

FAP REVISTA CIENTÍFICA

VOLUME 13 JUL. / DEZ. 2015 - ISSN 1980-5071

Balé clássico em uma perspectiva somática

Neila Cristina Baldi¹

RESUMO - O presente texto pretende discutir a articulação entre a Dança e a Educação Somática, a partir da premissa de que uma técnica de dança pode ser ensinada somaticamente, seguindo princípios do campo. O artigo traz reflexões sobre modos de organizar aulas de balé clássico, que se estruturam tendo como aportes metodológicos e de conteúdos a Coordenação Motora, de Marie-Madeleine Béziers e a Categoria Expressividade, de Rudolf Laban.

Palavras-chave - Balé Clássico. Educação Somática. Coordenação Motora. Sistema Laban.

¹ Doutoranda em Artes Cênicas (Up Grade) pelo PPGAC/UFBA. Mestra pelo mesmo programa. Especialista em Dança em Consciência Corporal pela UniFMU (2007) e em Gestão Cultural pelo Senac (2013). Possui graduação em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi (2009) e graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Experiência em redação (Gazeta Mercantil, Zero Hora e Jornal do Comércio), em assessoria de imprensa (MinC, MDS, Conab, Sinpro) e em jornalismo on-line (MDS e MinC). Experiência em docência universitária (UESB), no ensino formal e informal.

Classical ballet in a somatic perspective

Neila Cristina Baldi¹

ABSTRACT - *This paper discusses the link between Dance and Somatic Education, from the premise that a dance technique can be taught somatically, following the principles of the field. The article brings reflections on ways of organizing classical ballet classes, which are structured as having methodological contributions and contents of the Motor Coordination of Marie-Madeleine Beziers and Expressiveness Category of Rudolf Laban.*

Keywords - *Classical ballet. Somatic Education. Motor Coordination. Laban System.*

¹ *PhD student in Performing Arts (Up Grade) at the Graduate School of Scenic Arts (PPGAC) from the Bahia Federal University (UFBA). She has a Master's degree from the same Graduate School and is a specialist in Dance in Body Awareness from United Metropolitan Colleges - UniFMU (2007) and Cultural Management at Senac (2013). Graduated in Dance from the Anhembi Morumbi University (2009) and got a degree in Social Communication from the Federal University of Rio Grande do Sul (1999). Experience in wording ("Gazeta Mercantil", "Jornal Zero Hora" and "Jornal do Comércio") in press office (Ministry of Culture, MDS, Conab, Sinpro) and online journalism (MDS and the Ministry of Culture). Experience in university teaching (UESB), in formal and informal education.*

Introdução

Este artigo apresenta discussões acerca da Dança e da Educação Somática tendo como pano de fundo uma proposta metodológica de ensino de balé clássico com aportes somáticos, a partir da Coordenação Motora, de Marie-Madeleine Béziers e Suzanne Piret; e da Categoria Expressividade, de Rudolf Laban. A proposta é mostrar como se dá esta intersecção entre a Dança e a Educação Somática e como abordagens somáticas podem ser tanto conteúdo como apoio metodológico no ensino de uma técnica de dança.

A partir da problematização de como a dança tem sido ensinada, o texto apresenta a Educação Somática como uma alternativa às pedagogias da dança em vigor. A abordagem metodológica proposta para o ensino do balé clássico vem sendo desenvolvida há cerca de 20 anos, sendo aprofundada a partir de 2005 e, atualmente, é aplicada no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Esta proposta está em discussão em meu doutoramento em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (Ufba).

Cinco, seis, sete, oito

“Em várias classes de dança o professor conta com o ritmo da música e motiva o seguimento de seus alunos através da imitação. Ou mostra o movimento e o explica verbalmente para que logo seus estudantes o desenvolvam”¹ (OLARTE, 2006-2007, p. 110). Em uma pesquisa realizada por Rosana Olarte, em nove de dez aulas de dança de diferentes técnicas se verificou que o(a) professor(a) fala enquanto executa o movimento ou o explica verbalmente, se referindo ao *que é* e não ao *como*. Seu estudo não difere de outras colocações, de diferentes partes do mundo, a respeito da pedagogia da dança. Anu Sööt e Ele Viskus (2013) dizem que ainda se vê uma pedagogia tradicional, em que os alunos e alunas “aprendem imitando vocabulários específicos de movimento modelados por um professor especialista”² (SÖÖT; VISKUS, 2013, p. 1192).

