

FAAP REVISTA E CIENTÍFICA

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



DANÇA, PERCEPÇÃO E MICROPOLÍTICAS DO CORPO
EM EXPERIÊNCIAS SOMÁTICAS



REVISTA DE ARTES DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Governo do Estado do Paraná
Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Revista Científica FAP / FAP Scientific Journal

Universidade Estadual do Paraná / State University of Parana

Reitor / Rector: **Prof. Ms. Antonio Carlos Aleixo**

Vice-Reitor / Vice-Rector: **Prof. Ms. Antonio R. Varela Neto**

Faculdade de Artes do Paraná / Arts College of Parana

Diretora / Dean: **Profª Ms. Pierângela Nota Simões**

Vice-Diretor / Vice-Dean: **Ms. Marcelo Bourscheid**

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação / Research and Graduate Program

Coordenador / Coordinator: **Prof. Dr. Marcos Henrique Camargo**

Editora Chefe / Editor-in-chief: **Profª Drª Noemi Nascimento Ansay**

Editoras Convidadas / Guest Editors

Profª Drª Marila Annibelli Vellozo - Universidade Estadual do Paraná

Profª Drª Adriana A. Pees - Diretora do Programa Brasileiro de *Body-Mind Centering* e da Corporalmente

Profª Drª Silvia M. Geraldi - Universidade Estadual de Campinas

Técnicos / Technicians

Capa e Projeto Gráfico / Cover and Graphic Design: **Wanderson Barbieri Mosco**

Bibliotecário / Librarian: **Mary Tomoko Inoue**

Conselho Editorial / Editorial Board

Drª Aline Nogueira Haas (UFRGS)

Drº Ana Carolina da Rocha Mundim (UFU)

Drª Ana Maria Rodriguez Costas (UNICAMP)

Drª Carla Sabrina Cunha (IFB)

Dr. Cássio da Silva Fernandes (UFJF)

Drª Cibele Sastre (UERGS)

Drª Cristiane do Rocio Wosniak (UNESPAR)

Drª Cristina Caparelli Gerling (UFRGS)

Drª Cristina Grossi (UnB)

Dr. Daniel Wolff (UFRGS)

Drª Dulce Barros de Almeida (UFG)

Drª Fabiana Dultra Britto (UFBA)

Drª Helena Katz (PUC-SP)

Drª Heloisa Corrêa Gravina (UFMS)

Dr. José Eliézer Mikosz (UNESPAR)

Dr. José Manuel Tedim (Portucalense - Pt)

Drª Lilian Freitas Vilela (UNESPAR)

Dr. Luiz Fernando Ramos (USP)

Ms. Marcelo Gianini (UFG)

Drª Marcília Periotto (UEM)

Dr. Marco Antonio Carvalho Santos (UFF)

Dr. Marcos Napolitano (USP)

Drª Margarida Gandara Rauen (UNICENTRO)

Drª Maria Ângela De A. P. Machado (UFG)

Drª Marisa Martins Lambert (UNICAMP)

Drª Patricia de Lima Caetano (UFC)

Dr. Paulo Humberto Porto Borges (UNIOESTE)

Drª Regina Melim (UDESC)

Drª Rosemyriam R. dos S. Cunha (UNESPAR)

Drª Sheila Diab Maluf (UFAL)

Ms. Silvia Soter (UFRJ)

Drª Silvia Susana Wolff (UFMS)

Drª Tatiana W. Recompenza Joseph (UFMS)

Dr. Walter Lima Torres (UFPR)

Drª Zélia Chueke (UFPR)

OBJETIVOS E POLÍTICA EDITORIAL

A Revista Científica/FAP é uma publicação semestral do Campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP) da UNESPAR.

Criada em 2006 a publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por Mestres e/ou Doutores em duas formas de chamadas: Dossiês Temáticos e Fluxo Contínuo para recebimento de artigos e ensaios situados nas áreas de Artes Visuais, Performance, Arte e Tecnologia, Cinema, Dança, Música, Musicoterapia e Teatro, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais.

