, partindo-se, então, para a “Apresentação dos resultados” e, finalmente, para as “Considerações finais”, concluindo o trabalho.

2 SOBRE A DANÇA E A EDUCAÇÃO SOMÁTICA

2.1 Contextualização

O corpo na contemporaneidade é foco cada vez mais recorrente das propagandas e da mídia. Os centros de condicionamento vendem seus serviços sob a forma de “qualidade de vida”, apresentando o corpo tônico como um ideal a ser alcançado, sinônimo de performance, sucesso, sensualidade. A mídia vende essas ideias que refletem os valores da sociedade de consumo: produtividade, competição, eficiência (BOLSANELLO, 2012).

Segundo esses valores de consumo, o corpo é percebido como mercadoria, como objeto que pode ser vendido, comprado ou consumido (SANT’ANNA, 2005). Nesse sentido, a grande preocupação do mercado e da mídia, quando se trata do corpo, está relacionada a questões ligadas à aparência. De acordo com Silva (2001), a sociedade civil parece não refletir sobre a importância da dimensão corporal, ao mesmo tempo em que superestima, do ponto de vista ético e epistemológico, o corpo e a preocupação com o que aparenta.

A indústria de cosméticos movimenta cerca de 5 bilhões de dólares ao ano no Brasil, que já é o quinto maior mercado desses produtos. Isso demonstra a importância dada à dimensão corporal pelos brasileiros e alimenta a insatisfação quando não se atende aos padrões de beleza impostos. Dessa forma, as cirurgias plásticas, as academias de ginástica, as dietas rigorosas e o consumo de produtos químicos que auxiliam no emagrecimento ganham cada vez mais adeptos (SILVA, 2001).

Os centros de condicionamento utilizam movimentos herdados dos gestos realizados pelos trabalhadores das linhas de produção, movimentos repetitivos de partes isoladas do corpo, os quais empregam uma quantidade restrita de conexões neurais. Com o objetivo de resultados rápidos, as pessoas executam atividades físicas de forma mecânica, negligenciando, por vezes, o sentir e a subjetividade. Focados no espelho, os praticantes veem o movimento, mas não o sentem (BOLSANELLO, 2011). O sentir o corpo cede lugar ao querer-parecer com os modelos impostos pela mídia (BOLSANELLO, 2012). Vianna (2005) reforça essa ideia ao dizer que, embora se viva a era do corpo e da preocupação com o físico, nunca se viveu ausência tão grande do corpo.

De fato, na dança, os padrões de beleza impostos pela sociedade se mostram presentes, assim como a reprodução automática de movimentos. Domenici (2010) fala de dois tipos de paradigma nas aulas de dança: o mecanicista, no qual a repetição é o primeiro método para

aprendizado do movimento; e o dinamicista ou sistêmico, no qual a autopercepção é essencial para obtenção do domínio do movimento. Woodruff (1999) dá o nome de “holismo” a essa concepção na qual o todo orgânico e integrado assume uma unidade independente e mais ampliada que a soma das partes isoladas, considerando as inter-relações. A autora explica que o mecanicismo na dança se relaciona ao ensino e aprendizado ocorrido mecanicamente, em que se valoriza o virtuosismo quantitativo – passos mais altos, rápidos e grandes –, a partir de sequências a serem repetidas exaustivamente para se tornarem automatizadas.

Para Domenici (2010), a repetição mecânica acaba reduzindo a autopercepção. A repetição almejada é a que estimula a aprendizagem ao mesmo tempo em que mantém os sentidos bem atentos. Isso condiz com a ideia de Vianna (2005), ao reforçar que a repetição deve ser consciente e sensível.

Já nas propostas das técnicas somáticas, podemos observar a predominância de paradigmas holísticos, que concebem o corpo a partir de aspectos sociais, simbólicos, afetivos, espirituais, valorizando o sensorial e o processo, e não apenas o resultado (Fortin, 1999). Como será demonstrado a seguir, cada vez mais, a dança tem buscado esses métodos, com o intuito de enriquecer e ampliar a consciência do gesto e a expressividade do dançarino.

Para melhor entendimento da educação somática e suas interfaces com a dança, este capítulo é dividido da seguinte forma: “breve histórico”, “educação somática no Brasil”, “encontro entre dança e educação somática” e “princípios da educação somática”.

2.2 Breve histórico

A educação somática é um campo recente de conhecimento, de cunho interdisciplinar, que teve início no século XX por profissionais da saúde, educação e arte (Domenici, 2010).

O campo surgiu essencialmente na Europa e nos Estados Unidos e abrange métodos de trabalho corporal a partir de pressupostos distintos da concepção mecanicista de corpo. Em sua maioria, os criadores não encontraram as curas necessárias na medicina tradicional, resolvendo investigar o próprio corpo para solucionar os problemas (DOMENICI, 2010; CAVALCANTI, 2015). Assim, as técnicas de Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Ingmar Bartenieff (Método Bartenieff), Gerda Alexander (Eutonia), Matthias Alexander (Técnica de Alexander), Ida Rolf (Rolfing), Mabel Todd (*Ideokinesis*), Bonnie Bainbridge-Cohen (*Body-Mind Centering*), entre outras, têm como ponto de partida a própria experiência. Seus métodos alcançaram bons resultados e por isso logo se disseminaram.

Segundo Fortin (1999), Mangione (1993) destacou três momentos no desenvolvimento da educação somática: da virada do século XIX à década de 30, quando os pioneiros criaram seus métodos, geralmente movidos pelo desejo de autocura; 1930-1970, período de disseminação dos métodos pelos alunos desses pioneiros; e dos anos 70 até hoje, quando esses diversos métodos se integram às práticas e estudos ligados a terapias, à psicologia, à educação e à arte.

Fortin (1999) esclarece que esse campo abrange conhecimentos diversos e, nele, os domínios do sensorial, da cognição, da motricidade, da afetividade e espiritualidade se relacionam em amplitudes distintas. Segundo ela, os europeus, liderados por Odile Rouquet e Hubert Godart, têm contribuído para popularizar esse campo ao analisar o corpo de forma diferenciada, agregando as estruturas orgânicas às suas histórias pulsional, imaginária e simbólica, entendendo que elas não estão dissociadas. A autora explica que, na América, existem várias correntes: uma corrente se funda na área médica, visando obter conhecimentos objetivos referentes ao corpo; a outra advém de uma concepção fenomenológica do corpo, na qual a consciência corporal é privilegiada; e há também uma terceira oferecida pela pedagogia crítica, que tem a emancipação do indivíduo e de sua coletividade como objetivo a ser alcançado.

Foi Thomas Hanna, respaldado pelos filósofos e pesquisadores da somática Don Johnson Hanlon e Kleinman Seymour, que identificou características comuns entre esses métodos, abordando-os em uma única área denominada educação somática (CAVALCANTI, 2015, *apud* Eddy, 2009). Segundo Souza (2012), Hanna optou pelo termo “soma”, que significa corpo vivo, com o intuito de abarcar não só os aspectos físicos do corpo, mas também os subjetivos, simbólicos e sociais, que são construídos na relação com o meio. Usou esse termo para denominar abordagens de integração corpo-mente, as quais estavam em configuração por ele e por outros terapeutas e pedagogos (FERNANDES, 2015), buscando uma palavra que desse menos a ideia de algo sólido e rígido e mais a noção de processo, de corpo em constante transformação (SOUZA, 2012).

Nesse sentido, *soma* é uma interação que dilui a objetificação do corpo em prol da autonomia do ser vivo integrado em todas as suas instâncias, multiplicidades e idiossincrasias, inclusive constituído como paradoxal e metafísico, autocoordenando-se holisticamente rumo ao próprio crescimento com o/no meio. (FERNANDES, 2015, p. 14).

2.3 A educação somática no Brasil

O movimento da educação somática se estabeleceu em várias regiões do mundo, chegando também ao Brasil, onde duas propostas somáticas se destacam: José Antônio de Lima e Klauss Vianna.

José Antônio de Lima tem experiência como ator e diretor, tendo atuado durante o período da ditadura militar no movimento de teatro de resistência. Após os anos 80, interessou-se pela dança-teatro e paralelamente dedicava-se ao atletismo, ao basquete e ao karatê. Formou-se em medicina em 1974, com especialização em cirurgia e em medicina do trabalho, tendo participado do Centro de Educação em Saúde do Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, exercendo funções de assessoria, principalmente junto às comunidades eclesiás de base, sindicatos e partidos políticos (LIMA, 2010).

A partir dessas e de outras experiências, desenvolve a técnica de Reorganização Postural Dinâmica, que apresenta exercícios fundamentais divididos nas seguintes partes (LIMA, 2010): aquecimento, no qual se usam basicamente ações ligadas ao espreguiçar para acordar o corpo; sequência de força, usando a sustentação e a elevação para trabalhar o corpo; sequência de alongamento, na qual se trabalham determinados grupos musculares, propondo-se uma continuidade entre eles e transições harmônicas de um para o outro; exercícios de auto-observação, com o intuito de aprender caminhos para desenvolver a consciência do movimento; exercícios de alinhamento, que, para o autor, trata-se do modo como as estruturas ósseas se posicionam umas sobre as outras. Dentro do alinhamento, existem exercícios específicos estáticos e dinâmicos para as várias partes do corpo: pés e tornozelos, pernas (joelhos e coxo-femoral), cintura pélvica e tronco, cabeça e pescoço, cintura escapular e braços. Além disso, o autor propõe a tensão lenta como base para a construção da mudança, a partir de seu aprendizado do karatê e da aproximação que teve de Klauss Vianna. Lima (2010) sugere exercícios a serem realizados lentamente, buscando o tônus adequado à realização de cada movimento. Ele também utiliza objetos para auxiliar o trabalho, como bloquinhos, bastões e bancos.

Outro nome importante ligado à somática no Brasil é Klauss Vianna. O trabalho de Klauss Vianna é aqui abordado com mais detalhes em função de ser um referencial utilizado no curso de Licenciatura em Dança da UFMG e, portanto, relevante para o tema tratado nesta pesquisa.

Klauss Vianna nasceu em Belo Horizonte, em 1928, filho de pai brasileiro e mãe alemã (ALVARENGA, 2009). Seu primeiro contato com a dança foi através do professor de

clássico Carlos Leite. Posteriormente, já como professor, trabalhou na Universidade Federal da Bahia, onde se aproximou de Rolf Gelewsky, tendo morado e trabalhado também no Rio de Janeiro e em São Paulo (VIANNA, 2005).

Após um ano de balé em Belo Horizonte, tornou-se assistente do professor Carlos Leite, o que trouxe para Klauss vários conflitos internos. Questionava o modo como a aula se estruturava e as formas de relação professor-aluno, buscando entender por que a perna tinha que ser levantada de determinado modo, não se contentando com as respostas vagas que recebia. Nas palavras do autor: “Sempre discordei da forma como a técnica clássica chega aos bailarinos no Brasil. Não discuto a beleza e a eficiência do clássico – ao contrário, amo o clássico –, mas há alguma coisa que se perdeu na relação entre professor e aluno e que faz da sala de aula um espaço pouco saudável” (VIANNA, 2005, p. 30).

Em seus 64 anos de vida, quatro cidades foram fundamentais na sua trajetória profissional: Belo Horizonte, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo. Viveu em Belo Horizonte até o final dos anos 40, onde teve suas primeiras vivências como professor e coreógrafo. No início dos anos 60, mudou-se para Salvador, onde se aprofundou nos estudos de anatomia e cinesiologia. Em 1964, mudou-se para o Rio de Janeiro, ministrando aulas particulares de dança. Lá se aproximou do teatro, trabalhando pela primeira vez com atores profissionais. Fundou, juntamente com Angel Vianna e Tereza D'Aquino, o Centro de Pesquisa Corporal – Arte e Educação, que atualmente é conhecido como Faculdade Angel Vianna de Dança. Em São Paulo, suas últimas experiências artístico-pedagógicas aconteceram até seu falecimento, em 1992 (ALVARENGA, 2009).

Klauss foi pioneiro na educação somática no Brasil, com o diferencial de se valer de uma pesquisa estrutural anatômica que partiu da pesquisa didática/estética de um professor coreógrafo, tornando-a um processo mais permeável à criatividade, ao contrário de outras técnicas que fizeram o caminho inverso, partindo da pesquisa terapêutica, que foi posteriormente ampliada para a estética (MILLER, 2005).

Os tópicos trabalhados nas aulas desenvolvidas por Klauss Vianna não se restringem ao virtuosismo:

Os tópicos trabalhados nas aulas de Técnica Klauss Vianna não se reduzem ao virtuosismo nem ao acúmulo de habilidades corpóreas, mas envolvem o pensamento do corpo, que é um "estar presente" em suas sensações, enquanto se executa o movimento, sentindo-o e assistindo-o, tornando-se, desta forma, um espectador do próprio corpo. (MILLER, 2005, p. 24).

Dessa forma, a referida técnica consiste em um convite a trazer essa qualidade de atenção a todas as áreas da vida: na rua, no trabalho, em casa, não se limitando à sala de aula. A Técnica Klauss Vianna, como definida pela autora Jussara Miller, é uma prática corporal que não se foca apenas na técnica, mas dá espaço à criatividade, desenvolvendo elementos necessários ao corpo, que possibilitam melhor execução e expressividade ao movimento. A técnica busca acessar o corpo de cada um, que é diferente de outros corpos. A ideia não é decorar passos, e sim descobrir caminhos (MILLER, 2005).

Ainda conforme a autora, a Técnica Klauss Vianna pressupõe que para dançar é necessário ter consciência do corpo, de suas limitações e possibilidades. A dança acontece quando o corpo está disponível para expressar a dança de cada um. A técnica deve ser dinâmica e se ajustar às necessidades do homem em cada tempo, devendo ser um meio e não um fim. O fato de buscar a singularidade do gesto de cada um e de relacionar a dança com a vida fez com que Alvarenga (2010) denominasse o trabalho de Klauss como “experiência educativa”.

Quando comenta sobre a estética das danças, Vianna (2005) ressalta que a forma é consequência de um trabalho interno maior e mais profundo. A dança começa no conhecimento desses processos internos, quando o artista sabe o que acontece em seu corpo enquanto se movimenta. Se ele busca enriquecer as possibilidades musculares, ele se torna o movimento, e não apenas se move. E esse movimento integrado traz as forças que regem o universo. A dança traz, portanto, no artista, a engrenagem que move o mundo.

Vianna (2005) esclarece que o domínio da técnica de dança, normalmente, obedece a regras conforme o ideal estético, porém não precisa ser assim. É possível conceber uma dança que ultrapasse esses limites e promova a integração de corpo, espírito e emoção, alcançando não só a expressão pelo movimento como a comunhão entre os homens.