Se o estudo de Olarte (2006-2007) mostrou um modo igual de se ensinar em diferentes técnicas, no balé clássico acredita-se que a sistematização do seu ensino, com a criação da *Académie Royale de la Danse*, em 1661, criou não só um alfabeto

1 “En varias clases de danza el profesor cuenta con el ritmo de la música y motiva el seguimento de sus alumnos a través de la imitación. O muestra el movimiento y lo explica verbalmente para que luego sus estudiantes lo desarrollen”. (OLARTE, 2006-2007, p. 110). (Tradução minha)

2 No original: “[...] the students learn by imitating specific movement vocabularies modelled by an expert teacher” (SÖÖT; VISKUS, 2013, p. 1192) (Tradução minha)

da técnica, mas também uma maneira de se ensinar. Rousejanny Ferreira (2010) entrevistou professores(as) de balé clássico em escolas de Goiânia (GO) e descobriu que eles(as) seguem apostilas, perpetuando um modelo de ensino de mestre para mestre, com cópia e repetição.

No entanto, nos últimos anos, têm-se visto, no Brasil e em outros países, uma busca por outras pedagogias da dança. Há quem trabalhe dança a partir da pedagogia crítica (MARQUES, 2007, 2005); crítica e feminista (SHAPIRO, 1998), feminista (STINSON, 1995), cultural (BASKERVILLE, 2009; CHEPYATOR-THOMSON, 2009; MELCHIOR, 2011 apud SÖÖT e VISKUS, 2013), entre outras. Em um estudo sobre o(a) professor(a) de dança do século XXI, Sööt e Viskus (2013) elencam ainda pedagogias específicas da área, como a pedagogia holística, a Educação Somática, a pedagogia da dança criativa e a pedagogia da autorregulação e reflexão. De acordo com estes autores, no nosso século, não cabe mais ensinarmos tipos de dança conhecidos por meio de métodos já familiarizados. A Educação Somática pode – e os autores colocam como uma das práticas do século XXI – ser uma das formas de se atualizar o ensino da dança.

Experienciando

A Educação Somática é um campo de conhecimento que nasceu no início do século XX, quando os chamados reformadores do movimento³ desenvolveram suas pesquisas e criaram métodos de trabalho corporal que propunham novas abordagens do movimento, a partir da percepção de que corpo e mente são indissociáveis. Estes pioneiros não chamaram suas propostas de somáticas, mas, nos anos 1970, o filósofo Thomas Hanna observou práticas comuns entre os reformadores e cunhou o termo Educação Somática, a partir da reinterpretação “das palavras gregas *soma* (o corpo em sua completude) e *somatikos* (corpo vivido) como corpo experienciado e regulado internamente” (FERNANDES, 2015, p. 11-12), para abarcá-las. Ciane Fernandes lembra que:

[...] a palavra *soma* tem origem na bebida sagrada relatada no *Rig Veda* (Griffith, 1896, p. 368-420), com o significado de inspiração ou força motivadora, correspondendo justamente ao que Laban (1950) denominou de *Antrieb*, ímpeto ou impulso interno (traduzido para *effort* em inglês, mas não com o sentido de esforço, e sim de expressividade ou dinâmica expressiva). (FERNANDES, 2015, p. 14).

3 Termo usado por Márcia Strazzacappa para se referir aos pioneiros no desenvolvimento e na codificação de técnicas corporais específicas que tinham como preocupação o movimento (ou a recuperação do movimento) (STRAZZACAPPA, 2012).

A partir da instituição do campo, a Educação Somática passa a ser “um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas”⁴ (FORTIN, 2002, p. 128), tendo como características fundamentais, segundo Hanna (1977, s.n.) autorregulação, autocorreção, autmelhoria e autoconsciência. Yvan Joly e Claire Gillain (2004) afirmam que “a via sensoriomotora escolhida pela Educação Somática não é uma escolha aleatória, uma vez que esta corresponde à primeira forma de aprender do ser humano”⁵ (JOLY; GILLAIN, 2004, p. 3).

Observa-se, hoje, que o campo passou por cinco fases: a criação dos métodos e técnicas; sua disseminação; o uso em diferentes áreas; o desenvolvimento de práticas idiossincráticas e, no século atual, o crescimento de uma comunidade de pesquisa (FORTIN, 2002). Foi, portanto, a partir da terceira fase, por volta dos anos 1970 a 1990, que a dança passou a se aproximar da Educação Somática. Teoricamente, do modo como o ensino da dança vinha se desenvolvendo – com base em uma pedagogia tradicional – seria um encontro improvável.

De acordo com Lela Queiroz (2013), uma das preocupações das aulas de técnica de dança é a precisão do movimento; enquanto que na Educação Somática seria o conscientizar e ampliar o repertório das capacidades perceptivas; o que indicaria, no primeiro caso, o entendimento do corpo como instrumento. Segundo Glenna Batson (2009), a primeira diferença da Educação Somática em relação à pedagogia tradicional de dança é de base filosófica, acabando com o dualismo corporemente, o que implica, segundo ela, uma mudança na prática. De acordo com a autora, o contexto de aprendizagem somático geralmente começa por um aquietamento, que é uma busca por afinamento das escutas – da respiração, da percepção de sensações, tensões musculares, etc. - sendo a exploração pessoal um dos principais teores desta aprendizagem. Neste sentido, “ao invés de lutar para fazer o movimento certo ou correto, o dançarino aprende a mover-se a partir de uma fonte incorporada – totalmente receptivo e sensível ao momento do movimento”⁶ (BATSON, 2009, p. 2).