SUBMISSÃO DE ARTIGOS

A Revista Científica de Artes / FAP, periódico eletrônico de acesso livre e sem exigência de taxa de submissão ou publicação, recebe artigos de cunho artístico-científico para dois volumes ao ano, conforme temática estabelecida pelos editores convidados de cada número (detalhes da chamada atual abaixo). A publicação tem por objetivo divulgar artigos, resenhas, entrevistas, traduções produzidas por Mestres e/ou Doutores em duas formas de chamadas:

- a) Dossiê Temático, com período e tema previamente definidos;
- b) Fluxo Contínuo para recebimento de artigos e ensaios situados nas áreas de Artes Visuais, Performance, Arte e Tecnologia, Cinema, Dança, Música, Musicoterapia e Teatro, nas suas mais variadas formas de análise disciplinar, fomentando, assim, o intercâmbio entre pesquisadores de diversas instituições de ensino nacionais e internacionais. Artigos fora do domínio das Artes serão automaticamente recusados.

INDEXADORES

A Revista Científica / FAP está indexada nos sistemas Latindex, Periódicos/ Capes e Sumários e está disponível nas versões impressa (ISSN 1679-4915) até o ano de 2010 (número 5, de Jan. a Jun.) e on-line (ISSN 1980-5071) e sua avaliação Qualis é B1, segundo dados da sua última avaliação.

INSTRUÇÕES PARA AUTORES

As contribuições devem ser enviadas diretamente pelo [sistema de submissão de periódicos da UNESPAR](#), formato Word, com extensões “doc” ou “docx”. Só serão aceitos trabalhos enviados com as devidas revisões gramatical e ortográfica; cabe destacar que a tradução de título, biografia e resumo para a língua estrangeira são de responsabilidade do(s) autor(es). O artigo deverá ser enviado sem qualquer identificação de autoria no documento anexado, pois autoria e coautorias devem ser indicadas no cadastro do texto, no sistema de periódicos da UNESPAR. A biografia deve ter de 3 a 4 linhas e ser incluída apenas no sistema, contendo dados pessoais do autor com link para o currículo lattes; o texto precisa enfatizar o vínculo institucional e as formações acadêmica e/ou artística. Não serão aceitos artigos de Mestrados, mesmo que tenham sido escritos em coautoria com seus orientadores.

Os textos enviados na seção de Artigos devem ser inéditos, bilíngues ou escritos em uma das seguintes línguas: portuguesa, inglesa ou espanhola, e estar de acordo com a linha editorial da Revista Científica/FAP. Os textos devem conter no mínimo 16 e no máximo 22 páginas, incluindo referências e folha de rosto. Serão também aceitos textos expandidos e atualizados, originalmente apresentados em anais de congresso, desde que haja menção em nota de rodapé na primeira página.

RESENHAS

O periódico publica resenhas de livros, documentários e outros formatos na área de Artes. O texto deve ter de 2 a 4 páginas (máximo 2000 palavras).

ENTREVISTAS

As entrevistas devem ter no máximo 10 páginas, contendo um cabeçalho na primeira página com informações sobre a pessoa entrevistada, o enfoque, a data e o local. Deve constar o nome e um breve currículo em nota de rodapé sobre o entrevistador.

FORMATAÇÃO

- 1 O artigo deve iniciar com folha de rosto contendo:
 - 1.1 título em negrito (com ou sem subtítulo);
 - 1.2 resumo em língua vernácula (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);
 - 1.3 palavras-chave em língua vernácula, separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado. Exemplos: [Vocabulário Controlado USP](#); [VCB das Bibliotecas do Congresso Nacional](#), [BNDigital da Biblioteca Nacional](#)).
 - 1.4 título em língua estrangeira (com ou sem subtítulo)
 - 1.5 resumo em língua estrangeira (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);
 - 1.6 palavras-chave em língua estrangeira separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado.

- 2 Os trabalhos devem ser digitados em Word e devem seguir as diretrizes abaixo:
 - 2.1 texto escrito em fonte Arial, tamanho 12, justificado e em entrelinhamento de 1,5 cm;
 - 2.2 notas de rodapé, quando necessário, fonte em tamanho 10, justificado e com entrelinhamento simples;
 - 2.3 parágrafos com recuo;
 - 2.4 espaço duplo entre partes do texto;
 - 2.5 páginas configuradas no formato A4, com numeração.

CITAÇÕES DENTRO DO TEXTO

Nas citações de até três linhas, feitas dentro do texto, o nome do autor deve ser citado entre parênteses, pelo sobrenome, em letras maiúsculas e separado da data da publicação, por vírgula. A especificação da(s) página(s) deverá seguir a sequência de data, separada por vírgula e precedida de “p.”, como em (SILVA, 2000, p. 100), por exemplo. Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses, “como Silva (2000, p. 100) assinala...”. As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento, (SILVA, 2000a, p. 25). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos os nomes poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000, p. 17); quando houver mais de três autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000, p. 155). As citações com mais de cinco linhas devem ser destacadas, ou seja, apresentadas em bloco, em fonte tamanho 10, espaço simples e com recuo de parágrafo de 4 cm.