O autor também fala da importância da respiração, já que ela não é apenas entrada e saída de ar pelo nariz. Segundo Vianna (2005), respirar significa abrir espaço, ampliar. Inversamente, fechar, comprimir, calcificar, endurecer o corpo é sinônimo de asfixia, degeneração, pois reduzem os espaços corporais, bloqueando o ritmo natural dos movimentos. Bloquear os espaços internos contribui para a criação de couraças no corpo, tornando-o inexpressivo, cerceando a intuição, a criação, a sensibilidade. Assim, antes de ensinar uma técnica, é preciso desenvolver a consciência do corpo. Sem ela, o trabalho poderá ser ineficiente, uma vez que o corpo poderá adquirir uma forma que consolide couraças e tensões musculares profundas. Sua preocupação é ampliar a liberdade do artista, buscando tornar seu gesto verdadeiro e expressivo (VIANNA, 2005).

Para Vianna (2005), é preciso dar espaço para que surjam coisas novas.

Em geral, mantemos o corpo adormecido. Somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo. Por isso digo que é preciso desestruturar o corpo; sem essa desestruturação não surge nada de novo... Se o corpo não estiver acordado é impossível aprender seja o que for (VIANNA, 2005, p. 77).

Nessa concepção, o professor precisa, a partir da desestruturação, devolver o corpo ao aluno, fazendo com que sinta e descubra a existência desse corpo para a criação de um código pessoal, e não reprodutivo. Ele trabalha as articulações mostrando suas funções e buscando criar espaços. Demonstra as trocas que existem no corpo, na vida e na arte. Com isso, pretende abrir espaço para as individualidades, para a dança de cada um. O espaço é percebido interna e externamente, pois os alunos são estimulados a olhar os limites da sala e fora dela. Assim, ele demonstra que as diferentes intenções geram respostas musculares distintas (VIANNA, 2005).

O autor acrescenta que, se o bailarino não se trabalhar como ser humano e não tiver maduro para lidar com situações difíceis, sua dança será deficitária, o que ocorrerá também em sala de aula. O movimento precisa ser repetido muitas e muitas vezes para que se torne consciente e sensível, para que o gesto amadureça e se torne único e individual. A partir daí, a beleza e a individualidade poderão surgir. A proposta dele é que, por meio do autodomínio e do autoconhecimento, cada um chegue à sua forma. Ou seja, a técnica é um meio para preparar o corpo para dar vazão ao espírito artístico, e não um fim em si mesma (VIANNA, 2005).

Como tudo que vive influencia sua dança, Vianna (2005) não segue um roteiro formal de aulas, deixando-se guiar por suas próprias necessidades de respostas, e com isso revela caminhos aos alunos para que cada um descubra as verdades de seus corpos. Esclarece que, em vez de repassar receitas de postura e equilíbrio corporal, a seu trabalho interessa muito mais despistar as pessoas de suas imagens habituais, que demonstram atributos que provavelmente nunca seriam questionados.

Analizando a trajetória profissional de Klauss Vianna, Alvarenga (2009) defende que seu trabalho vai além de uma técnica, consistindo em uma experiência educativa. O autor identificou elementos desse tipo especial de educação, buscando compreendê-los a partir da intenção de Klauss ao desenvolvê-los. Klauss contempla um tipo de ensino pautado na realização de movimentos para a criação de uma dança pessoal, procurando levar cada aluno a desenvolver a consciência corporal, ampliando sua expressividade no mundo. Esse tipo de

educação tinha o intuito de gerar uma harmonia de opostos em meio às tensões entre indivíduo, sociedade e vida. Essas são as bases de sua experiência educativa.

O trabalho de Klauss procura trazer a dança que já existe em cada um, respeitando os corpos e as vivências singulares, e isso vai ao encontro do que Bondia (2002) define como experiência. Para o autor, o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto: aquele que não se põe, nem impõe, nem propõe, mas aquele que se ex-põe, com todo o risco e vulnerabilidade que isso acarreta. É aquele que se deixa passar pelos acontecimentos, que sabe silenciar, esperar, que se arrisca, que tomba, que machuca e, com isso, se transforma. A experiência, nessa perspectiva, é o que se adquire no modo como se responde ao que acontece ao longo da vida e no modo como se dá sentido ao que acontece. Não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que ocorre. É um saber subjetivo, particular, relativo, finito.

O autor lembra que, se experiência é o que acontece a cada um, o que é a vida senão uma sucessão de experiências? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, consigo mesmo, com o que se diz e o que se pensa, com o que se é, com o que se deixa de ser (BONDIA, 2014).

É nesse experientiar o mundo que o ser humano tem oportunidade de encontrar relações de sentido entre seus pensamentos e suas ações, tornando-se consciente. Por atuarem nesse corpo inteiro, vivo, dinâmico e sensível, as técnicas somáticas contribuem para que as pessoas possam vivenciar a experiência.

Domenici (2010) demonstra que as experiências de vida influenciam a forma de apreensão do mundo e, portanto, a construção de conhecimento, asseverando que a ciência do final do século XX já reconhece que a objetividade não é possível, uma vez que não há como dissociar o conhecimento do olhar de quem o interpreta.

A autora ressalta as mudanças que ocorreram nas ciências cognitivas a partir da década de 1960, comprovando que a visão não é um fenômeno passivo de captação de imagens; ao contrário, é uma construção cerebral nessa interação com o meio, da qual participam não só as informações visuais como também outros sentidos, a memória e a experiência de vida. Tais estudos abalaram as estruturas filosóficas ao questionar a existência de uma realidade objetiva, demonstrando que a subjetividade está presente na construção do conhecimento. Esse foi o início do movimento que, nos anos 1980-90, seria denominado *embodied cognition*, para o qual a experiência corporal (sensório-motora) é o alicerce da construção de qualquer conhecimento.

A ciência chegava a conclusões fundamentais: o corpo está diretamente ligado ao conhecimento do mundo, já que a forma como seexpérience o mundo influencia amplamente o que se conhece. Sendo a experiência pessoal, é impossível uniformizar o conhecimento em relação a um mesmo objeto ou evento. O corpo não é algo passivo que se relaciona com o mundo de forma previsível ou controlável, é ambiente que atua ativamente na construção de conhecimentos e comportamentos. Afirmações como essa só foram aceitas pela ciência recentemente, embora já fossem aplicadas no campo da somática há décadas (DOMENICI, 2010).

A seguir, são relacionados autores que tratam do encontro entre dança e educação somática. Esse tema é fundamental para a compreensão dos resultados desta pesquisa, que procurou encontrar pontos de diálogo entre as duas áreas.

2.4 Encontro entre dança e educação somática

De acordo com Domenici (2010), nos anos 1960, a educação somática ganhou divulgação no meio da dança em função do interesse dos artistas por tais métodos, já que nesse período houve um questionamento da dança moderna e do virtuosismo. Esse encontro gerou transformações no modo de pensar a dança, trazendo ideias como o respeito à anatomia do corpo e a exploração de novos tipos de movimentos que questionavam os modelos de treinamentos corporais vigentes. Bolsanello (2012) corrobora essa ideia explicando que esse período foi marcado por uma efervescência de práticas espirituais, terapêuticas libertárias e experiências artísticas que investigavam os limites entre consciência e corpo, ressaltando que, embora muitas técnicas somáticas já existissem antes da década de 60, foi a partir desse período que elas se destacaram como distintas das expressões orientais, como o ioga, o tai chi e outras.

A partir da chamada *Judson Church*⁴, a dança deixa de ser somente reprodução de movimentos e torna-se processo de investigação do corpo, ampliando os territórios do imaginário e do sensível, criando uma nova filosofia do movimento (DOMENICI, 2010).

O questionamento e a transgressão desses artistas se assemelhavam aos métodos experimentais somáticos, uma vez que buscavam explorar formas de pensar e de mover não condizentes com os padrões de dança vigentes, e esses processos de investigação foram

⁴*Judson Church* foi um movimento iniciado na igreja de mesmo nome, em Nova York, no qual um grupo de dança independente iniciou estudos e experimentações que, pela primeira vez, tratavam bailarinos e criadores como as mesmas pessoas (Vieira, 2013).

determinantes para as novas configurações de dança que começavam a se delinear (CAVALCANTI, 2015).

Desde então, os métodos somáticos passaram a ser procurados não apenas por pessoas interessadas em saúde e bem-estar, mas também por aqueles que pretendiam fazer da dança sua forma de expressão artística. Nesse movimento, houve grandes transformações também na pedagogia e na estética da dança. A improvisação e a experimentação adquirem maior peso, tornando-se meios para superar padrões de movimento para criação de novos repertórios. O foco torna-se, então, a materialidade do corpo e do movimento, buscando-se um lugar descondicionado (DOMENICI, 2010). Outra afirmação que complementa essa ideia é que técnicas somáticas utilizam várias estratégias pedagógicas para ampliar a noção de corpo dos alunos, levando-os a refletir sobre os valores socioculturais que (de)formam suas impressões corporais (BOLSANELLO, 2012).

Cada vez mais, a dança na atualidade busca o entendimento somático para a criação e expressão do movimento.

... a educação somática surgiu a partir de preocupações terapêuticas de indivíduos, mas constatamos que membros da comunidade de dança deixaram o caráter terapêutico para dar corpo a sua pesquisa dentro de uma orientação educativa e artística. (FORTIN, 1998: 51 *apud* Miller, 2005 p. 30).

Segundo Fortin (1999, p. 41), o interesse dos bailarinos pelas técnicas somáticas se deu por diversas razões, dentre elas: a melhora da técnica de dança, a prevenção e cura de lesões e o desenvolvimento das capacidades expressivas.

Para a autora, é essencial que o artista consiga demonstrar no movimento a comunicação estabelecida consigo mesmo, a relação com seu meio e seu modo de perceber a cultura e a sociedade em que vive. Os educadores somáticos reconhecem o ser humano em sua integralidade física, psicológica, social, espiritual, e encorajam os alunos a trabalharem no sentido de uma globalidade da experiência, percebendo as conexões entre as várias dimensões da vida. Acreditam que atuar na via corporal pode ser vantajoso por ser a mais concreta e privilegiada para possibilitar a globalidade da transformação. Partindo da experiência de cada um, trabalhando o corpo de forma integrada e reconhecendo a interdependência das pessoas com o meio, os métodos somáticos podem favorecer a coerência da comunicação na dança (FORTIN, 1999).

A autora lembra as condições de trabalho do dançarino, que normalmente tem que participar de vários trabalhos e se adaptar ao estilo de cada coreógrafo. Para ampliar essa

flexibilidade e uma vez que não existe treinamento corporal ideal para todas as pessoas e corpos, os dançarinos buscam em vários lugares formas de melhorar seu treinamento. A aprendizagem de estilos de dança, ainda que permita o desenvolvimento de artistas, muitas vezes não propicia uma base sólida na construção de gestos fundamentais, sem os quais o alcance de aprendizagens motoras mais complexas fica comprometido. Com isso, o artista pode se limitar em suas capacidades funcionais e expressivas. Os educadores somáticos se valem de movimentos aparentemente simples e cotidianos para que aos poucos o artista alcance a autonomia física e afetiva. Os modelos gestuais mais complexos ocorrerão conforme a edificação de gestos fundamentais, já que estes exercem influência direta sobre a performance motora de alto nível, contribuindo também para a preservação da saúde (FORTIN, 1999).

A prevenção de lesões e problemas de saúde é motivo do interesse dos artistas pela educação somática. As técnicas somáticas buscam um alinhamento corporal que preserve as estruturas músculo-esqueléticas, sendo por isso um meio de prevenção de traumas em dança. Além disso, consideram fundamental o sistema sensitivo-motor no processo de aprendizagem do movimento (FORTIN, 1999).

Para os educadores somáticos, as trocas no movimento não se fazem unicamente pelos exercícios motores voluntários e repetitivos, que às vezes têm a tendência a brecar a aquisição de novas formas de se mexer, mas também por um trabalho de refinamento sensorial. (FORTIN, 1999, p. 43).

As possibilidades e limites desse encontro entre dança e educação somática são questionados por Fortin (1999). A partir de suas observações de aulas em universidades que apresentam programas de dança nos Estados Unidos, Austrália e Canadá, percebeu que os dançarinos utilizam uma ou duas aulas de alguma técnica somática por semana com o intuito de aprimorar seu treinamento cotidiano de dança. A educação somática é, então, um ingrediente a completar a formação desses estudantes na técnica tradicional que executam. Com isso, ressalta que a crença de que os métodos somáticos irão repercutir no modo de realização de aulas de dança nem sempre se concretiza. A existência de dançarinos que saíam das aulas de somática perfeitamente alinhados e rapidamente retomavam os hábitos em suas aulas de dança demonstra que a relação entre as duas áreas nem sempre é direta (FORTIN, 1999).

A ampliação da interface entre dança e educação somática depende muito dos professores de ambas as áreas, porque, conforme a abordagem, corre-se o risco de a somática

ser vista como um meio pontual para alcançar alívio temporário, em vez de se tornar uma mudança profunda de atitude e de concepção do corpo (FORTIN, 1999).

A integração entre dança e educação somática apresenta algumas dificuldades (FORTIN, 1999). Uma dificuldade é que, em geral, esses métodos requerem um trabalho individualizado para que o professor possa tocar o aluno nos pontos específicos, dando o *feedback* conforme a necessidade de cada corpo, embora haja também a possibilidade de adaptação para aulas em grupo. Porém, esses casos devem ser vistos com zelo, já que é necessário profissional devidamente habilitado e qualificado.

Outra dificuldade se refere às expectativas dos dançarinos sobre como deve ser uma aula de dança. Woodruff (1999), na tentativa de aliar as técnicas somáticas à dança moderna, demonstra que, em geral, os alunos entendem o desenvolvimento na dança como uma atividade mecânica, esperando aprender passos característicos de determinado estilo e alcançar habilidades virtuosas. Para eles, a aula de dança deve conter repetição de movimentos e de sequências ao som de determinado estilo musical. Nessa abordagem, o professor é visto como detentor de conhecimento, o que é coerente com o pensamento ocidental de uma educação que objetiva a transmissão do conhecimento e o resultado em detrimento do processo.

Ao aliar as aulas de dança moderna ao método Bartenieff, a autora demonstra que muitos alunos se sentiam impacientes e com receio de outros alcançarem mais conhecimento em dança do que eles. Dessa forma, Fortin (1999) ressalta que a educação somática, por reforçar aspectos cognitivos e sensoriais, muitas vezes, é mais percebida pelos alunos como contraditória à aula tradicional de dança do que como um complemento. Acrescenta que a repetição tem certamente sua importância na manutenção da mobilidade das articulações, mas, sem a consciência do que se realiza, a atividade motora não favorece o desenvolvimento neurológico nem contribui para o real aprendizado do gesto.

A integração entre dança e somática demanda uma mudança de paradigma para os estudantes, uma vez que eles são estimulados a valorizar tanto o processo como o produto. O produto, nesse sentido, consiste não apenas na competência motora, mas numa nova compreensão de corpo e de dança, no estímulo à curiosidade, à presença, à integridade. A mudança é complexa também para o professor que atua com o enfoque somático, já que a centralidade da aula não está nele, e sim no educando e em suas experiências (FORTIN, 1999). Assim, o educador também precisa rever seus conceitos e se adaptar às novas abordagens pedagógicas em dança. Essa mudança de paradigma proposta pela somática, uma vez que utiliza uma concepção de corpo que se assemelha à ideia de processo, também parece

ser complexa para os próprios autores do assunto, pois muitos textos ainda trazem a noção cartesiana de corpo, tratando-o como veículo ou instrumento (DOMENICI, 2010).