Rebecca Weber (2009) diz que as aulas de dança tradicionais não oferecem oportunidades para os(as) alunos(as) desenvolverem relações sensíveis consigo e que, neste sentido, “talvez a somática, seja como estrutura codificada ou aberta,

4 No original: “[...] an umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience” (FORTIN, 2002, p. 128). (Tradução minha)

5 “La voie sensori-motrice choisie par l’éducation somatique n’est pas un choix anodin puisque elle correspond à la première façon d’apprendre de l’être humain”. (JOLY; GILLAIN, 2004, p. 3). (Tradução minha)

6 No original: “Instead of striving to perform the “right” or “correct” movement, the dancer learns to move from an embodied source – fully receptive and responsive to the moment of movement” (BATSON, 2009, p. 2). (Tradução minha)

pode fornecer uma resposta para mover o campo da dança-educação para frente”⁷ (WEBER, 2009, p. 251). Ou seja, ela vê a Educação Somática como uma alternativa pedagógica para o futuro do ensino da dança. Acredito que se refira ao futuro porque, apesar de a Educação Somática já estar presente em várias aulas de dança, em diferentes países, ainda é muito presente o ensino pela pedagogia tradicional do que por outras vias.

O encontro, que parecia improvável, aconteceu e, na avaliação de Eloisa Domenici (2010), provocou mudanças na maneira de se pensar o corpo, respeitando seus limites anatômicos, explorando novos padrões de movimentos e questionando concepções sobre o treinamento corporal. Isto tudo, segundo ela, traz um ganho não apenas educativo, mas também estético.

Técnica, método, prática, abordagem ou o quê?

De acordo com Fernandes (2015, p. 13), “[...] a diferença básica entre uma técnica e um método está no arcabouço constitutivo, que é de exercícios (no caso da técnica) ou de procedimentos (no caso do método), ambos guiados por princípios”. No entanto, Queiroz (2013) questiona o uso do termo técnica. Segundo ela, pode ter havido uma má interpretação do pensamento de Hanna e que, se a Educação Somática trabalha com a autoeducação do corpo, o mais coerente seria falar-se em prática e não técnica.

Já Weber (2009) não se refere à técnica ou método quando discorre sobre os trabalhos corporais sistematizados, como BMC, *Ideokinesis*, etc. A expressão utilizada pela mesma é modalidades somáticas estruturadas (*structured somatic modalities*), havendo ainda as estruturas abertas de auto-descoberta (*open framework of self-discovery*) e as modalidades semi-estruturadas (*semi-structured framework*).

Para Fernandes (2015), o que chamamos de Educação Somática se originou de práticas altamente estruturadas, com princípios, procedimentos, treinamentos e aplicações e que, “portanto, não podem nem devem ser subestimadas ou generalizadas em prol da simples utilização de suas linhas gerais” (FERNANDES, 2015, p. 16). Deste modo, segundo ela, “toda técnica de Educação Somática tem uma Abordagem Somática, mas nem toda Abordagem Somática está vinculada a alguma técnica de Educação Somática” (FERNANDES, 2015, p. 16). Ela acredita que esta diferenciação se faz necessária porque a Educação Somática vem sendo utilizada mesmo quando não se tem uma formação técnica (no sentido de uma formação em uma prática sistematizada) e, inclusive, em técnicas não reconhecidas como somáticas.

⁷ No original: “Perhaps somatics, whether as ‘codified’ or ‘open’ frameworks, can provide one answer to move the field of dance education forward” (WEBBER, 2009, p. 251). (Tradução minha)

A autora lembra ainda que uma técnica somática pode não ser ensinada somaticamente, citando o exemplo de se ensinar os *Bartenieff Fundamentals*TM como uma série de exercícios a partir da imitação. Ela acrescenta ainda que “[...] obviamente, premissas somáticas podem ser aplicadas a qualquer instância, inclusive a técnicas corporais variadas” (FERNANDES, 2015, p. 16). Quando Fortin (2002) fala do surgimento de práticas idiossincráticas e do aumento das comunidades de pesquisa, acredito que, em parte, se refira a isso: surgimento de práticas que vieram de outras e que não necessariamente foram codificadas como as que hoje são certificadas como de Educação Somática.