[Clique aqui para visualizar exemplos de citações](#)

REFERÊNCIAS

As referências devem conter informações de todos os autores, sites, imagens, textos sem autoria, notícias entre outros materiais utilizados/citados na pesquisa, para que o material utilizado como embasamento da pesquisa seja identificado por quem leia o artigo no site de periódicos da UNESPAR.

[Clique aqui para visualizar exemplos de referências](#)

ILUSTRAÇÕES

As imagens devem ser enviadas em formato JPEG, PNG ou GIF, diagramadas no arquivo do texto e enviadas em arquivos separados, como documento suplementar, durante o processo de submissão do artigo. Cada arquivo de imagem deve ter no mínimo 100 e no máximo 300 dpi.

O uso de imagens em geral tem que ser acompanhado de uma legenda constando fonte, nome do autor, local (no caso de fotografias) e data.

PRODUTOS AUDIOVISUAIS

Os arquivos audiovisuais podem ser submetidos como documentos suplementares nos formatos MP3, MP4 ou AVI. Recomenda-se, também, o uso de materiais disponíveis no depósito dos arquivos de vídeo, no portal [Internet Archive](#), de sons, no portal [Petrucci Music Library](#), e de arquivos diversos em [Domínio Público](#).

ÉTICA DA PESQUISA

No caso da pesquisa envolver algum tipo de conflito de interesse, o autor deve fazer uma nota final, declarando que não foram omitidas ligações com órgãos de financiamento. Da mesma forma, deve-se citar a(as) instituição(ões) de vinculação do(s) autor(es). Sugere-se, para artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos, informar os procedimentos éticos estabelecidos que tenham passado por Comitê de Ética em Pesquisa. Essa informação deve ser indicada em nota de rodapé.

AValiação

Os artigos recebidos serão previamente avaliados pelo Editor da Revista. Aqueles que estiverem fora dos critérios editoriais serão devolvidos e os demais, encaminhados aos pareceristas para avaliação. A análise será realizada sob a forma de parecer formal. Todo processo é feito dentro do regime de anonimato, ou seja, sem que autores e pareceristas tenham ciência um do outro. Feita a análise, a equipe editorial entrará em contato com o autor por e-mail para comunicar se o seu artigo foi aceito ou recusado. No caso de haver modificações sugeridas pelo parecerista, o autor deverá atendê-las, tendo um prazo máximo de 15 dias para retornar o trabalho por e-mail.

Os trabalhos serão avaliados quanto aos conteúdos teórico e empírico, à coerência e ao domínio a partir da literatura científica. Também pela contribuição para área específica, atualidade do tema, estrutura do texto, metodologia e qualidade da redação. A Comissão Editorial poderá solicitar reformulações e dar sugestões. E uma vez reformulado, haverá uma conferência realizada pelo editor que emitirá um parecer final.

DIREITOS AUTORAIS

Os autores detém os direitos autorais, ao licenciar sua produção na Revista Científica / FAP, que está licenciada sob uma licença [Creative Commons](#). Ao enviar o artigo, e mediante o aceite, o autor cede seus direitos autorais para a publicação na revista.

Os leitores podem transferir, imprimir e utilizar os artigos publicados na revista, desde que haja sempre menção explícita ao(s) autor (es) e à Revista Científica / FAP não sendo permitida qualquer alteração no trabalho original. Ao submeter um artigo à Revista Científica / FAP e após seu aceite para publicação os autores permitem, sem remuneração, passar os seguintes direitos à Revista: os direitos de primeira edição e a autorização para que a equipe editorial repasse, conforme seu julgamento, esse artigo e seus meta dados aos serviços de indexação e referência.

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os dados cadastrais, referentes a nomes, endereços e outros dados presentes no sistema de periódicos, serão utilizados exclusivamente para a publicação e não serão disponibilizados para outros fins ou a terceiros.

FAP REVISTA CIENTÍFICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CURITIBA II
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
REVISTA CIENTÍFICA DE ARTES DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Revista Científica/FAP é uma publicação semestral

ISSN 1980-5071

© 2015 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de Curitiba II -
Faculdade de Artes do Paraná – FAP

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=117>

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica>

Revista científica/FAP / UNESPAR Campus de Curitiba II- FAP;
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação – v. 13 (jul./ dez., 2015).
- Curitiba: FAP, 2015 -
128 p. : il.