Marques (1998) dialoga com essa ideia da concepção de corpo como próxima à de processo ao dizer que, no ensino da dança, tem-se reconhecido esse corpo socialmente construído, utilizando-se propostas que abordam tanto o produto quanto o processo, trabalhando tanto a técnica quanto o processo criativo. Essas abordagens consideram, assim, tanto a expressão corporal quanto a de um corpo sócio-político-cultural.

Apesar das dificuldades, existem experiências profícuas nesse encontro. Nos últimos anos, tem crescido o número de artistas e educadores interessados em modificar os padrões tradicionais das aulas de dança, incorporando elementos somáticos em seus trabalhos (FORTIN, 1998). A autora apresenta um estudo de caso de aula de uma professora experiente de dança moderna com conhecimento em fisioterapia, na Técnica de Alexander, Método Feldenkrais e Ideokinesis, demonstrando que é possível abordar princípios somáticos em aulas de uma técnica específica.

Ao falar sobre o encontro entre dança e somática, Domenici (2010) traz outro aspecto importante, comprovando que essa união é relevante para ampliar o diálogo entre arte e ciência, produzindo um terreno fértil não só para a arte, como também para as concepções de corpo. Esse encontro cria um campo muito propício para a experimentação que, se adequadamente aproveitado, pode contribuir para a produção de conhecimento nas duas áreas.

2.5 Princípios somáticos

Já existem muitos estudos disponíveis sobre a educação somática e percebe-se um esforço por identificar princípios comuns a essas práticas, abordados de formas distintas, conforme os autores.

Um princípio comum aos métodos somáticos é a indivisibilidade do ser (LIMA, 2010). A partir da concepção de corpo vivido, a história de vida de cada um, com suas experiências e memórias, é indissociável dos aspectos motores. O trabalho a ser desenvolvido pela somática não é sobre uma parte do corpo, e sim sobre a pessoa (SOTER, 2011, *apud* Souza, 2012). Vianna (2005) também compartilha esse princípio, reconhecendo que tudo que os alunos vivenciam dentro e fora da sala de aula influencia sua forma de se mover. Para ele, dança é vida, não havendo como separá-las. Bertherat (2010) confirma essa ideia ao afirmar que as

pessoas não têm um corpo, elas são um corpo, mas, para tomarem consciência disso, é preciso acessar o ser inteiro, a unidade:

Nosso corpo somos nós. É a nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. Por isso tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro... pois corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade. (BERTHERAT, 2010, p. 3).

Embora cada método somático tenha suas estratégias pedagógicas próprias, Bolsanello (2011) aborda elementos comuns às técnicas somáticas: a redução do ritmo para melhor percepção do movimento que é feito; a respiração como apoio ao movimento, o uso da diretriz verbal para que cada aluno interprete conforme suas possibilidades corporais; a autopesquisa do movimento para que o aluno possa explorar as relações entre partes aparentemente desconexas; a automassagem; a busca do esforço justo, investigando o tônus ótimo para a realização do movimento, adequando-o a cada tarefa e objetivo proposto; o alongamento fino e preciso; a ampliação do vocabulário gestual, empregando movimentos que não são comuns no cotidiano, para desconstruir gestos inconscientes que possam gerar problemas na estrutura psico-físico, ao mesmo tempo em que ampliam as conexões neurais; a aprendizagem dissociada de crenças religiosas (BOLSANELLO, 2011).

Outro princípio somático é priorizar a informação que vem do próprio corpo para direcionar as decisões, investigando as possibilidades de movimento pela sensopercepção, ou seja, pela consciência corporal (DOMENICI, 2010). Esse princípio parece ter relação com o que Bolsanello (2012) denomina autopesquisa do movimento, além da busca pelo esforço justo e respiração como apoio ao movimento, os quais buscam ampliar a sensopercepção. Almeja-se, então, o refinamento sensorial, acreditando-se que ele pode ampliar as possibilidades de escolha, aumentando a liberdade do criador. Nas aulas de dança influenciadas pela somática, os alunos aprendem parâmetros, tais como posições relativas entre ossos e articulações, grupamentos musculares e apoios. Esse princípio é muito comum em aulas que trabalham com a investigação do movimento. O objetivo é que o aluno perceba como se movimenta e como pode se movimentar, investigando seus movimentos para adquirir autonomia. Essa ideia aparece também em Miller (2005), ao afirmar que autoconhecimento e autodomínio são fundamentais para a expressividade do gesto nas propostas desenvolvidas por Klauss Vianna.

As práticas somáticas como caminhos para a autonomia também são abordadas por Fernandes (2015), que explica que, por se procederem por via da experiência sensorial

sensível, elas são eminentemente pessoais, criativas e imprevisíveis. Esclarece que esse tipo de estrutura aberta de aprendizagem pode ser bem mais exigente do que a reprodução. O objetivo é facilitar o desenvolvimento de aptidões de relação e adaptação por meio da experiência sensorial, interagindo criativamente com o ambiente. Dessa forma, cada pessoa é única e possui história, preferências e aptidões distintas das demais e que poderão ser expandidas de forma diferente de outros indivíduos.

Esse princípio é tratado por Bolsanello (2011), empregando o conceito de descondicionamento gestual, já que propõe o trabalho de refinamento sensorial a partir do sentir o movimento, do perceber a forma como ele ocorre e da exploração de outras possibilidades de se mover. A autora explica que o problema não são os padrões de movimento, pois eles são indispensáveis à existência humana. Porém, os traumatismos normalmente ocorrem quando não se dão respostas corporais adaptadas às situações, uma vez que o uso inconsciente de certos movimentos pode gerar desgaste e sobrecarga da estrutura. A educação somática propicia a investigação de como o indivíduo se move para que a reorganização da imagem corporal aconteça. O descondicionamento gestual também está presente em Vianna (2005), quando explica que, para gerar algo novo no movimento, é preciso buscar estímulos que gerem conflitos e novas musculaturas, abrindo novos espaços dentro e fora do corpo.

O exemplo de como trabalhar um problema corporal na perspectiva somática é demonstrado por Bolsanello (2011), ao descrever a situação de uma secretária que diz “respirar mal”. O educador somático a escuta primeiro e logo percebe que esse mal respirar não é um problema respiratório, por isso não prescreve exercícios dessa natureza para sanar a questão.

O educador somático orienta o aluno a observar as partes que se movem enquanto respira, abordando a pessoa, e não o desconforto. Ele não traz um modelo de como respirar, nem coloca os bloqueios em evidência. O aluno é levado a perceber o seu modo atual de respirar, sem julgamentos. Em seguida, o professor sugere movimentos que possam liberar as tensões inúteis que prejudicam o respirar com naturalidade.

O educador somático propõe, pois, aos alunos instrumentos para que eles desenvolvam respostas renovadas, contribuindo para a prevenção de lesões. Isso está relacionado com o que ela chama de tecnologia interna, que corresponde à habilidade de se adaptar corporalmente em determinada situação, de forma a não prejudicar a estrutura psico-física (BOLSANELLO, 2011). Em outros termos, a busca da reeducação postural para prevenção de lesões, reduzindo

os automatismos para gerar alinhamento postural, também é comumente presente nas abordagens somáticas (DOMENICI, 2010).

Outra ideia comum nessas técnicas é a importância dada ao comportamento singular. Considerando que cada indivíduo é único, suas experiências, memórias e movimentos são valorizados. Segundo Domenici (2010), o novo paradigma é que não existe um comportamento ideal; há, sim, comportamentos diversos, conforme a singularidade. O corpo nesse contexto é tido como dinâmico, vivo, em transformação. Fernandes corrobora essa ideia ao dizer que, “nesse contexto, não existe um modelo ideal ou correto a ser seguido, mas sim possibilidades de desafio, mudança e readaptação a serem descobertas e criadas por cada um a partir de indicações abertas” (FERNANDES, 2015, p. 19). Assim, a educação somática busca o resgate dessa unidade e da identidade do ser humano, respeitando as diferenças de cada um (STRAZZACAPPA, 2009).

Esse princípio é abordado por Bolsanello (2012), com o conceito de autenticidade somática, que emerge quando há intimidade com os processos internos, singularidade que não se opõe, contudo, à identidade sociocultural. A autora destaca que a autenticidade se manifesta no cuidado com o outro e com o meio ambiente. Outro modo de tratar esse assunto está presente em Lima (2010), quando afirma que os métodos somáticos entendem que a consciência do corpo e dos atos individuais amplia a capacidade de mudar o seu estar no mundo. Isso revela uma relação indissociável entre corpo e ambiente (SOUZA, 2012).

Outra característica da somática ressaltada por Domenici (2010) é o interesse pelas emoções e seus reflexos no corpo e no movimento. A modulação do esforço e o estado de tônus passam a ser importantes, de modo que a dança não se interessa apenas pelo padrão de movimento, mas também pelas qualidades tônicas do corpo. Vianna (2005) também trabalha dessa forma, estimulando os alunos a identificar o tônus, o ponto exato em que se deve deixar a tensão muscular ao iniciar a movimentação. Explica que é uma tensão contínua, embora não seja incômoda, afirmindo que é impossível fazer um bom trabalho corporal sem a consciência desse fato. Isso porque o tônus torna o corpo e os pontos de tensão mais presentes e essa percepção do papel dos músculos e ossos é fundamental para que a ginástica fria se torne movimentação expressiva. Essa percepção de tônus é importante porque, para Vianna (2005), é no espaço gerado pelo movimento que as emoções e projeções acontecem; é no equilíbrio e na presença a cada momento, não deixando que a intenção do movimento se perca nem antecipando mentalmente seu fim. Percebe-se, então, que esse princípio está intimamente relacionado aos demais, ficando comprovada a necessidade da consciência do corpo para a

expressividade do gesto e também a importância do processo, aspecto muito ressaltado nas técnicas somáticas.

O capítulo a seguir investiga como essas relações ocorrem na prática artístico-docente dos alunos da Licenciatura em Dança da UFMG.

3 SOBRE OS PARTICIPANTES

Este capítulo se inicia com uma breve contextualização do curso de Licenciatura da UFMG, com o intuito de esclarecer sobre o ambiente em que os participantes desta pesquisa estão inseridos, trazendo informações sobre o curso de Licenciatura, o projeto pedagógico e algumas questões importantes que perpassam a dança enquanto área de conhecimento.

3.1 Contextualização da Licenciatura

A presença da dança nas universidades é fato recente no Brasil. Segundo Wosniak (2010), o primeiro curso superior em dança foi criado, em 1956, na Universidade Federal da Bahia, e, somente na década de 80, outros cursos foram implementados em Curitiba, no Rio de Janeiro e em Campinas. Atualmente, tem se percebido o aumento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação em dança no País.

Segundo Christófaro (2015), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 estimulou a ampliação das Licenciaturas em dança nas universidades, pois estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica.

Tal Lei contribuiu para o estabelecimento do curso de Licenciatura em Dança da UFMG, criado para suprir a demanda de Belo Horizonte, que dispunha de uma formação livre de artistas-bailarinos de excelência e, ao mesmo tempo, revelava carência de um curso superior que capacitasse os profissionais da dança para o ensino dessa disciplina na educação formal. Segundo o Projeto Pedagógico, o curso pretende suprir a demanda de formação docente da região metropolitana, considerando as especificidades atuais e a pesquisa em arte no que se refere aos processos metodológicos de ensino e de criação, além de teoria em dança.

De acordo com esse documento, dentre os princípios norteadores do curso, estão as abordagens corporais contemporâneas, tais como a educação somática, que tem sido apropriada pelos bailarinos de técnicas tradicionais como o balé, a dança moderna e a dança contemporânea. A dança do início do século XXI passa a valorizar a expressão do artista e intérprete nos processos criativos e também na formação, absorvendo técnicas teatrais e da educação somática.

O documento esclarece que, atualmente, as barreiras no que se refere à expressão corporal têm sido rompidas. A dança que chega às universidades necessita de novas metodologias de pesquisa e de professores capacitados para unir teoria e prática,

sensibilizando os alunos para a compreensão de si mesmos e para o alcance de uma identidade própria de ação. Isso significa desenvolver o autoconhecimento, a conscientização das atitudes perceptivas, da autoinvestigação e da criação articuladas ao conhecimento de dança, capacitando-os a construir metodologias para o exercício da docência. O curso busca, além disso, o domínio humanizado da técnica que valorize as experiências e histórias de cada um, favorecendo a pesquisa interdisciplinar.

Desenvolver esse tipo de reflexão nem sempre é tarefa simples no contexto da dança. Isso porque existe um ideal na sociedade de que dançar é reproduzir passos, e essa expectativa também está presente em muitos artistas, que querem continuar atuando nas técnicas de seu conhecimento nesse mesmo lugar de reprodução.

Marques (1998) ressalta que essa concepção de dança está atrelada à concepção de corpo máquina, como instrumento de dança, o qual precisa ser controlado, dominado, submetido aos padrões técnicos. Nessa perspectiva, não há qualquer preocupação com o processo criativo individual e muito menos em estabelecer relações entre corpo, dança e sociedade, já que o objetivo é o resultado, o produto.

Os cursos de Licenciatura, nesse sentido, são fundamentais para ampliar os horizontes do artista-docente, estimulando-o a perceber que a dança não precisa se restringir à repetição de passos, podendo desenvolver habilidade da escuta de si mesmo, do outro e do mundo, percebendo a integração corpo e mente e que os aspectos físicos, psicológicos, sociais, políticos e ambientais não estão dissociados.

Marques (2011) trata desse tema ao questionar se, em sua prática artístico-docente, os professores de dança estão educando os alunos para serem corpos-concha, isolados socialmente, fechados e escondidos dos problemas e da realidade, ou corpos sociais. A autora explica que

a tradição do ensino de dança tem se aprimorado ao longo dos séculos na construção de conchas para seres humanos: primeiramente, as conchas das danças codificadas – que vão do balé clássico ao hip hop, das danças da mídia ao flamenco, passando pelas manifestações de danças brasileiras, pelo jazz e pela dança contemporânea. Dependendo de como forem ensinadas, técnicas, passos e coreografias acabam por se tornar conchas prontas e fechadas que os alunos devem vestir e se acomodar dentro delas. Na grande maioria das aulas de dança, as técnicas codificadas, os passos predeterminados e as coreografias prontas nos impedem de dialogar com os corpos presentes de nossos alunos, com seus corpos sociais. (MARQUES, 2011, p. 33).

Segundo Marques (2010), esse entendimento é importante para que a arte possa ser abordada com todo seu potencial transformador, empregada de forma problematizadora e crítica.

Nesse sentido, a autora explica que arte e educação, embora sejam campos distintos, apresentam confluências que podem ser exploradas, lembrando que a educação ocorre não somente em sala de aula, não se restringindo à função do professor. O artista também educa quando está em cena e compartilha sua obra com o público (MARQUES, 2010).