José Antônio Lima (2010, p. 62) propõe que a Educação Somática seja entendida como “[...] um conceito relacionado ao modo de se fazer e não a uma técnica específica. A Educação Somática não é uma técnica, é, antes, uma proposta de um modo particular de como aprender [...]”. E, por isso, na avaliação dele, sempre “[...] haveria um modo de modificando-se uma técnica, a princípio não somática, ou buscando-se nela os princípios originais da somática encontrar-se um modo de entendê-la e praticá-la somaticamente” (LIMA, 2010, p. 62) (grifo do autor). É a partir deste entendimento que proponho a metodologia apresentada a seguir.

Joly (2002) lembra que as estratégias pedagógicas da Educação Somática variam, inclusive mesmo dentro de uma estrutura fechada (como as já citadas anteriormente). Desta forma, vai-se desde uma descoberta guiada até a exploração de movimentos; uma variação no uso do espaço e/ou na interiorização do movimento, ao uso do solo ou da verticalidade, do apoio de objetos ou não. Do mesmo modo, pode-se incluir desde a formulação verbal da experiência, a utilização de imagens ou a comunicação pelo toque. “Mas a meta permanece fundamentalmente semelhante para todos: aprender a refinar o senso proprioceptivo e cinestésico [...]”⁸ (JOLY, 2002, p. 6). Para Sööt e Viskus (2013), o papel do(a) professor(a), neste caso, é de incentivar os(as) alunos(as) a aprenderem a partir de seus corpos.

Pensamentos somáticos

Marie-Madeleine Béziers foi uma fisioterapeuta francesa que, nos anos 1960, junto com Suzanne Piret, desenvolveu estudos sobre a motricidade humana, publicando em 1971 o livro “A coordenação motora – aspecto mecânico da organização psicomotora do homem”. Tive contato com sua teoria durante a graduação em Dança, interessando-me por seus estudos a partir de um entendimento de anatomia em movimento.

⁸ “Mais le but reste néanmoins fondamentalement semblable pour toutes : apprendre à raffiner le sens kinesthésique et proprioceptif [...]” (JOLY, 2002, p. 6). (Tradução minha)

Em minha avaliação e apoiada por outros(as) pesquisadores(as), Béziers tem um pensamento somático, pois entendia o movimento humano a partir do que chama de corpo vivenciado, sem a ruptura de corpo e espírito. Para ela, a partir da Coordenação Motora, pode-se “[...] compreender o movimento como um todo organizado, capaz de situar-se paralelamente ao psiquismo, com ele e perante ele. Então um poderá ser estudado em função do outro” (BÉZIERES e PIRET, 1992, p. 13). Ou seja, o movimento tem tanto aspectos mecânicos, como também neurológicos, biológicos e psicológicos.

Para a Coordenação Motora, o corpo não é somente a estrutura, mas um corpo vivido, “[...] que se afeta e é afetado, que se molda e é moldado, que se estrutura e é estruturado pelo vivido, pela experiência, enfim, a construção de conhecimento se dá pela experiência vivenciada pelo corpo como um todo”. (BIANCHI; NUNES, 2015, p. 153). Neste sentido, a Coordenação Motora é um recorte das “[...] pesquisas e trabalhos em torno do corpo na qualidade de uma unidade sensório-motora, os quais serão englobados nesse território que se intitula educação somática, ou consciência corporal” (GOMES, 2006, p. 246).

Na graduação em Dança, tive contato ainda com os estudos de Laban, sobretudo interessou-me a Categoria Expressividade (fluxo, espaço, peso e tempo). E, do mesmo modo, entendo – e outros(as) autores(as) também – o pensamento de Laban como somático. Ele dizia que as causas do fracasso na realização de certas sequências de esforço são tanto mentais quanto físicas e que as qualidades emocionais e mentais também influenciam as tendências de movimento, para além da estrutura física (LABAN, 1978).

Segundo Lenira Rengel (2008), Laban entendia “[...] o corpo como processo de natureza e cultura, juntos”, antecipando “[...] os estudos e descobertas que mais tarde foram feitos, que provam que o corpo não é **dividido**” (RENGEL, 2008, p. 7). (grifo da autora). Ela afirma que Laban, “em todos os seus escritos deixa claro que quando emprega a palavra **corpo** ou **corporal**, está querendo significar **todos** os aspectos do corpo” (RENGEL, 2006, p.129). (grifo da autora).

Integro tanto os estudos da Coordenação Motora quanto a Categoria Expressividade em minhas aulas de balé clássico como conteúdo e como metodologia. A Coordenação Motora é usada como estudos anatômicos em movimento, em que os(as) estudantes são convidados(as) a reconhecer suas estruturas ósseo-muscular e, a partir de pesquisas de movimento, chegam a princípios da Coordenação Motora. Estes mesmos princípios, que são conteúdos, podem ser usados metodologicamente para outras descobertas e para criações cênicas. Do mesmo modo, a Categoria Expressividade é conteúdo que auxilia na variação dinâmica do movimento e na expressividade, mas também é um recurso metodológico para a chegada ao código da dança clássica e para proposições cênicas.