Semestral

ISSN 1980-5071

Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=117>

1. Arte – Pesquisa - Periódicos. I UNESPAR Campus de Curitiba
II - FAP. II. Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação.

CDD 705
CDU 7(05)

Indexadores:



Universidade Estadual do Paraná

Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação

Rua dos Funcionários, 1357, Cabral

80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil

Telefone: +55 41 3250-7339

revistadeartes.fap@unespar.edu.br

<http://www.fap.pr.gov.br>

SUMÁRIO

Editorial 14

Seção 1: Percepção e Cotidiano

A alegria de caminhar 20

James Earls

A ginástica holística para mulheres que sofrem de depressão e de problemas de comportamento alimentar 32

Sylvie Fortin; Danièle Chouinard

Seção 2: Práticas e Teorias Somáticas em Dança

Reflexões sobre uso de minitrampolins por bailarinos 54

Cleonice de Paula Pereira; Julia Ziviani Vitiello

Teoria social somática: questões e aplicações na pedagogia da dança 65

Jill Green

A técnica klauss vianna de dança e educação somática e a produção de subjetividade do corpo artista na contemporaneidade 77

Ana Clara Cabral Amaral Brasil

Balé clássico em uma perspectiva somática 94

Neila Cristina Baldi

Sobre guarda-chuvas em tempos de ventania: a educação/arte/terapia somática diante de uma epistemologia sistêmica do corpo que dança 111

Andréa Sérgio Bertoldi; Cinthia Kunifas

TABLE OF CONTENTS / SOMMAIRE

Editorial 14

Section 1: Perception and Everyday Life

***The joy of walking* 20**

James Earls

***La gymnastique holistique par des femmes souffrant de
dépression et de troubles du comportement alimentaire* 32**

Sylvie Fortin; Danièle Chouinard

Section 2: Somatic Dance Practices and Theories

***Reflexions about using mini trampolines for dancers* 54**

Cleonice de Paula Pereira; Julia Ziviani Vitiello

***Social somatic theory: issues and applications in dance
pedagogy* 65**

Jill Green

***The Klauss Vianna technique of dance and somatic education
and the production of subjectivity of the body/artist in the
contemporaneity* 76**

Ana Clara Cabral Amaral Brasil

***Classical ballet in a somatic perspective* 94**

Neila Cristina Baldi

***Over umbrellas in gust times: somatic education/art/terapy in
front of a systemic epistemology of the dancing body* 111**

Andréa Sérgio Bertoldi; Cinthia Kunifas

EDITORIAL

Compreender o modo como professores, artistas e pesquisadores vêm relacionando a dança às diferentes abordagens somáticas foi uma das motivações para lançar esta publicação, além da necessidade de expandir referenciais e chamar atenção para a potência desse campo de atuação nas universidades e cursos de dança no Brasil.

Nos últimos anos, ampliou-se a oferta de cursos dirigidos à formação em sistemas e métodos relacionados à educação somática, ao mesmo tempo em que o interesse de professores e de artistas somou-se à criação de espaços e de disciplinas nos cursos de dança de nível superior – incluindo a abertura de concursos públicos específicos para esse recorte –, que buscam misturar no corpo princípios e reflexões desafiantes para algumas práticas de dança e, também, para outros campos do saber.

No que se refere às relações entre dança e educação somática, devemos considerar, sobretudo no último decênio, o crescimento significativo do escopo de pesquisas que, fundamentadas em diferentes abordagens e mobilizadas por múltiplas demandas e contextos, tem forçado esse campo de estudos a um constante transbordamento. Seja sedimentando saberes práticos/teóricos prévios ou explorando outros entrecruzamentos, é notável a expansão do conhecimento somático nos âmbitos didático-pedagógicos da dança, dos treinamentos, das práticas artísticas e de criação, ficando também cada vez mais evidente um redimensionamento dos valores que acompanham estas práticas quando atribuídas a projetos destinados a grupos e a questões específicas das áreas social e da saúde, que transformam e potencializam o papel de indivíduos consigo próprios e na sociedade.

Essa esfera ampliada de intenções tem colocado em perspectiva possibilidades renovadas de atuação e reflexão, expandindo a própria definição das práticas e teorias somáticas. Defendida crescentemente por alguns estudiosos do assunto, a “consciência somática” atual deve levar em consideração não apenas a experiência interior e pessoal de cada indivíduo, mas a dimensão molecular da política – ou micropolíticas –, que se mostra na gestão da vida, do corpo, da família, da escola, enfim, nas questões sociopolíticas mais amplas relacionadas ao pensamento somático.