Ao se debruçar sobre as ideias de Paulo Freire, Marques (2010) aponta para a necessidade de a dança possibilitar relações dialógicas, plurais, criativas, permitindo a ampliação e a transformação do conhecimento, ao invés de se constituir apenas em momentos de contato passivos, reprodutores, individualizados. Quando as aulas de dança proporcionam apenas o contato, não há discernimento, consciência ou criticidade em relação ao ser ou estar no mundo, perdendo-se a oportunidade reflexiva e transformadora.

Nas palavras da autora,

aulas de dança que não compreendem a transcendência como “outridão”, como aprendizado necessário tanto à arte quanto à vida, o sair de si como necessidade elementar para *performance* e também para a vida em sociedade, a escuta do outro como pré-requisito para ir além do corpo executor de dança e estar *com* o mundo, encerram-se em si mesmas, educam para a vaidade, para o mimo, para a competição, para o pequeno poder sobre o corpo e sobre os corpos dos outros. (MARQUES, 2010, p. 34).

Porém, para que as aulas de dança transcendam a repetição e alcancem outros modos de escuta e de consciência transformadora do ser e do mundo, é fundamental que o artista-docente tenha conhecimento de si, de seus limites e potenciais, os quais se revelam na sua forma de estar no mundo, de se mover e de se relacionar com o próprio corpo. Por isso é importante que os cursos de Licenciatura se atentem a essas questões, promovendo formações profundas e sensíveis, entendendo arte e docência numa perspectiva transformadora e dialógica, sem perder de vista que isso só se torna possível quando as pessoas buscam a consciência de si, de seus corpos e de suas relações.

A partir dessa visão, o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Dança da UFMG trabalha com duas bases pedagógicas fundamentais: Rudolf Laban e Klauss Vianna. De acordo com o Projeto, Laban contribui para a formação ao trazer os princípios para análise e ensino do movimento, sem focar em uma técnica específica, ao passo que Klauss apresenta uma proposta educativa que estimula a criação de uma dança autoral. Ambos os autores trazem condições básicas para o trabalho corporal a partir de fatores como exploração do

espaço, tempo, peso e fluência, aliados ao estímulo à criação do aluno, buscando autonomia do sujeito-bailarino.

Klauss Vianna, em sua busca por uma dança brasileira, respeitando gestuais e corpos nacionais, apresenta uma proposta artístico-pedagógica que não separa a dança da vida, entendendo que os corpos estão constantemente em relação com o mundo (VIANNA, 2015). Muito influenciado pela filosofia oriental e pelas ideias da educação somática, apresenta uma proposta de ensino que estimula a criatividade e a expressividade, que, para serem alcançadas, necessitam de corpos disponíveis e conscientes. Klauss Vianna é um referencial do curso muito citado pelos participantes da pesquisa, como será adiante apresentado.

3.2 Critérios de seleção dos participantes

A pesquisa foi realizada com três alunos⁵ que ingressaram no curso de Licenciatura em Dança da UFMG no segundo semestre de 2011. Para escolha dos participantes, optou-se por entrevistar aqueles que já passaram pelas oito disciplinas do eixo prático-teórico obrigatório do curso, no intuito de certificar que todos tiveram acesso às mesmas aulas e atividades. Portanto, eles tiveram as mesmas informações sobre a educação somática durante as aulas da Licenciatura. Além disso, considerando a diversidade do alunado da Licenciatura no que se refere aos estilos de dança vivenciados por eles anteriormente à universidade, escolheu-se entrevistar alunos oriundos de técnicas de dança distintas. Segundo a Professora do curso Gabriela Christófaro, os alunos que hoje fazem parte do curso de dança tiveram formação em variados estilos: dança de salão, balé clássico, jazz, hip hop, dança flamenca, dança do ventre e dança contemporânea, entre outros, o que ocasiona uma considerável diversidade corporal, técnica e estética.

Um dos critérios para a escolha dessa turma foi o fato de já ter trilhado a maior parte das disciplinas, especialmente as que constituem as disciplinas práticas de I a VIII, nas quais os conceitos somáticos são mais fortemente abordados. Outro motivo da escolha é que eu faço parte dessa turma, o que me permite o conhecimento das pessoas envolvidas, bem como facilita o acesso a informações e documentos necessários para a pesquisa.

Outro requisito de seleção dos participantes foi o fato de estarem atuando em trabalhos artístico-docentes no momento da pesquisa. Dessa forma, não foram selecionados, por exemplo, estudantes que não estivessem em exercício da docência no momento da pesquisa.

⁵ As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora com esses estudantes no período de 12/11/15 a 20/11/15, em Belo Horizonte.

O entendimento de artístico-docente é dado por Marques (1998), quando explica que a prática docente e a prática artística não estão dissociadas.

A partir desses critérios, foram selecionados 3 participantes, que vivenciaram primordialmente os seguintes estilos: um com formação em clássico; outro com prática em dança contemporânea; e outro com vivência em dança flamenca. O motivo dessa escolha foi buscar alguma relação possível entre os estilos de dança trabalhados e a apropriação dos referenciais somáticos.

Por questões de privacidade, optou-se por não revelar os nomes dos entrevistados, utilizando-se pseudônimos para nomeá-los.

Vale ressaltar que, pela natureza desta pesquisa, não se pretende aqui dizer que os relatos que serão apresentados representam a totalidade das experiências dos alunos do curso. Ao contrário, esta pesquisa busca trazer a reflexão sobre o diálogo entre dança e educação somática identificado pelos três alunos da Licenciatura, assim como seus desafios e possibilidades, com o intuito de conhecer com profundidade as percepções de cada participante.

3.3 Formação em dança dos participantes

Ao falar de sua formação, cada participante disse ter tido contato com vários estilos de dança. Todos são de Belo Horizonte e tiveram formação em diferentes cursos livres da cidade antes de ingressarem na UFMG.

Joana fez aula de dança do ventre desde os quinze anos, dois anos de dança de salão e depois foi para o flamenco. Após iniciar os estudos de flamenco, com 6 meses de dança, já se tornou professora em função da saída de duas docentes que abriram seus próprios espaços de dança. Atualmente, dá aula de dança flamenca e afirma nunca ter tido contato com as técnicas somáticas anteriormente ao curso de Licenciatura.

Felipe fez aulas de clássico, dança de salão e contemporâneo. Entrou no curso de dança por reopção do curso do teatro. Começou a dançar com 13 anos, fazendo, à época, aulas de forró e de teatro. Aos 15 anos, dançava para melhorar a expressão corporal no teatro, que acabou abandonando para se dedicar à dança. Fez aulas de balé clássico, dança de salão e dança contemporânea e, atualmente, foca na dança contemporânea, ministrando aulas desse estilo. Teve contato com as técnicas somáticas antes mesmo de entrar para a Licenciatura.

Alice fez balé clássico de 1999 a 2008 e um pouco de jazz e, em 2008, entrou para um grupo experimental para formação de bailarinos. Nesse grupo, deu aula para crianças e

adultos, buscando a profissionalização. Participou de outro grupo experimental, no qual conheceu diferentes linguagens e coreógrafos, tendo contato inicial com as ideias de Klauss Vianna. Atualmente, ministra aulas de balé clássico para crianças e adultos.

Apresentadas, de forma resumida, as vivências em dança dos participantes, será demonstrado a seguir o que foi levantado como resultado desta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados dos dados coletados nos portfólios e entrevistas com os participantes envolvidos nesta pesquisa estão descritos neste capítulo. Optou-se por apresentar esta sessão por participantes, e não por tema tratado. Isso se justifica pelo fato de os temas serem abordados de forma sempre inter-relacionada, impossibilitando sua categorização e separação.

4.1 Resultados obtidos de Joana

Foram analisados apenas dois portfólios de Joana. Um, por ser objeto – uma gaiola com uma foto –, não pôde ser analisado. Outro não pôde ser aberto por falha no arquivo e os demais ela não encontrou para me entregar para análise. Todavia, nos portfólios disponíveis, alguns princípios somáticos foram detectados, tais como: indivisibilidade do ser, consciência corporal e uso da respiração para apoiar o movimento.

No portfólio do primeiro período, constava a seguinte afirmação: “Nesse semestre aprendi: ... Que eu não tenho um corpo, eu sou um corpo; Respirar corretamente faz um bem danado”.

As entrevistas foram conduzidas a partir dessas frases, demonstrando importantes reflexões que a discente traz desde o primeiro período até hoje. Para ela, os referenciais somáticos apresentados em sala de fato trouxeram a percepção das conexões entre os diversos âmbitos da vida. Joana identificou, por exemplo, que sua postura corporal revela uma postura perante a vida e que sua dificuldade em respirar “corretamente” tem relação com a dificuldade de estar presente. Nas palavras dela:

Eu acredito nessa coisa da postura ligada à personalidade. E aí quando eu comecei a descobrir esse outro lugar que é um eixo, e eu não cheguei ainda, me veio isso na cabeça: tô aprendendo a respirar agora. Isso mexe com meu equilíbrio corporal, enquanto pessoa, presença nos lugares, ansiedade, foca um tanto de coisa. Mexeu muito comigo nesse semestre essa questão da respiração... a sensação que eu tenho é que estou sempre um passo à frente ou um passo atrás, é difícil eu me sentir presente no momento e eu atrelo isso muito à questão da respiração, da personalidade.

Relatou, também, os toques gentis recebidos de uma professora, buscando trazer a consciência da participante para a respiração. Isso me remete à descrição do trabalho respiratório que Bolsanello (2011) destaca ao explicar que o educador somático não mostra como deve ser feito o movimento, mas ajuda a pessoa a perceber como ela se move, para,

então, ela própria modificar o que faz. Joana disse que se lembra até hoje desses toques e que procura se atentar constantemente ao movimento do corpo ao inspirar e expirar.

Essa consciência da respiração e da relação da postura com sua forma de encarar o mundo, antecipando-se aos acontecimentos a ponto de gerar dificuldade em ser conduzida na dança de salão (cujas aulas frequentou anteriormente à Licenciatura), revelou também a presença de um ideal de corpo a ser atingido. Porém, esse ideal parte de um lugar que não é ditado pela mídia, ou pela sociedade, mas provém de uma percepção de si mesma, de uma autoinvestigação. Com isso, já se percebe uma mudança de paradigma, que deixa de ser o outro ou algo externo imposto e parte de uma referência pessoal e interna, advinda da própria consciência corporal.

Joana aprofundou essa reflexão ao dizer que, no começo do curso, parecia ter uma armadura corporal: "... mas eu tinha umas coisas muito destacadas em relação à personalidade, a resistência, o sorrir sempre, como se eu tivesse uma armadura e eu tô aprendendo a me despir dessa armadura, mas não considero que me despi totalmente".

Essa fala remete ao que Vianna (2005) denomina de couraças corporais, ao explicar que o corpo cria seus automatismos quando o movimento ocorre sem a consciência.

Outra relação importante que ela fez é com a descoberta de não *ter* um corpo, e sim *ser* um corpo, a partir das ideias de Bertherat (2010) trazidas no primeiro período e também citadas pelos demais entrevistados. Ela disse que isso está muito relacionado com a noção de corpo inteiro, da unidade entre corpo e mente. Nesse assunto, ela percebeu algo desconcertante: ao se analisar antes do curso de Licenciatura, sentia como se algo controlasse seu corpo, dizendo-lhe o que fazer em cada momento, como se não pertencesse a esse corpo. Acrescentou que é algo muito complexo de ser explicado.

Ao ser questionada sobre como essas descobertas dialogavam com sua prática artístico-docente, ela disse que, primeiramente, em relação à escuta: de si, do outro, do espaço. Ao ser confrontada em uma das aulas práticas da Licenciatura com questões do tipo por que criar e como se preparar para criar ou para dar aulas, ela afirmou com surpresa que nunca havia parado para pensar nisso. Disse que, desde então, passou a se perguntar o que quer, como, por que, parando para refletir sobre suas escolhas. Explicou que, antes, ela criava pensando unicamente em apresentar, sem refletir sobre aquilo que a levava a criar e a dançar. A dança para ela sempre esteve no lugar da reprodução. Porém, após o curso de Licenciatura, seus modos de criar, de dançar e de ensinar ficaram mais críticos e conscientes.

Ressaltou, ainda, os trabalhos que fez nas aulas práticas do curso de dança, explicando o quanto foram significativos para ela por terem sido criados a partir de estímulos dados em

sala, tais como o que a faz mover e como mover, tendo surgido de momentos de criação em que ela saiu totalmente de sua zona de conforto. Afirmou que foram trabalhos que ela jamais imaginou realizar e por isso se tornaram muito surpreendentes para ela e para quem a assistiu.

Com relação à prática docente, Joana revelou que ainda não consegue dialogar muito com os princípios somáticos, porque esse assunto ainda é muito novo para ela. Disse estar em processo de “experimentar esse lugar”. Reconheceu que o curso abriu um novo mundo, cheio de possibilidades, e que ela ainda está conhecendo esses lugares. Comentou que sente que o que mudou não foi tanto o tipo de aula que ministra, e sim sua postura como observadora dos alunos e de si mesma, percebendo que a mudança é mais interna. Apesar disso, revelou ter dado aulas bem diferentes das convencionais de dança flamenca: “Às vezes, me pego propondo outras coisas, por exemplo, ouvir música de flamenco deitado no chão. Também já fiz isto: cada um fecha o olho, sente o que tá vindo com aquela música. Já propus se enxergar no espelho, abrir os braços, enxergar o corpo”.

Nesse aspecto, ela relatou a dificuldade de trazer abordagens diferentes para as aulas, já que as pessoas esperam aprender passos de dança. Isso condiz com o que Fortin (1999) e Woodruff (1999) aduzem sobre as dificuldades de trazer abordagens somáticas para as aulas de dança em função das expectativas dos alunos de reproduzir passos.

Além disso, Joana contou que, quando propôs, como docente, uma prática de se enxergar no espelho e perceber que o movimento dos alunos não tinha que ser igual ao da professora, uma aluna saiu chorando. Nesse dia, ela relatou ter ficado bastante assustada e com medo de ter perdido a aluna, o que não aconteceu; pelo contrário, gerou um processo de aproximação da aluna, em função da conversa que tiveram posteriormente à aula. Porém, desde então, ela disse estar receosa de propor abordagens ligadas à educação somática e os alunos não receberem bem as propostas. De fato, para introduzir esse tipo de abordagem, é necessária muita segurança e convicção por parte do professor, porque há o risco de não agradar de imediato a todos os alunos.

Contudo, Joana afirmou que hoje algumas coisas já mudaram. Considerou ser bem possível introduzir princípios somáticos na dança flamenca, especialmente ao final das oito práticas do curso de Licenciatura, quando foram dados estímulos de experimentação. Por exemplo, foi sugerido em sala que os alunos passassem pelos lugares de conforto e desconforto. Nesse processo, Joana percebeu que não tinha que atender a uma expectativa que ela achava que o professor tinha, mas que, ao contrário, deveria escutar o que surgia a partir dos estímulos dados, buscando um lugar de vazio e de escuta para que o movimento surgisse

sem a preocupação com o olhar externo. Com isso, ela pôde sair de um lugar de automatismos e da cópia e se abrir para a criação e para o que surgisse no momento.