Conexões teórico-práticas

Apesar de ter conhecido os estudos de Laban e de Béziers e a Educação Somática há cerca de 10 anos, entendo que minha proposta metodológica está em construção há mais de duas décadas, pois foi a partir do conhecimento da Epistemologia Genética e do Construtivismo Pós-Piagetiano, nos anos 1990, que passei a rever a prática educativa em dança que tive e a que executava. Foi nesse momento que comecei a pesquisar outros aportes metodológicos, que culminaram com um aprofundamento, na década de 2000, na graduação em Dança.

Compreendo, hoje, que há intersecções entre meu primeiro aporte teórico – a Epistemologia Genética e o Construtivismo Pós-Piagetiano – com o atual, da Educação Somática. Isto porque, de acordo com Zélia Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 3), conhecer, para Piaget, tem o sentido de: “organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado)”. O sujeito do conhecimento, portanto, é um sujeito ativo, assim como na Educação Somática. A mesma autora diz também:

Segundo Piaget, há uma verdadeira continuidade entre a vida e o pensamento. Essa continuidade rompe com a tradição judaico-cristã comprometida com dicotomias do tipo corpo/alma/espírito/matéria, e assim por diante, milenarmente admitidas na filosofia ocidental. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 16)

Além disso, Bárbara Freitag (1993) afirma a concepção dos pós-piagetianos é de que as estruturas são resultado de uma construção que se dá na ação da pessoa sobre o mundo e na interação com seus pares. Na Educação Somática, há um movimento inter-relacional entre consciência, função biológica e meio ambiente, evidenciando a experimentação do mundo interior como integração sensorial, sinergia (HANNA, 1976), importante aspecto para a concepção da re-existência do sujeito.

Sylvie Fortin e Warnick Long (2005) também veem intersecções entre a Educação Somática e o Construtivismo Pós-Piagetiano. Segundo eles, uma abordagem construtivista, no ensino, significa que “[...] o conhecimento é construído a partir da experiência pessoal [...]” (FORTIN; LONG, 2005, p. 11), desenvolvido em um contexto social. Na avaliação dos dois autores, a abordagem somática utilizada por eles está em acordo com a orientação epistemológica construtivista, uma vez que o ponto de partida é a singularidade do indivíduo e a experiência sensorial de cada aluno.

Feito este esclarecimento, posso então discorrer sobre minha práxis educativa em balé clássico.

Somaticamente

Visualizo, em minha prática docente atual, quatro eixos metodológicos que ocorrem de forma espiralada – de um para outro, mas não necessariamente em uma ordem pré-estabelecida: (Re)conhecer⁹, Explorar, Conceituar e (Re)significar.

Geralmente, durante a primeira etapa da aula – o que seria equivalente ao aquecimento ou à chegada – ocorre o (Re)conhecer ou o Explorar.

(Re)conhecer significa tanto (re)conhecer a estrutura anatômica, quanto o seu estado geral naquele momento, ou um padrão de movimento ou postural, quanto reconhecer conhecimentos prévios. Neste sentido, pode se dar a partir de procedimentos variados como fechar os olhos e sentir o peso dos ossos, atentar-se para uma parte específica do corpo; ou massagear-se, sentir a forma do osso; desenhar uma parte do corpo em uma folha de papel; verificar de onde vem o movimento, qual parte o conduz ou verificar o que é comum quando faz isto ou aquilo. Ou seja, o procedimento varia conforme o conteúdo e conforme a necessidade.

Já explorar é realizar pesquisas de movimento, por exemplo, a partir de verbos presentes no código do balé clássico, a partir da Categoria Expressividade; pode ser ainda desafiar-se: como eu faria o mesmo movimento de outra maneira, a partir de outra iniciação, etc.? Ou pode ser também variações de peso que interfiram no alinhamento/desalinhamento. A chegada ao código do balé clássico nasce, necessariamente, pela passagem por este eixo metodológico de exploração. Zélia Monteiro e Flávia Spirópulos (2013, p. 2-3) afirmam que:

Quando as instruções consistem em **como fazer**, mais do que **no que** fazer, o foco se desloca para perceber o estado de atenção e de disponibilidade do corpo; cria-se o interesse pelo processo do movimento e os passos e as posições do balé emergem como resultado do modo como o corpo se organiza. Assim, ao se referir ao processo do movimento, as instruções promovem o desenvolvimento técnico. (grifo das autoras).