Embora afirme que as mudanças ainda são poucas e que está experimentando, considero cruciais as percepções de Joana aqui narradas. Tanto as aulas ministradas que foram inspiradas nos referenciais trazidos no curso quanto a mudança de olhar sobre a dança e o fazer artístico sugerem uma transformação considerável na forma como se relaciona consigo mesma e com o mundo. Ela confirmou essa ideia quando disse que o curso de Licenciatura é para ela muito mais que o desenvolvimento artístico, é uma mudança de vida.

4.2 Resultados obtidos de Felipe

Diferentemente da primeira entrevistada, Felipe já tivera contato com os referenciais somáticos antes de entrar no curso de dança. Em vários portfólios, ele apresentou frases ou análises que remeteram, de alguma forma, a esse tema. Além disso, seus portfólios continham uma grande diversidade de informações: planos de aula elaborados por ele, pontos principais advindos de aulas no curso de dança, relatos de seus alunos, trechos de leituras de seu interesse, partes de trabalhos feitos fora da UFMG, poemas, frases de autores de seu interesse, além de fotos e imagens. Interessante notar que os portfólios não seguiam uma ordem lógica, já que cada um contemplou assuntos diversos e apresentados de maneira não linear. Assim, suas experiências pessoais estavam misturadas aos planos de aula, às imagens, às análises, estando, como ele disse, dispostos de forma “caótica”, termo que ele usou para se definir também.

Felipe não separou as disciplinas em seus portfólios, partindo do princípio de que elas estão relacionadas entre si e com a sua própria vida. Já no primeiro portfólio, ele usou expressões em tópicos, como “mobilização de articulações, apoios, esqueleto axial e apendicular, enrolamento e endireitamento, assim como temas de perspectiva holística: mente, corpo e espírito, educação somática, corpo enquanto experiência”, e muitas outras tratadas nas aulas práticas, embora não as tenha explicado. Nesses trechos, já se pode perceber a presença de referenciais anatômicos, abordagem de fato bastante usada em práticas somáticas. A perspectiva holística é termo utilizado por Woodruff (1999), para denominar a concepção que considera o todo como maior que a soma das partes isoladas. Como explicado pelo participante, corpo, mente e espírito formam um todo indissociável.

Nesse mesmo portfólio, ele citou uma frase de Rodrigues (1986): “Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo (...), o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais precioso patrimônio que o homem possui”.

Quando questionado sobre essa frase na entrevista, ele fez referência ao corpo como sendo a casa onde ele mora, ideia que também aparece no portfólio em outro momento, trazendo a importância de se perceber e se encontrar nesse corpo. A percepção dele sobre esse trecho é com relação ao princípio somático da consciência corporal.

Contudo, essa frase me trouxe a impressão contrária ao que ele disse na entrevista. Ao falar que o corpo é “patrimônio” que o indivíduo “possui”, a impressão que tive era de um corpo mecânico, tratado como mercadoria, que podia ser “usado e vendido” (SANT’ANNA, 2005), diferentemente do que as técnicas somáticas propuseram.

Embora Felipe não tivesse interpretado a frase da mesma forma que eu, ele empregou essa ideia do corpo como mercadoria em uma proposta artística que fez uma analogia entre copos e corpos descartáveis. Ele relatou em um dos portfólios um trabalho artístico chamado Projeto Servir, feito em parceria com algumas alunas do teatro. Disse que a ideia desse trabalho veio de sua demissão do emprego anterior, gerando nele a consciência de que a classe da dança era muito desperdiçada e vista como descartável. Associou essa questão com a falta de consciência corporal que existe na atualidade, quando as pessoas fazem coisas automaticamente, relacionando-se com as outras e com o mundo da mesma forma. Isso demonstrou uma conscientização política do participante, reforçando o entendimento de um corpo socialmente construído (MARQUES, 1998).

Esse lugar dos automatismos está ligado, ainda, à reprodução que ocorre tanto na vida quanto na arte. No portfólio do sétimo período, o participante citou David Le Breton:

A relação do corpo do indivíduo como seu corpo ocorre sob a égide do domínio de si. O homem contemporâneo é convidado a construir o corpo, conservar a forma, modelar sua aparência, ocultar o envelhecimento ou a fragilidade, manter sua “saúde potencial”. O corpo é hoje um motivo de apresentação de si.

Esse trecho sugere que o corpo é percebido na sociedade contemporânea como forma de se apresentar, ideia que remete à importância dada à aparência na atualidade, haja vista a grande procura de centros de condicionamento físico para manter a “forma” do corpo, além do faturamento das indústrias de cosméticos (SILVA, 2001).

Esse corpo modelado e trabalhado para atender aos padrões da moda se vale do uso repetitivo de movimentos para atingir o ideal desejado (BOLSANELLO, 2011; 2012). Essa

prática também acontece na arte, quando foca essencialmente na repetição de movimentos sem consciência. No portfólio do sexto período, o entrevistado colocou um trecho de uma entrevista com Marcel Duchamp, em que criticou a reprodução no âmbito da arte, bem como o foco no resultado, desconsiderando a atitude interna do artista:

Pierre Cabanne – Você visita museus? Marcel Duchamp – Quase nunca. Não vou ao Louvre há vinte anos. Não me interessa mais por causa desta dúvida que tenho a respeito do valor desses julgamentos que decidiram que todos aqueles quadros deveriam ser expostos no Louvre no lugar de colocar outros que jamais foram considerados e que poderiam estar lá... – A atitude do artista conta mais, para você, do que a obra de arte? – Sim. O indivíduo como tal, como cabeça, se você quiser, me interessa mais do que o que ele faz, porque notei que a maior parte dos artistas não faz mais do que se repetir..."

Repetição de modelos padronizados, contudo, não pareceu ser a prática de Felipe, pois ele apresentou vários exemplos de situações trabalhadas em sala que diferiam das aulas convencionais de dança. No primeiro portfólio, ele trouxe o relato de uma aluna de dança de salão com enfoque contemporâneo sobre uma aula que ele deu utilizando a manipulação do corpo. Nessa descrição, ele afirmou que o contato com os referenciais somáticos trouxe muitas diferenças para seu trabalho:

Através de um trabalho escrito de uma de minhas alunas, reconheço certas diferenças no meu trabalho pós-experiências somáticas. Minhas aulas de dança de salão (agregando princípios somáticos) têm atingido um lugar diferenciado na perspectiva de movimento que eu trabalhava. Percebo um maior reconhecimento de meus alunos no que tange a sua consciência corporal e à predisposição para o movimento. O corpo não só como mera atividade mecânica do movimento, mas como organismo em contínuo processo de organização de um sentido, autodescoberta, autorreconhecimento e autopercepção.

Na entrevista, pedi que relatasse sobre essa aula e ele explicou que foi uma experiência interdisciplinar, porque o rapaz era da física e a moça médica, gerando uma troca muito interessante. Ao explicar sobre esse processo, retomou sua formação artística, esclarecendo que, no início de sua carreira, tinha uma concepção mecânica da dança, muito focada no virtuosismo e na cópia, mas, depois de ingressar na Companhia do Palácio das Artes, sua visão de dança mudou. Desde então, adquiriu referenciais de sensibilização para que o aluno se enxergue e tenha mais consciência de si mesmo, maior domínio do movimento. Com a somática, relatou ter passado a trabalhar de forma mais autônoma, percebendo a manipulação como ferramenta potente de sensibilização de corpos enrijecidos e que, muitas vezes, não se deixavam conduzir numa aula que trouxesse parâmetros da dança de salão. O entendimento de toque utilizado nesta pesquisa amplia o conceito de automassagem

usado por Bolsanello (2012), já que as técnicas somáticas se valem muito do toque para auxiliar na percepção corporal.

Dessa forma, ele contou como modificou suas aulas, usando, por exemplo, a inversão dos papéis, não deixando apenas o homem conduzir os movimentos. Disse construir um pensamento que não trazia ideia de condução, e sim de “leitura do corpo do outro”, o que mudou muita coisa em sua prática. Isso demonstrou que, de fato, os conhecimentos apreendidos por ele na universidade ampliaram sua autonomia no trabalho, permitindo que desenvolvesse novas metodologias que unissem teoria e prática, alcançando uma identidade própria de ação e atendendo à expectativa do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança.

Atualmente, o local onde Felipe trabalha tem a educação somática como um dos eixos de trabalho de todos os professores. Quando foi perguntado como faria essa relação em suas aulas de dança, disse ter utilizado essa ideia da leitura do corpo para danças a dois, além de referenciais anatômicos. Ele passou a utilizar esqueleto em sala de aula, não com o intuito de ensinar a decorar nomes de ossos, mas no sentido de olhar e tocar o esqueleto, para que o aluno pudesse tocar o corpo do colega percebendo essas partes e formatos. Ele também relacionou a dança a dois com a noção de consciência corporal quando falou que, para dançar com o outro, era preciso ter consciência de si mesmo.

Deu também outros exemplos de atividades que realizou com os alunos, além do toque e das referências anatômicas: uso de bolinhas e outros objetos para a massagem; trabalho de chão e construção da posição ereta, a partir dos princípios da coordenação motora de enrolamento e endireitamento aprendidos em aula no curso de Licenciatura. Outra prática que disse utilizar em sala é aproveitar os conhecimentos que cada aluno traz. Relatou ter pedido a uma aluna, professora de ioga, e a outra, terapeuta da reflexologia, que dessem aulas dessas práticas, ou seja, ele procurou valorizar as experiências de cada um, muito influenciado pelo pensamento freireano de uma construção que parta da realidade dos alunos.

Essas iniciativas visavam dar mais “qualidade do que quantidade” ao trabalho, o que também apareceu nos portfólios quando ele resumiu algumas ideias de Klauss Vianna:

Vianna observa que um traço elementar de seu trabalho é perceber os movimentos mais básicos, primeiramente, criando um código corporal que é iniciado pela sensibilização de partes mortas do corpo. Daí o corpo vai reagindo a diferentes estímulos e o trabalho é feito objetivando mais a qualidade do que a quantidade.

Ao explicar sobre esse assunto na entrevista, ele tocou na importância da consciência para a prevenção de lesões, um dos pontos citados por Fortin (1999) como sendo um dos motivos de interesse dos bailarinos pela somática. Aqui, ele retomou a discussão de Silva (2001) sobre os padrões corporais impostos pela mídia e que lotam as academias. Afirmou que não gosta de ir nesses lugares, porque fica nervoso com o trabalho corporal mal-orientado que é feito. Disse que a qualidade no trabalho com dança se dá quando cada um percebe seu próprio caminho na construção do movimento e da dança e é isso que ele procura reforçar em sala.

Assim como Joana, ele encontrou desafios em trazer esses elementos para as aulas, porque os alunos, em geral, têm a expectativa de uma aula tradicional de dança de salão. Muitos ficaram impactados quando ele sugeriu, por exemplo, fazer aula sem usar sapatos, já que isso não é comum na dança de salão. Afirmou que tem que criar estratégias para trazer elementos de outros referenciais para suas aulas e que, apesar das resistências iniciais, as avaliações que recebe, normalmente, são bem positivas.

Felipe parece também ter uma visão ampliada da relação professor-aluno, uma vez que demonstrou procurar sair desse lugar de detentor de conhecimento para trazer uma relação de proposito, alguém que estimula e instiga a autoinvestigação em seus alunos. Com isso, busca desenvolver o refinamento sensorial, prática denominada de autopesquisa do movimento (BOLSANELLO, 2011) e sensopercepção ou consciência corporal (DOMENICI, 2010).

Percebe-se, ainda, que Felipe se vale da intuição e da criatividade para sugerir atividades aos alunos. Ele afirmou utilizar de princípios somáticos, já que não possui formação em uma técnica dessa natureza. Segundo ele, tudo que acontece em sua vida se reflete na sua dança e isso é visível nos portfólios também, pois eles sempre trazem imagens ou frases ligadas ao momento de vida, de relações e conflitos vivenciados.

Com relação a sua prática artística, ele relatou que também foi modificada após o curso de dança e os referenciais somáticos, visto que já não faz mais aulas de clássico visando a uma forma específica, mas procura pensar nos espaços articulares, como Vianna (2005) sugere, buscando se investigar o tempo todo. Sua referência já não é mais o corpo do outro, não é externa. E, com isso, seu corpo em cena também ficou diferente, porque passou a ter mais consciência de si, dos outros artistas e do ambiente, mais presença, o que lhe dá outra qualidade para o movimento, tornando-o, provavelmente, mais expressivo.

Essa expressividade está muito relacionada à disponibilidade do corpo para o movimento, com sua abertura à proposta e a encontrar algo novo. Felipe tratou desse tema com a seguinte frase de Peter Brook, que apareceu em vários portfólios:

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto pra recebê-la.

Na entrevista, ele relacionou essa frase com a ideia de abrir espaço, de maleabilidade, de não se fechar em um conceito, mas sim de arriscar. O espaço deve se dar tanto nas articulações (VIANNA, 2005) como na vida. Esse conceito também se relaciona com o descondicionamento gestual, pois a abertura ao novo permite sair dos automatismos e ampliar o vocabulário gestual (BOLSANELLO, 2011). Ele afirmou que, ao trazer questões de vida para os portfólios, conseguia perceber em quais processos ele se fechava e voltava aos padrões e em quais ele se abria, novamente comentando que todas as áreas da vida estavam interligadas.

Em seus portfólios, Felipe trouxe também referenciais de diversas áreas, das artes visuais, do teatro, da filosofia e da pedagogia. No do quinto período, citou Leonardo Boff:

Normalmente, é assim como os filósofos do conhecimento nos ensinam que a cabeça pensa, a partir de onde os pés pisam, e que cada ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é sempre um coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque comprehende e interpreta a partir do mundo que habita.

Embora não tenha analisado esse trecho no portfólio, ficou evidente na entrevista que Felipe parece perceber o quanto o lugar social de cada um influencia sua forma de compreender o mundo, demonstrando que o conhecimento não está dissociado de uma interpretação do mundo, que passa necessariamente pelas vivências corporais e sensoriais, pela experiência. Esse trecho dialoga com as descobertas da ciência do final do século XX, as quais demonstram que a objetividade do conhecimento é questionável, já que toda apreensão de mundo é construída a partir da experiência corporal (DOMENICI, 2010), campo de atuação da educação somática. Dialoga, também, com o conceito de experiência, o que se adquire a partir das respostas dadas aos acontecimentos da vida e ao modo como se dá sentido ao que ocorre, deixando-se transformar ao expor-se aos riscos (BONDIA, 2002).

O portfólio do sexto período foi bastante poético. Felipe colocou frases do tipo “Fechar os olhos e abandonar por um momento a eficácia. Respirar. Contemplar o vazio. Deixar escorregar o caráter funcionalista”. Tal trecho tem clara relação com os princípios somáticos no que se refere a observar o corpo abrindo espaços para o novo, para o que chega, atentando-se ao momento presente sem se prender aos resultados desejados. Esse caráter funcionalista parece se relacionar à abordagem mecanicista (DOMENICI, 2010), atrelada à concepção de corpo máquina, controlado e submetido a padrões técnicos (MARQUES, 1998), anteriormente discutida.

Nesse portfólio, ele apresentou um trecho de Bondia, trazendo essa mesma ideia da consciência e da presença:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Percebe-se que esse trecho se relaciona com a consciência corporal e com o descondicionamento do gesto, também já explicados.

Outro trecho apresentado em seu portfólio e que se relaciona com essa ideia é o de Ita Portugal:

Não é necessário melhorar a aparência, adquirir muita cultura, aumentar o salto do sapato, levantar mais o nariz. Precisamos diminuir o barulho, caminhar mais devagar, prestar mais atenção em quem chega, abaixar a cabeça e colocar a humildade para funcionar. Somos grandes quando somos pequenos.

Esse trecho remete à noção de presença, comentada por Klauss Vianna, artista muito citado nos portfólios de Felipe. O participante disse se inspirar nesse autor em seus trabalhos, especialmente porque ele fala de um corpo brasileiro, da busca por um balé nacional. Dessa forma, Felipe disse utilizar muito a roda, abrindo espaço para que os alunos falem de si e de seus problemas para construir uma teia de relações sociais. Com isso, ele demonstra se interessar pelos alunos, buscando conhecê-los e reduzir as barreiras entre dança e vida (VIANNA, 2005).

No portfólio do quinto período, Felipe utilizou várias citações de Vianna (2005). Uma delas trata da harmônica incoerência, quando o autor aduz que o espaço existente entre as oposições gera o conflito e é do conflito que surge o movimento, sendo mais importante

conhecer o espaço que se dá entre essas forças, o “entre”, o processo, do que o movimento em si. Pois é nesse “entre”, nesse espaço que a vida acontece, é onde se passam as projeções e emoções, estando também presente em cada momento sem querer antecipar o fim.

Outra ideia de Klauss a que Felipe se referiu no portfólio foi que

o processo de trabalho corporal se assemelha à vida, ou seja, é um processo de contínuo crescimento, em que as forças opostas vão percorrendo desde o nascimento, a vida e a morte. Essa percepção nos dá o entendimento de uma busca para a totalidade do corpo e, por conseguinte, dos gestos. Esse processo é permeado de contradições que tornam rica a ação e abrem espaço para a transformação, sugerindo que, se não houver renovação e se as pessoas fugirem das dificuldades, a vida não poderá acontecer. (VIANNA, 2005).

4.3 Resultados obtidos de Alice

Klauss Vianna foi também referência fundamental para Alice, o que é facilmente perceptível em seus portfólios. A ideia de conexão parece ter sido forte para ela, pois apareceu em vários momentos. Ao colocar nos portfólios trechos importantes de cada disciplina, ela usou frases do tipo “Problemas são a razão de nossas existências. Estamos vivos para solucioná-los. Segundo Klauss Vianna, é do conflito que surge o movimento.” Outro trecho está relacionado a esse: “A sensação de não unidade traz a necessidade da unidade. A partir de uma sensação, criamos movimentos; a intenção anterior ao movimento”. E ainda: “Tudo é movimento. O ser humano é movimento. Então, que seja consciente”.

Alice foi convidada a comentar esses trechos e como eles dialogam com sua prática artístico-docente hoje. Respondeu essa questão fazendo conexões entre a dança, a vida e a docência. Ao falar do processo criativo, disse que é necessário haver uma intenção para que o movimento aconteça, pois há um impulso interno que a faz mover de certo modo, com aquele peso e fluxo, há sempre um desejo, uma vontade ou uma necessidade que motivam o movimento.

Alice acrescentou que o movimento é uma das principais características dos seres vivos e é importante a consciência desse movimento para que se tenha maior qualidade de vida e mais possibilidades de criação, ampliando as oportunidades de disponibilizar o corpo para diferentes escolhas. Nas palavras dela:

A consciência vem de buscar uma qualidade melhor de estar e mover, e não para chegar a uma forma física específica ou postura específica. Justamente por sermos móveis, a gente não vai estagnar numa forma e viver o tempo todo com ela. Então, acho que essa consciência é uma busca constante de se perceber e perceber possibilidades; posso ter durante muito tempo um hábito e trocá-lo por uma escolha ou não.

Assim como Felipe, ela também falou da consciência como possibilidade de cuidar do corpo, reduzindo dores e lesões. Nessa conversa, ela trouxe o exemplo de uma educanda que perguntou em uma aula se a postura dela estava “errada”, já que uma professora havia lhe dito que seus ombros eram para trás. Alice disse ter parado a aula para conversar com as alunas sobre esse assunto, explicando que cada corpo é diferente e que elas podem, através do balé, explorar esse corpo de certa maneira e de outros modos ao sair da aula e sentar para assistir televisão, por exemplo. Nesse momento, elas poderiam sentar e soltar o centro que havia sido ativado na aula. Uma aluna comentou que sentiu que essa parte ficou “dura” durante a aula. A professora concordou, relatando que, no balé, se faz força no abdômen para fazer os exercícios, mas que, ao sentar em casa, sem apoio nas costas, elas poderiam escolher “soltar o centro, arredondar as costas, deixar o ombro um pouco mais para frente ou colocar as pernas de outra forma que permitisse estar de outra maneira”. Nesse instante, uma aluna disse: “ou eu posso escolher encostar na cadeira, é por isso que as cadeiras têm encosto!”. Alice concordou com a afirmação e esclareceu que elas podem fazer escolhas para evitar sentir dores e se machucar.

Alice explicou que ficou preocupada em mostrar para as alunas que as diferenças corporais são reais e que elas não precisam querer ser iguais ao modelo do balé, com uma rotação de pés de cento e oitenta graus. Afirmou que as crianças já chegam com um ideal de corpo para a bailarina e querem alcançá-lo a todo custo. Por isso, uma das primeiras coisas que afirmou demonstrar nas turmas iniciantes de balé é que sua própria abertura de pés não é tão ampla. Esclarece: “Eu já começo assim, no meu corpo não é (rotação de pés de cento e oitenta graus), porque minha rotação daqui (mostra a articulação da coxofemoral) não é tão grande”.

Mesmo adaptando sua linguagem para o trabalho com crianças, ela utilizou referenciais anatômicos para explicar de onde parte o movimento. Com isso, ela procurou demonstrar que não há certos e errados, que todos nascem com os corpos “corretos”, porém, ao longo da vida, as pessoas fazem coisas tão repetidamente que podem causar alguma dor ou trazer algum problema para o corpo. Podia-se, então, procurar uma prática corporal que ajude a aumentar a qualidade de vida e evitar dores e machucados. Dessa forma, pretendeu mostrar que não há um padrão de corpo, e sim possibilidades de movimento que cada um pode descobrir a partir da consciência do próprio corpo. Assim como Felipe, Alice relacionou a técnica corporal à prevenção de lesões, conforme ressalta Fortin (1999).

Outro exemplo que deu do uso de referenciais anatômicos foi a utilização de imagens que auxiliam a percepção do movimento no próprio corpo ao propor a investigação de modos possíveis de se alcançar o alinhamento da cintura escapular com a cintura pélvica. Explicou que o professor pode abordar a força feita da musculatura para rotação lateral dizendo que o movimento nasce da rotação da coxofemoral, mas que cada um terá um desenho dessa posição, porque cada um tem um corpo. Disse buscar trazer essa consciência, às vezes, verbalmente, ou pelo toque, usando imagens e, às vezes, falando da estrutura óssea. Comentou que é importante os alunos perceberem isso para não fazerem força além do necessário, tensionando excessivamente algumas partes. Afirmou que essa sensibilização ajuda a disponibilizar o corpo para o movimento pensando no alinhamento. Trouxe provocações do tipo: “Em que partes ósseas estamos conectando para que a coluna se alinhe, pensando que ela vai ter as curvas respeitadas, mas que alinhamento de cintura escapular e cintura pélvica, pensando na conexão lá nos calcanhares, para chegar ao equilíbrio?”.

Comentou que esse tipo de estímulo partiu das vivências no curso de Licenciatura e que ela consegue transpor essas ideias para suas aulas, ressaltando que estão também presentes na sua preparação corporal para estar em cena.

Um nome que conheceu através do curso e que constava no primeiro portfólio é o de Bertherat, cujas ideias impactaram profundamente os três entrevistados, sendo citada no portfólio de Alice da seguinte forma: “Aprenda, primeiro, a ver-se; em seguida, a ver os outros e, enfim, faça com que eles se vejam. Essa é a tarefa mais importante do trabalho para o qual você está se preparando (BERTHERAT)”. Ao explicar sobre essa frase, a entrevistada esclareceu que a percepção de si mesmo está totalmente conectada à percepção que se tem do outro. Assim, explicou que, se a pessoa não se perceber ou estiver em processo de autopercepção, é muito difícil auxiliar o outro nessa prática, especialmente no que se refere à docência. Essa ideia dialoga com o que Domenici (2010) fala sobre o conhecimento estar intrinsecamente relacionado às experiências vividas, pois a forma como se apreende o mundo é carregada de subjetividade.

Embora o conhecimento não seja objetivo, Alice abordou no portfólio o estudo anatômico de forma segregada, como se pudesse ser ensinado como algo externo ao corpo:

O estudo do corpo fora do próprio corpo propicia a descoberta da sua existência, com nomes, partes e funções. Mas só quando descubro em mim o corpo que eu antes apenas sabia que existia é que pode entrar uma segunda pessoa; então poderei estimular essa segunda pessoa a descobrir, ela mesma, seu corpo.

Na entrevista, Alice revelou que o estudo anatômico pode ser feito a partir de imagens, materiais externos, peças anatômicas, mas, quando esse estudo alcança o próprio corpo, as conexões podem ser feitas, como acontece na anatomia para o movimento dada na Licenciatura, quando há um olhar para o próprio corpo e para as características corporais de cada um. Disse que, quando os estudos “de fora para dentro” são complementados por referências internas, é possível entender mais facilmente o que estava, a princípio, fora.

Outra reflexão que apresentou relaciona-se às anteriores, ao citar no portfólio que a arte conecta os conhecimentos, por isso é tão imprescindível na educação, auxiliando a conectar o “pensar com a cabeça, o fazer com as mãos e o sentir com a alma”. Em outro ponto, ela reforçou essa ideia a partir de uma oficina em que se discutiu que o sistema educacional educa “da cintura para cima”, remetendo à segregação de conhecimentos e do corpo. Salientou que todos nascem artistas, contudo, muitas vezes, as pessoas se permitem enquadrar num sistema que poda a criatividade. Ainda nessa ideia da educação, Alice citou uma frase de Maria Fux, ressaltando a importância da dança na escola para a construção de homens com menos medos e que reconheçam o corpo como forma expressiva da própria vida.

Na entrevista, foi pedido que ela explicasse essas ideias, quando esclareceu que, na sua experiência, aprendeu as disciplinas de forma isolada, separando corpo e mente. Para ela, a dança permite integrar o dentro e o fora da sala de aula, como Vianna (2005) ensina. Comentou que, ao receber os educandos, procura, no mínimo, considerar suas experiências prévias, entendendo que a aula começa desde quando os alunos acordam. Na prática artística, disse que tudo que vivencia é estímulo para sua criação. Essas ideias remetem ao princípio da indivisibilidade do ser, que aparece também nos outros entrevistados.

Ao citar, no terceiro portfólio, a oficina de Paulo Chamone, no Palácio das Artes, disse que as práticas dadas por ele trouxeram-lhe a importância da respiração para a qualidade de presença. Essa prática, citada por Bolsanello (2010) como comum às técnicas somáticas, também apareceu nos comentários dos demais entrevistados.

Dessa forma, a partir dos dados apresentados, percebe-se que os princípios somáticos foram importantes para os entrevistados, aparecendo em seus portfólios de formas distintas, porém significativas. Pode-se apreender que existe uma qualidade de olhar que a experiência somática ajuda a construir, juntamente com os demais referenciais utilizados no curso. A abordagem sensível dos professores permitiu que os alunos desenvolvessem uma qualidade de observação e atenção a si mesmos e ao outro, um sentido de presença, de autoinvestigação, de entrega, e uma concepção holística do corpo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou explicar como os alunos dele participantes dialogam com os princípios da educação somática em sua prática artístico-docente. Embora não possam ser generalizados, os resultados sugerem que eles, de fato, trazem essas idéias, de alguma forma, para seu trabalho e também para a vida, fazendo reflexões importantes e transformadoras.

É possível perceber que os referenciais somáticos trazem uma qualidade de observação muito importante para o trabalho artístico-docente. Os participantes demonstram desenvolver a escuta de si mesmos, de suas próprias questões e conflitos, além de um olhar crítico sobre as escolhas feitas, buscando perceber as relações consigo mesmos, com o outro e com o mundo. Essas descobertas são fundamentais para o desenvolvimento e aprimoramento do fazer artístico-docente, ampliando as possibilidades de criação de cada um, que passa a perceber tudo que lhe acontece como inspiração para suas atividades. Mais do que trazer ou não trazer diretamente esses princípios para as aulas e para o processo criativo, esse olhar parece transformar as formas de encarar a dança e o mundo.

Não se trata de abandonar as técnicas de dança conhecidas por eles, e isso nem apareceu nas entrevistas ou nos portfólios. O que se percebe é uma integração de princípios somáticos, no que se refere à consciência corporal, ao uso de toque, ao autoconhecimento e autodomínio e ao uso de referenciais anatômicos, especialmente em Felipe e Alice, além da escuta de si, autoinvestigação e indivisibilidade do ser, presentes nos três entrevistados.

É interessante perceber como cada um apreende esses conceitos conforme suas experiências, não havendo uma “receita” para que isso aconteça. O que se percebe nos portfólios e nas entrevistas é que, de fato, o curso, com todos os referenciais adotados, possibilita a experiência, atravessando os participantes e fazendo sentido em suas vidas. Esse é outro aspecto fundamental de se notar, já que eles não separam a dança de suas vidas, passando a enxergar corpo e mente como indissociáveis.

As reflexões que fazem vão ao encontro do que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança específica, já que se pretende formar professores capazes de integrar teoria e prática, incentivando a autoinvestigação e a criação, bem como construir metodologias para o exercício da docência. Os participantes demonstraram essas capacidades, estando sempre em processo de questionar e transformar suas práticas a partir das descobertas sobre si mesmos e sobre os outros.

Devido ao curto tempo desta pesquisa, descartou-se ampliar o número de participantes para que os dados coletados, tanto nos portfólios quanto nas entrevistas, pudessem ser analisados no tempo previsto. Todavia, como indicação de próximos estudos, seria interessante entrevistar maior número de licenciandos, para se conhecer melhor a experiência desses estudantes, bem como observar as aulas que eles dão em seus locais de trabalho. Com isso, seria possível cruzar as informações obtidas nas entrevistas com as observações do pesquisador sobre as aulas por eles ministradas.