Os outros dois eixos metodológicos: Conceituar e (Re)significar geralmente ocorrem no desenvolvimento ou finalização da aula. É, portanto, um momento de sistematização do conhecimento. Este conceituar pode ser desde a chegada ao código do balé clássico até o entendimento de um conceito como fluxo, espaço, tempo, peso ou da torção da Coordenação Motora. Por fim, o (Re)significar é dar novos ares às descobertas, pensar o aprendido de outra forma. Quase sempre o (re)significar se dá por proposições cênicas. Mas há outras (re)significações presentes que podem se dar na fala ou na escrita: quando me dou conta das transformações porque passei ao

⁹ Aqui o neologismo com o (re), pois tanto pode ser conhecer como reconhecer. O mesmo serve para o (Re)significar.

longo de um semestre letivo ou quando percebo que o que estou aprendendo pode ir para além da aula de dança. Neste sentido, coaduno com o pensamento de Débora Bolsanello (2009, p. 322) de que:

Se a pessoa muda sua maneira de mover-se, ela modifica seu funcionamento como um todo. Mudanças físicas correspondem a mudanças de percepção, ou seja, quando mexemos com o corpo, mudamos o ângulo com o qual olhamos o mundo e a maneira com a qual interagimos com ele.

Deste modo, por exemplo, posso começar uma aula solicitando que os alunos (re)conheçam seus membros inferiores, seus alinhamentos e, a partir daí, pesquise o verbo dobrar, das mais diferentes maneiras: que partes do corpo se dobram, como se dobram? Ou seja, passaram pelo (re)conhecer e pelo explorar. Posteriormente, solicito que este dobrar fique apenas nos membros inferiores até que verifiquem como os joelhos se dobram e cheguem ao movimento do *plié* (em paralelo, inicialmente). Ou seja, vivencio o dobrar, entendo-o cinestesticamente para chegar ao código. Estão conceituando:

De acordo com Piaget, não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura – é isso que Piaget denomina **assimilação** (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 4) (grifo da autora).

Ao chegar ao *plié*, por exemplo, posso solicitar que o executem percebendo todas as conexões ósseas e musculares que se dão neste momento, em que o movimento é realizado – ou seja, voltam ao (re)conhecer, mas estão também (re) significando. Que percebam os apoios dos pés, as mudanças de peso, o movimento como um todo e não imitem a forma. Posso, por fim, pedir que a partir do entendimento deste dobrar criem uma célula coreográfica com ele (e, não necessariamente com o *plié*). Se deste dobrar nascem outros dobrares do balé clássico, como por exemplo, o *passé*, é possível estimulá-los a criar com dobrares específicos do código. São outras (re)significações... Desta forma, “os conceitos são formados em contato com o mundo, em contato com os outros” (ESTEIN, 1993, p. 40).

Reverberações

Aprender somaticamente traz outras implicações do que apenas a chegada ao código. Nos últimos anos, têm-se realizado pesquisas neste sentido. Weber (2010) estudou o que ela chama de práticas semi-estruturadas de Educação Somática em aulas de dança contemporânea e trouxe discussões a respeito das conexões corporais,

da criatividade, da confiança e do entendimento crítico do que foi vivenciado, a partir das observações das aulas e das respostas escritas e faladas dos(as) alunos(as). Em seu estudo, ela afirma que os(as) estudantes demonstraram e verbalizaram que se sentiam conectados(as) a si no momento em que executavam os movimentos. Do mesmo modo, afirmaram sentirem-se mais criativos(as) e, “[...] além disso, a mudança de padrões de movimentos antigos e criação de novas explorações foram observadas durante o movimento”¹⁰ (WEBER, 2010, p. 247). Um dos resultados – considerado inesperado – foi a verbalização do aumento do nível de confiança dos(as) alunos(as), tanto por parte deles(as) quanto por parte do(a) professor(a). Weber (2010, p. 248) afirma que ambos (estudantes e professores) atribuem este aumento “ao sentido do não-julgamento que fundamenta o trabalho somático”¹¹. Ela observou ainda que, embora, durante as aulas, os princípios filosóficos e políticos da Educação Somática não tenham sido explicitados, os(as) estudantes demonstraram uma compreensão sutil dos mesmos. Em seu estudo, sugere mais pesquisas para verificar as implicações técnicas referentes à articulação da Educação Somática com aulas de dança contemporânea.

Em minhas aulas, uma das principais questões trazidas por alunos e alunas é o que chamam de apertação de mente: o fato de se verem o tempo todo pensando e refletindo sobre o que estão fazendo. É como se, até então, tivessem a concepção de que, para dançar, não é preciso pensar e, sim, apenas executar. E muitas vezes se viam exaustos(as) tendo de pensar se fariam um movimento por uma iniciação ou outra ou com tal variação dinâmica – a partir de alguma proposição minha – e se perguntavam o porquê disso. Mas, por outro lado, outro apontamento foi de que a chegada ao código do balé clássico foi facilitada – mesmo para aqueles(as) que já conheciam a dança clássica, os retornos foram neste sentido. Do mesmo modo, como minha prática atual é em um Curso de Licenciatura em Dança, muitos(as) estudantes verificaram então uma proposta metodológica diferente da qual estão acostumados(as) a aprender e a ensinar e alguns(as) também perceberam que podiam aplicá-las em aulas de outras técnicas.

O refinamento do olhar também está entre as descobertas de minhas alunas e alunos. Bolsanello diz que “é esse refinamento dos sentidos que nos permite acceder¹² a uma autenticidade somática. Permite-nos confiar no que sentimos” (BOLSANELLO, 2009, p. 322). Há relatos de estudantes que afirmam que, ao olhar para o(a) colega, percebem alinhamentos/desalinhamentos e conexões neles(as), mas também em si. E que observar um(a) colega significa, do mesmo modo, dobrar a atenção:

10 [...] *furthermore, the changing of old movement patterns and creation of new ones were observed during movement explorations* (WEBER, 2010, p. 247). (Tradução minha).

11 [...] *to the sense of non-judgement that underlies somatic work.* (WEBER, 2010, p.248) (Tradução minha)

12 O texto traz o verbo *acceder* com dois cês, provavelmente pensado a partir do Português de Portugal.

Observar o movimento de si ou de outros é a chave para o conhecimento. Rudolf von Laban¹³ dizia que prestar atenção ao movimento humano – corporal ou mentalmente – é fundamental em toda a atividade humana. O desejo de perceber o movimento deve estar impregnado de curiosidade, isto permite que se perceba o que está passando em seu corpo em movimento ou no do outro. Trata-se basicamente de tomar consciência de que eu, como professor ou coreógrafo, no processo de acompanhar o movimento do estudante/bailarino, me identifico através dele/dela e aprendo tanto como ele/ela aprende de mim¹⁴ (OLARTE, 2006-2007, p. 118).

Trago também, entre as percepções das classes de balé clássico que venho ensinando, a percepção de que houve, entre muitos(as) estudantes, uma mudança na concepção do que seja a dança clássica. Muitos(as) tinham uma visão estereotipada do balé clássico, de necessidade de um ensino rígido e de uma visão de corpo como a elencada anteriormente por Queiroz (2013), de instrumento. Todos os relatos colhidos, tanto no Mestrado quanto atualmente no Doutorado foram feitos de forma verbal – em gravações – e escrita, em diários de bordos dos(as) alunos(as), de inventários pessoais e reflexões mensais sobre o processo.

Considerações finais

A Educação Somática, como campo de conhecimento, é hoje muito vasta – abrangendo práticas idiossincráticas e vista por alguns(as) autores(as) como pedagogia da dança. Neste sentido, situo o que faço dentro do campo, pois sigo seus princípios, mas também compreendo que ensino somaticamente e não a partir de uma técnica, um método ou uma estrutura codificada ou semi-estruturada.

Do mesmo modo, compreendo, a partir dos anos de prática de ensino de balé clássico por este viés, que a aprendizagem com aportes somáticos permite uma construção do conhecimento pelo movimento. É um aprender cinesteticamente que vai além do aprender movimentando-se. Júlia Carvajal e Marta Rodríguez (1998, p. 39) dizem que “durante as práticas somáticas se aprende a fazer novas distinções cinestésicas. Para alcançá-las é mais importante como se chega a meta que a meta em si mesma [...]”¹⁵.

13 No original está Rudolf von Laban, apesar de os(as) estudiosos(as) de Laban afirmarem que ele não usava mais Von.

14 No original: *Observar el movimiento de uno mismo y de los otros es la clave para el conocimiento. Rudolf Von Laban decía que prestar atención al movimiento humano –corporal y mentalmente– es fundamental en toda actividad humana. El deseo de percibir movimiento debe ir pegado de la curiosidad, esto permite que uno realmente perciba lo que está pasando en el cuerpo en movimiento de sí mismo y del otro. Se trata básicamente de tomar conciencia de que yo, como profesor o coreógrafo, en el proceso de acompañar el movimiento del estudiante/bailarín, me identifico a través de él/ella y aprendo, tanto, como él/ella puede aprender de mí.* (OLARTE, 2006-2007, p. 118).

15 “Durante las prácticas somáticas se aprende a hacer nuevas distinciones cinestésicas. Para lograrlo es más importante cómo se llega a la meta que la meta misma” (CARVAJAL; RODRÍGUEZ, 1998, p. 39). (Tradução minha).

Entendo que aprender somaticamente permite não apenas construções de conhecimento em dança, mas também ressignificações para além da dança.

REFERÊNCIAS

BATSON, G. Somatic Studies and Dance. **International Association for Dance Medicine and Science**. 17 Sept 2009. Disponível em: <<http://www.iadms.org>>. Acesso em: 23/10/2015.

BÉZIERS, M.; PIRET, S. **Coordenação motora**. São Paulo. Summus, 1992.

BIANCHI, P.; NUNES, S.M. A coordenação motora como dispositivo para criação: uma abordagem somática na dança contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 148-168. Jan/abr. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 21/04/2015.