Minha experiência ao longo do curso é bem próxima à que foi identificada em Joana. Como não tinha vivências em dança contemporânea anteriormente à Licenciatura, todas as reflexões e questões sobre os lugares que a dança pode ocupar eram totalmente novas para mim. Eu nunca havia imaginado que a dança pudesse ser algo além de reproduzir passos belos e impactantes.

Ao chegar na Licenciatura, um mundo de possibilidades se abriu. Percebi o quanto as experiências individuais estão presentes no fazer artístico de cada um, o quanto é impossível dissociar vida e dança, corpo e mente, e o quanto é ilusória a tal imparcialidade do pesquisador.

Desde o primeiro período, quando tivemos o contato com as ideias de Bertherat, a partir da aula da Dorinha Baeta, percebi que meu corpo não era a minha casa; ao contrário, era um instrumento para alcançar algum fim, ainda que fosse um fim positivo, como ajudar alguém, por exemplo. Percebi que até a relação com Deus era instrumental, eu rezava e ia à missa para atingir algum benefício, esperando que Ele me compensasse pelos supostos “méritos” de alguma forma. Então esse tema me tocou muito fortemente, porque pude enxergar, mais ao final do curso, o quanto essa visão mecanicista impactava em todas as áreas da minha vida, até nos relacionamentos humanos.

Após perceber o quanto a concepção instrumental de corpo refletia negativamente em outras áreas da vida, busquei experimentar algumas técnicas somáticas, como a antiginástica e a Técnica de Alexander. Se o problema era enxergar o mundo de forma fragmentada, então eu precisava fazer o que estivesse ao meu alcance para mudar essa percepção. Em ambas as experiências, vivenciei o quanto a observação é essencial para qualquer tipo de transformação e o quanto corpo e mente estão totalmente ligados. A partir das aulas feitas, experimentei fenômenos interessantes de sonhos, de clareza mental, de presença, que muito me ajudam. Assim como a Joana, também tenho dificuldade de estar no presente e senti uma mudança significativa dessa tendência ao vivenciar as técnicas.

Ao longo do curso, eu me questionava como poderia trazer essas ideias para as aulas que ministro de dança do ventre, pois percebia mudanças de vida, mas não na minha dança e muito menos nas minhas aulas. No começo, achava que era impossível integrar essas ideias à dança do ventre, assim como a Joana não conseguia fazer esse elo na dança flamenca. Também tive momentos dicotômicos, pensando em talvez abandonar a dança do ventre, porque ela não permitia trabalhar outras questões que o curso propunha. Após um tempo, percebi que não era necessário abandonar o estilo, já que, mesmo dançando por diversão, os passos já não eram feitos por mim como antigamente. Havia uma mudança no meu modo de executar a técnica da dança do ventre, mesmo quando reproduzia passos. Isso também apareceu nas entrevistas, pois todos disseram que houve uma mudança na forma de se relacionarem consigo mesmos e com o ambiente. A partir daí, percebo que os referenciais somáticos trazem uma mudança de olhar sobre o mundo, sobre a dança e sobre todas as coisas. Assim, ainda que eu queira, não consigo mais dançar mecanicamente e essa talvez seja a maior conquista deste trabalho. O “olhar somático” pode ser trazido para todas as áreas da vida, a autoinvestigação é constante, assim como a busca pela consciência desse corpo, que se confunde com a escuta, como diz Joana, escuta de si, do outro, do ambiente. Percebi isso também nos entrevistados, já que todos relataram enxergar o corpo numa perspectiva mais ampla, estando atentos ao que ele demonstra. O refinamento sensorial é, então, trabalhado, a observação é constante e, ao que parece, todos concordamos com a importância dessa atenção contínua que nos ajuda a sair dos padrões externos ditados pela mídia e a buscar a nossa própria referência de corpo e de dança.

Cheguei a imaginar que esse olhar somático talvez impossibilitasse a realização de uma aula de dança tradicional como simples repetição. Por isso, as dificuldades apresentadas por Fortin (1999), ao relatar que, pelas suas observações, o bailarino conseguia sair de uma aula de técnica somática e retornar aos seus padrões das aulas de dança, me surpreenderam. Refletindo sobre essa questão, imagino que isso possa, sim, acontecer, porque as mudanças de paradigma necessitam de um ponto essencial que Felipe chama de abertura. Associei essa ideia ao termo muito utilizado nas religiões, chamado “livre-arbítrio”. De fato, se a pessoa não estiver disponível para a mudança, ela não poderá ocorrer. Os padrões só poderão ser transformados se houver um interesse e uma abertura para a mudança. Esse processo de transformação pode ser interrompido caso a pessoa não queira vivenciá-lo e a somática pode ser, então, utilizada apenas como instrumento para alívio de tensões, como Fortin (1999) adverte, deixando de ser uma transformação mais ampla.

Foi muito interessante notar que nos entrevistados essa abertura existe e arrisco a dizer que acredito ser assim na turma inteira. Contudo, talvez em outras, isso possa não acontecer de forma tão ampla ou, quem sabe, aconteça de forma até mais marcante. Para essa verificação, são necessários novos estudos, já que, pelo caráter qualitativo, esta pesquisa não permite generalização. As reflexões aqui apresentadas são individualizadas, partindo de experiências pessoais, inclusive da própria pesquisadora. Nesse sentido, foi muito importante notar o quanto os princípios somáticos tocam não só a mim, mas também aos colegas. Vale ressaltar que até a forma de discorrer sobre o assunto torna-se sensorial. Os três participantes falam o tempo todo em toque, escuta, olhar, sensação, termos muito estimulados pela somática, assim como a minha forma de escrever essas conclusões está totalmente impregnada por esse modo de expressão.

Todos os processos internos provocados ao longo do curso trouxeram-me também lugares de muito estranhamento e dificuldade, que, às vezes, transbordaram nas relações. Afinal, lidar com o corpo é necessariamente ter que enfrentar a dor e a angústia. Tive momentos de pensar seriamente em abandonar o curso, mas, por alguma razão, eu sabia que valeria a pena persistir. Ao investigar esses incômodos, pude notar o quanto o olhar do outro era importante para mim e o quanto me fazia sofrer pensar que não estava atendendo aquela expectativa que eu julgava que o professor tinha. Nas aulas práticas, principalmente, eu sofria muito em função da comparação, pois achava que os colegas realizavam aqueles movimentos propostos de forma mais correta ou mais bela que o meu modo de fazer. Sentia que os movimentos dos outros eram mais fluidos e os meus eram tensos, travados, tímidos, e acho que até hoje não consegui me desvencilhar dessa sensação, mesmo percebendo a causa dela. Não imaginava o quanto o olhar do outro era importante para mim e, para não demonstrar essa insegurança, às vezes, ela aparecia para os outros sob forma de arrogância.

Esse desejo de agradar o outro e de “fazer certo” apareceu em Joana quando a professora sugeriu que ela deixasse surgir o movimento que o corpo pedia, que o espaço apresentava, e não aquilo que ela achava ser o que a professora desejava. Felipe, talvez por sua larga experiência com a dança nessa perspectiva crítica e por já ter muito contato com as técnicas somáticas, parece saber lidar mais tranquilamente com essa preocupação com o olhar externo. Ele disse que o foco de seu trabalho corporal agora é interno, já não se pautando tanto nos padrões exteriores. Alice trouxe essa questão na entrevista ao relatar que as alunas chegam para as aulas de balé com uma expectativa de alcançar a primeira posição com os pés num ângulo de cento e oitenta graus. Isso comprova que, infelizmente, a sociedade transmite

às crianças a cultura da aparência, valorizando essencialmente a forma, aquilo que é visto pelos outros (BOLSANELLO, 2012; SILVA, 2001).

Somente ao final do curso considero que consegui confrontar esse olhar externo, propondo práticas totalmente fora da minha zona de conforto. Porém, creio que ainda não superei essa preocupação. Como Joana diz, também considero que estou em processo e talvez sempre esteja, pois o importante não é chegar ao fim, e sim estar atento ao “entre”, aos espaços, ao processo (VIANNA, 2005). E somente nesse processo de construção deste trabalho de conclusão de curso consegui finalmente visualizar uma possível aula de dança do ventre que trouxesse referenciais somáticos integrados ao ensino da técnica.

A partir de todas as experiências do curso, compreendi o enorme potencial transformador que a dança possui. Percebi o quanto ela pode contribuir para a redução da dualidade existente na sociedade, possibilitando que os alunos tenham acesso a conhecimentos específicos da área de dança, podendo, assim, ser mais sensíveis nas relações consigo mesmos, com os outros e com o ambiente em que vivem.

Os referenciais somáticos fizeram-me entender o quanto a dança com esse olhar ampliado é essencial na vida de todas as pessoas, contribuindo para a construção de um mundo melhor, por permitir o resgate de uma integração corporal que reverbera nas relações humanas e com o mundo.

Por fim, espero que este trabalho seja um estímulo para novos estudos que promovam o diálogo entre dança e educação somática numa perspectiva criativa e transformadora. Na minha prática, creio que os processos de transformação artístico-docente, a partir desse encontro, estão apenas começando...

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Arnaldo. *Klauss Vianna e o ensino da dança: uma experiência educativa em movimento(1948 – 1990)* – tese de doutorado. Belo Horizonte, 2009.
- BERTHERAT, Thérèse, 1931. *O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*. Thérèse Bertherat, com a colaboração de Carol Bernstein; tradução Estela dos Santos Abreu – 21.^a ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. *A educação somática e o contemporâneo profissional da dança*. DApesquisa, Santa Catarina, v. xx, n. 9, p. xx – xx, agosto/julho, 2012.
- _____. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. **Revista Motrivivência**, Ano XXIII, n.^o 36, p. 306-322, jun./2011.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.^o 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- _____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1.^a ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- CAVALCANTI, Raquel Pires. *Modos de abordagem: presença e aplicação de princípios somáticos no currículo de dança da escola livre de artes arena da cultura*. In: 8.^º COPEHE - Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais: Diálogos da História da Educação, 2015, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2015. No prelo.
- CHRISTÓFARO, Gabriela Córdova. *Tecnologias corporais no curso de Licenciatura em Dança da UFMG*. In: 8.^º COPEHE – Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais: Diálogos da História da Educação, 2015, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2015. No prelo.
- DENOVARO, Daniel. *A educação somática na formação do ator: a contribuição do método pilates*. Repertório, Salvador, n.^o 18, p.94-100, 2012.
- DOMENICI, Eloísa. *O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo*. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69 – 85, maio/agosto, 2010.
- 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: < h t t p : / / www.seer.ufrgs.br/presenca >. Acesso em: 12 ago. 15.
- FORTIN, Sylvie. *Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança*. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n.2, p.40-55, fev. 1
- _____. *Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança*. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 79 – 95, junho, 1998.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Paideia, 2004, 14 (28), 139 -152.

- GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais.* **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29.
- LIMA, José Antônio de Oliveira. *Educação somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica* – Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2010.
- MARQUES, Isabel. *Corpo, dança e educação contemporânea.* **Pro-Posições**. vol. 9, n.º 2, (26) junho de 1998.
- _____. *Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações.* In: Seminários de Dança 3, 2010, Joinville. *Algumas perguntas sobre...* Joinville: Nova Letra, 2010. p.23-37.
- _____. *Notas sobre o corpo e o ensino de dança.* Caderno pedagógico, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.
- MILLER, J.C. *A Escuta do Corpo:abordagem da sistematização da Técnica Klauss Vianna.* Campinas, 2005. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes – Universidade Estadual de Campinas.
- Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Dança da UFMG,* modalidade Licenciatura. Aprovado em reunião da Câmara de Graduação, pelo Parecer CG/342/2009, em 10/09/2009.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. *Horizontes do corpo.* In: Bueno, Maria Lúcia; Castro, Ana Lúcia (orgs.). *Corpo, território da cultura.* Organização de Maria Lúcia Bueno e Ana Lúcia Castro. São Paulo: Annablume, 2005.
- SOUZA, Beatriz Adeodato Alves de. *Corpo em dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores.* 2012. 87f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.
- STRAZZACAPA, Márcia. *Educação somática: seus princípios e possíveis desdobramentos.* **Revista Repertório Teatro e Dança**, São Paulo, v.2, n.13, p. 48-54, 2009.
- VIANNA, Klauss – A Dança– Colaborador Marco Antônio de Carvalho. 6.^a ed. São Paulo: Summus, 2005.
- VIEIRA, Marcílio. *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.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 12 jul. 2015.
- _____. *Os experimentadores e seus pressupostos na Judson Dance Theater.* Year VIII, n. 16, p.1-15, fevereiro/dezembro, 2013.
- WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou Licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? In: Seminários de Dança 3, 2010, Joinville. *Algumas perguntas sobre...* Joinville: Nova Letra, 2010. p. 121-136.

ANEXO A
Entrevistados: Joana, Felipe, Alice

1 Roteiro da entrevista com Joana

- 1) No portfólio do primeiro semestre, você fala de algumas coisas que aprendeu, dentre elas "Respirar corretamente faz um bem danado". O que seria respirar corretamente? Essa consciência gerou alguma mudança no seu modo de dar aula e/ou de coreografar? Se sim, como? Se não, por quê?
- 2) Em outro momento, você diz "Que eu não tenho um corpo, eu sou um corpo". Qual a diferença entre ter um corpo e ser um corpo? Como essa consciência dialoga com sua prática artístico-docente? Cite exemplos.
- 3) Há outros princípios somáticos que não foram citados diretamente no seu portfólio. Gostaria de comentar sobre eles?

2 Roteiro da entrevista com Felipe

- 1) Por que a opção pela Licenciatura em dança?
- 2) No seu primeiro portfólio, você comentou a seguinte frase, na Disciplina Corpo e Sociedade: “Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que se concretiza no e por meio do corpo (...), o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais precioso patrimônio que o homem **possui**.” (Rodrigues, 1986).
 Como você analisa essa frase hoje? (possuir o corpo X ser um corpo).
- 3) Você comenta, no primeiro porftório, as seguintes frases: “Partindo de minha experiência pessoal, percebo que a influência de algumas dessas técnicas em meu trabalho artístico vêm modificando a maneira como olho e percebo meus alunos: um corpo para a experimentação em um trabalho de releitura corporal, ou conscientização corporal, em aulas de dança contemporânea. Através de um trabalho escrito de uma de minhas alunas, reconheço certas diferenças no meu trabalho pós-experiências somáticas. Minhas aulas de dança contemporânea têm atingido um lugar diferenciado na perspectiva de movimento que eu

trabalhava. Percebo um maior reconhecimento de meus alunos no que tange a sua consciência corporal e à predisposição para o movimento. O corpo não só como mera atividade mecânica do movimento, mas como organismo em contínuo processo de organização de um sentido, autodescoberta, autorreconhecimento e autopercepção”. (exploração das possibilidades de movimento a partir de uma intenção, repetição de forma consciente e sensível, percepção de movimentos que são feitos de forma automática).

4) Como isso amadureceu na sua prática artístico-docente após as oito práticas que tivemos?