BOLSANELLO, D. Nosso corpo não é somente nosso. In: BOLSANELLO, D (org). **Em pleno corpo** – educação somática, movimento e saúde. Curitiba. Juruá Psicologia, 2009.

CARVAJAL, J.; RODRIGUEZ, M. La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. **Educación física y deporte Medellín**, v.20, n.1. 1998. Disponível em: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3388>>. Acesso em: 25/08/2015.

DOMENICI, E. 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), maio/ago. 2010, p. 69-85.

ESTEIN, E. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano II. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDINI, Jussara (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis. Vozes, 1993.

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>. Acesso em: 21/04/2015.

FERREIRA, R. Ensino do balé e formação de professores: quem ensina o quê. In: TOMAZZONI, A. WOSNIAK, C. MARINHO, N. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville. Nova Letra, 2010.

FORTIN, S. Living in movement. Development of somatics practices in different cultures. **Journal of Dance Education**, Volume 2, Number 4, 2002, p. 128-136.

FORTIN, S. LONG, W. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento em foco**, Porto Alegre v. 11, n.2, p. 9-29, mai-ago. 2005.

FREITAG, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano I. In: GROSSI, E.; BORDINI, J. (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis. Vozes, 1993.

GOMES, S. A aranha baba e tece a teia ao mesmo tempo. In: MOMMENSOHN, M. PETRELLA, P. (Orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo. Summus editorial, 2006.

HANNA, T. The field of somatics. **Somatics Magazine Journal of bodily Arts and Sciences**, v.1, n. 1, Outono 1976. Disponível em: <<http://somatics.org/library/somaticsfield>>. Acesso em: 06/10/2013.

_____. The somatic healers and the somatic educator. **Somatics Magazine Journal of bodily Arts and Sciences**, v.1, n.3, Autumn 1977. Disponível em: <<http://somatics.org/library/htl-somatichealed.html>>. Acesso em: 02/02/2014.

JOLY, Y. ; GILLAIN, C. L'éducation somatique: une profession en émergente et un atout dans le domaine de la santé et du travail. 2004, **Regroupement pour l'éducation somatique**. Disponível em: <http://education-somatique.ca/wp/wp-content/uploads/2011/02/edusoma_profession.pdf>. Acesso em: 14/07/2015.

JOLY, Yvan. L'Education somatique : au delà du discours de méthodes 2002 **Yvan Joly**. Disponível em: http://en.yvanjoly.com/images/f/fe/Educ_som_au-dela_du_disc-fr.pdf. Acesso em: 14/07/2015.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo. Summus editorial, 1978.

LIMA, J. A. Educação somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

MARQUES, I. **Ensino de dança hoje**. 4ª ed. São Paulo. Cortez, 2007.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo. Cortez, 2005.

MONTEIRO, Z.; SPIRÓPULOS, F. S. Reflexões sobre prática e ensino do balé na abordagem de Zélia Monteiro. **Zelia Monteiro**. 2013. Disponível em: <<http://www.zeliamonteiro.com.br/texto/consideracoes-sobre-o-ensino-do-bale-2/>>. Acesso em: 27/10/2015.

OLARTE, R. B. El eterno aprendizaje del soma: análisis de la Educación Somática y la comunicación del movimiento en la danza. **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, Bogotá, v.3, n.1, Out. 2006 / Mar.2007. Disponível em: <<http://http://cuadernosmusicayartes.javeriana.edu.co/>>. Acesso em: 08/06/2015.

QUEIROZ, L. Fricções entre dança e somática. In: RENGEL, L. THRALL, K. (org). **Coleção Corpo em cena**. Volume 7. São Paulo. Anadarco Editora e Comunicação, 2013.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo. EPU (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1988.

RENGEL, L. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: MOMMENSOHN, M. PETRELLA, P.(org). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo. Summus Editorial, 2006.

_____. **Os temas do movimento de Rudolf Laban**. São Paulo. Annablume, 2008.

SHAPIRO, S. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino da dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, jun. 1998, p. 35-53.

SÖÖT, A.; VISKUS, E. Teaching dance in the 21st century: A literature review. **The European Journal of social & behavioral sciences**, V. VII, Nov. 2013, p. 1193-1202. Disponível em: <http://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs99.pdf>. Acesso em: 17/08/2015.

STINSON, S. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Pro-posições**, Campinas, v.6, n.3. Nov-1995, p. 77-89.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações**. Campinas. Papyrus, 2012.

WEBER, R. Integrating semi-structured somatic practices and contemporary dance technique training. **Journal of Dance and Somatic Practices**, V.1, N.2, 2009. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication/274325214_Integrating_semi-structured_somatic_practices_and_contemporary_dance_technique_training>. Acesso em: 08/06/2015.

Recebido em: 19/05/2016

Aceito em: 15/08/2016