5) Em vários portfólios, aparece a frase de Peter Brook:

“Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O **espaço vazio** permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto pra recebê-la.”

Explique essa frase. Como você a relaciona com sua prática artístico-docente? Dê exemplos.

6) No portfólio do 6.º período, você cita uma frase do Larrosa:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Comente essa frase. Como ela dialoga com sua prática artístico-docente? Dê exemplos.

7) No portfólio do 5.º período, você comenta o plano de aula abaixo:

Instituição de Ensino: Escola Estadual Professor Bolívar de Freitas.

Ementa: A partir de experiências com o estudo das relações do movimento com referenciais anatômicos, introdução à história da dança cênica e os fatores do movimento, pretende-se desenvolver um exercício cênico de criação e composição coreográfica.

Você chegou a realizar essa aula? Como foi? Você utilizou algum princípio somático além do uso de referenciais anatômicos?

8) Ainda no portfólio do 5.º período, você faz algumas citações do Klauss, comentando que Vianna observa que um traço elementar de seu trabalho é perceber os movimentos mais básicos, primeiramente, criando um código corporal que é iniciado pela sensibilização de partes mortas do corpo. Daí o corpo vai reagindo ao diferentes estímulos e o trabalho é feito objetivando mais a qualidade do que a quantidade.

O que significa mais qualidade que quantidade no movimento? Como você relaciona com sua prática artístico-docente? Dê exemplos.

9) Você também comenta o relatório de um de seus locais de trabalho: Minha primeira experiência no Programa e iniciei com muita felicidade, pois a ementa de trabalho contempla quatro eixos de atuação (Educação somática, Técnica de Dança, Criação e Apreciação Artística), os quais pra mim fundamentam uma boa prática de dança, sobretudo neste contexto em que várias pessoas trazem diferentes demandas corporais.

Como é esse trabalho? Como você utiliza os princípios somáticos? Dê exemplos.

3 Roteiro da entrevista com Alice

1) Por que a opção pela Licenciatura em Dança?

2) No primeiro portfólio, você cita a frase: “Aprenda, primeiro, a ver-se; em seguida, a ver os outros e, enfim, faça com que eles se vejam. Essa é a tarefa mais importante do trabalho para o qual você está se preparando.” (Thérèse Bertherat).

Explique essa frase. Como ela se relaciona com sua prática artístico-docente?

3) Há também outra frase que complementa essa ideia, citada na Prática de Dança I: “O estudo do corpo fora do próprio corpo propicia a descoberta da sua existência, com nomes, partes e funções. Mas só quando descubro em mim o corpo que eu antes apenas sabia que existia é que pode entrar uma segunda pessoa; então poderei estimular essa segunda pessoa a descobrir, ela mesma, seu corpo”.

Explique esse trecho. Como você dialoga com ele em sua prática artístico-docente?

4) “A escola tradicional separa conhecimentos para estudá-los. A arte conecta; ela é, portanto, indispensável na educação. A escola e a cultura separam o corpo. Dizem-nos para pensar com a cabeça, fazer com as mãos, sentir com a alma; como se fossem desconexos.”

Como você trabalha essa conexão em sua prática artístico-docente? Dê exemplos.

5) Sobre a Prática de Dança I, há vários trechos que nos remetem a Klauss: A sensação de não unidade traz a necessidade da unidade.

Explique essa frase. Como você dialoga com ela na sua prática artístico-docente? Dê exemplos. (Relaciono com o princípio de corpo inteiro da somática e pergunto se faz sentido para ela).

6) A partir de uma sensação, criamos movimentos; a intenção anterior ao movimento. (Princípio da intenção anterior ao movimento).

Explique essa frase. Como ela dialoga com sua prática artístico-docente? Dê exemplos.

7) Tudo é movimento. O ser humano é movimento. Então, que seja consciente.

Explique essa frase. Como você a relaciona com sua prática artístico-docente? Dê exemplos.

8) Oficina com Cisco Aznar de Dança Contemporânea, Participação de Luis Lara (trabalho com máscaras), Ocupação do Galpão 3 – FUNARTE, 6 a 8 de outubro de 2011, você comenta: “A entrega à proposta – A verdade está na entrega. A busca – Não é a preocupação em acertar/errar que nos leva a algo; é a busca em realizar o que está sendo proposto”.

Explique. Como esse trecho dialoga com sua prática artístico-docente? Dê exemplos.

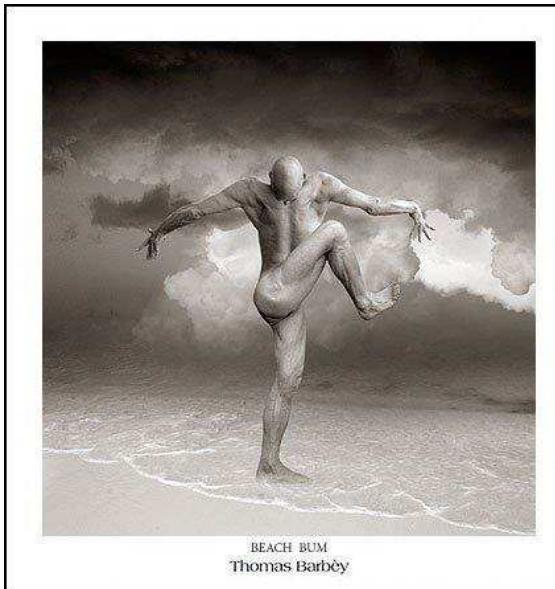
9) Há também outros princípios somáticos que não foram diretamente citados nos portfólios.

Você teria algo a acrescentar sobre eles em relação à sua prática artístico-docente? São eles:

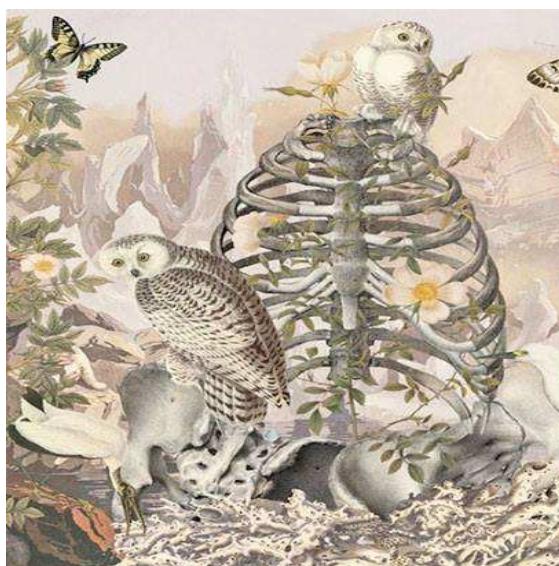
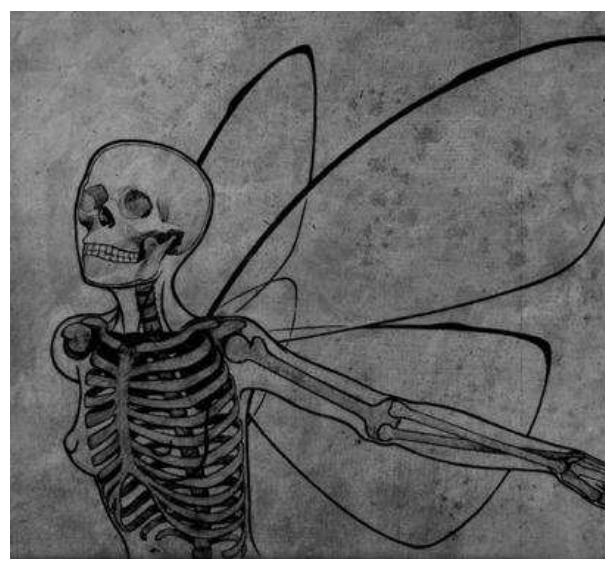
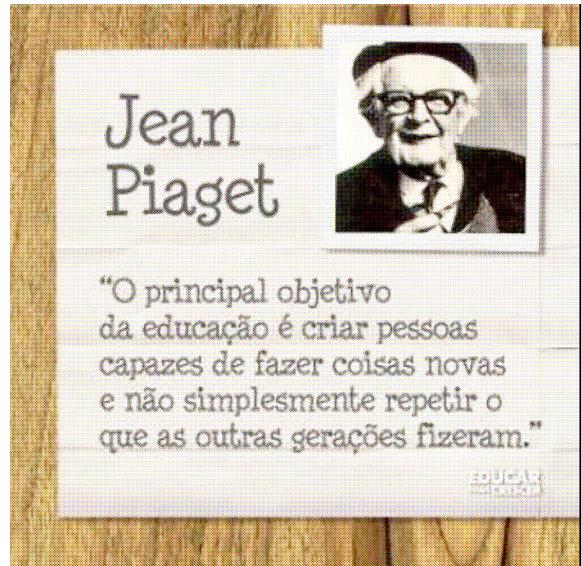
- Movimentos realizados mais lentamente para perceber as partes do corpo que se movem;
- Toque/automassagem;
- Observação da respiração ao fazer o movimento;
- Repetição de forma consciente e sensível;
- Percepção de movimentos que são feitos de forma automática.

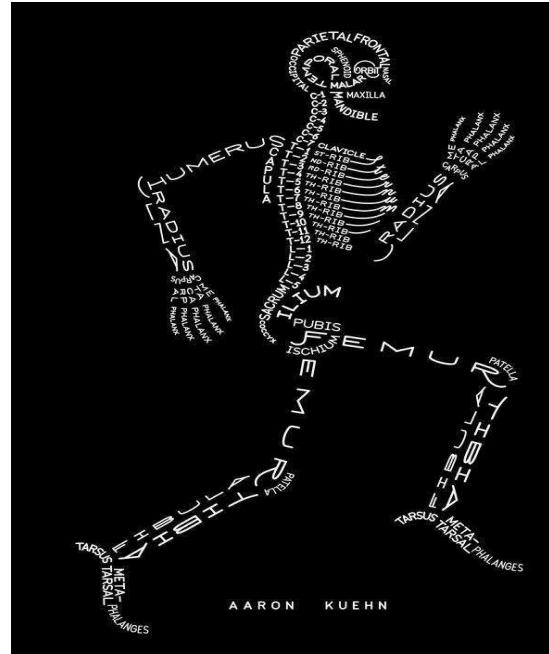
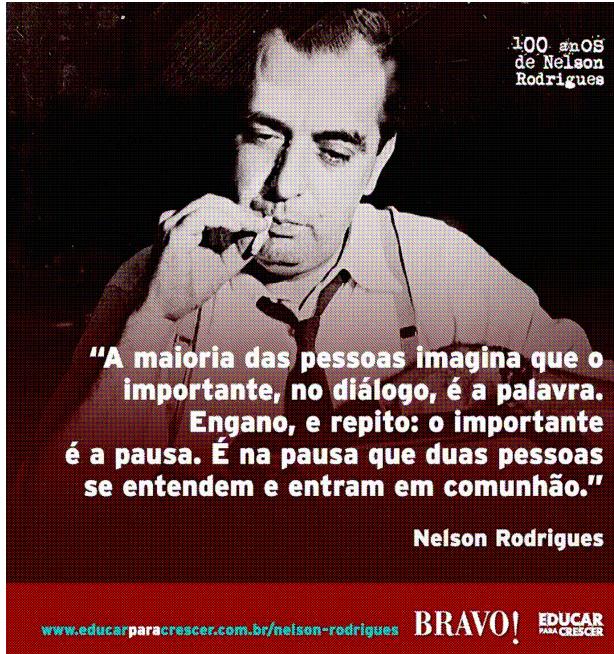
ANEXO B

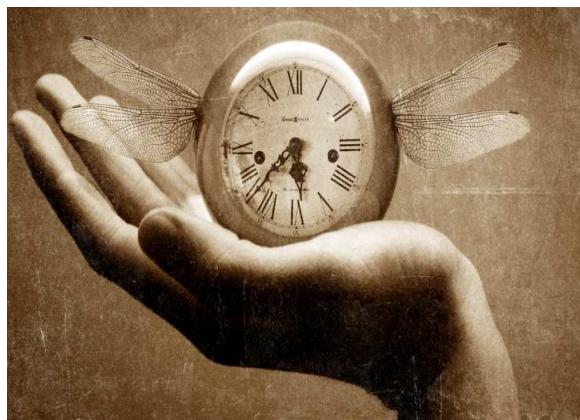
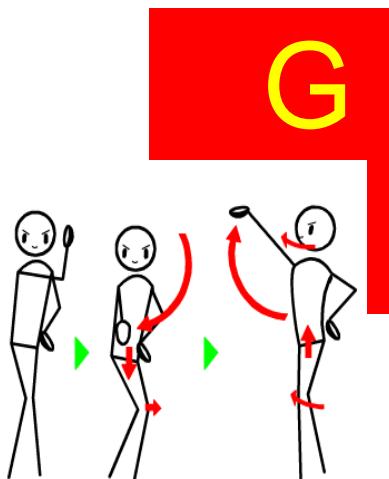
Seleção de imagens dos portfólios dos participantes: Felipe, Joana, Alice.

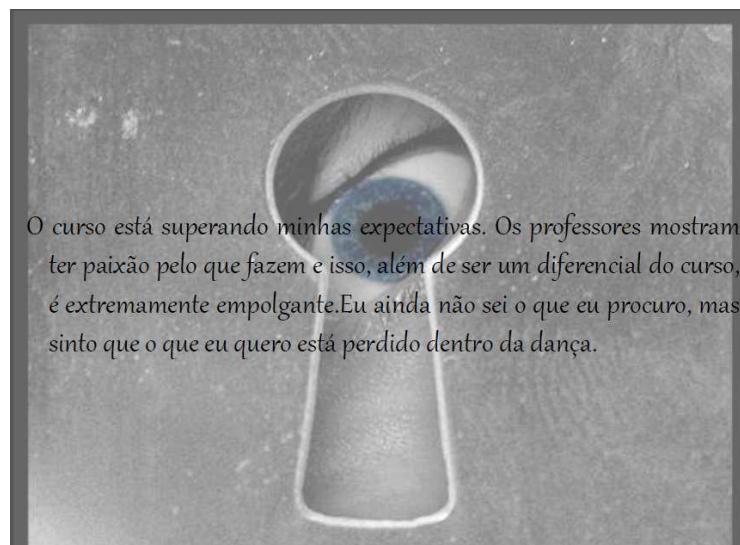
1 Portfólios de Felipe

BEACH BUM
Thomas Barbey





2 Portfólios de Joana



O curso está superando minhas expectativas. Os professores mostram ter paixão pelo que fazem e isso, além de ser um diferencial do curso, é extremamente empolgante. Eu ainda não sei o que eu procuro, mas sinto que o que eu quero está perdido dentro da dança.

3 Portfólios de Alice

Ballet Jovem Palácio de Artes

Repertório dançado:

Cantares
Coreógrafo: Oscar Araiz
Música: Maurice Ravel

Iungo
Coreógrafo: Adriaan Luteijn
Música: Chopin

A Buenos Aires
Coreógrafo: Gustavo Mollajoli
Música: Astor Piazzolla

 Prezi