Partindo desse escopo inicial, os artigos que compõem esta publicação exploram aproximações tecidas pelo exercício de colocar junto e, ao mesmo tempo, de discriminar estes diferentes saberes, apontando também para as operações cotidianas do corpo, como a caminhada, ou para procedimentos pedagógicos voltados para atender sintomas causados pela depressão e distúrbios de comportamento alimentar em mulheres, por exemplo.

Apresentamos nesta edição artigos em três idiomas: o inglês, o francês e o português. O editorial, sem traduções, busca instigar uma leitura metafórica e concreta da diversidade de atuações e de produções, atualizando a noção a partir dos interesses de pesquisadores e de recortes metodológicos. Suas diferentes abordagens, métodos e referenciais demonstram um pouco do muito que a educação somática abrange e do que esta relação com a dança pode construir em futuro de curto e médio prazo, inclusive quando aponta para questões muito específicas da fisicalidade do corpo ou da mecânica do movimento.

Por mais que alguns temas ou mecanismos pareçam simples, são justamente os meios de organizar o corpo por diferentes suportes que configuram a riqueza das abordagens que cada autor articula em seus textos. Assim, na presente publicação, de maneira comparável a outros reconhecidos métodos em âmbito internacional, apresentamos o *Anatomy Trains* como um método somático para a reorganização do movimento. Conhecido no Brasil por *Trilhos Anatômicos*, o método foi criado por Thomas Meyers que, em sua longa biografia como rolfista, continuou a aprofundar a ideia da rede fascial e de como os meridianos miofasciais integram e melhoram a consciência de si. A reorganização que os Trilhos Anatômicos proporcionam se dá por meio do toque e do movimento nas linhas de tensão, avaliando-se como a estabilidade, a fixação e a resiliência de diversas camadas corporais se interconectam, isto é, como esses caminhos fasciais conectam o corpo como um todo.

Na Seção “Percepção e Cotidiano”, o artigo intitulado *The Joy of Walking* (A Alegria de Caminhar), do autor convidado James Earl, professor e diretor do programa de Anatomy Trains na Europa, baseia-se em seu recente livro, *Born to Walk - Myofascial Efficiency and the Body in Movement*. Earls leva em consideração o movimento de marcha não somente por uma perspectiva do desenvolvimento filogenético (do mundo animal) e ontogenético (do humano), mas também avalia a coordenação da caminhada e de como esta atividade corporal pode influenciar, melhorar e reorganizar as maneiras de realiza-la. Discute, além da relação do contato do pé com o chão, o papel que este exerce nas articulações próximas e acima dele, em sua progressão, buscando relacionar a experiência de se estar no mundo sobre as próprias pernas com uma “atitude” mais alegre. Apresentando trilhos bastante complexos, em organizações que envolvem musculaturas, órgãos e articulações, o texto refina a leitura das relações anatômicas envolvidas na postura bípede, enfatizando a rede de conexões que influencia nossa maneira de estar no mundo por meio do caminhar.

Partindo de contexto e questões distintas, o artigo de Sylvie Fortin e Daniele Chouinard, intitulado *La Gymnastique holistique par des femmes souffrant de dépression et de troubles du comportement alimentaire* (A Ginástica Holística para mulheres que sofrem de depressão e de problemas de comportamento alimentar), não menos

detalhista e metodologicamente preciso, lança mão de princípios da Ginástica Holística criada pela Dra. Lili Ehrenfried como ferramenta pedagógica para atender transtornos alimentares que incluem a bulimia, a anorexia e problemas não específicos de condução alimentar em mulheres. As abordagens utilizadas no processo da pesquisa são de cunho pedagógico, pelo entendimento do movimento como revelador da pessoa e como meio concreto de intervenção para a mudança, buscando desenvolver a escuta da sensação, a noção de respeito aos limites de cada um e uma maior capacidade de autoregulação e de empoderamento.

As autoras convidadas consideram a potência da educação somática para a mudança da percepção da imagem corporal quando há uma distorção da percepção de si e um afastamento do corpo e do sentir-se. A ideia de amnésia sensorio-motora, conforme proposta por Thomas Hanna, é relacionada à dificuldade de sentir-se e perceber-se e se articula a uma redução da consciência de sinais internos do corpo que acompanham os transtornos alimentares. *Sentir-se* acaba sendo um grande desafio para as participantes quando, por exemplo, o ato de se tocar leva a uma crise de pânico. Conclui-se, no artigo, que há uma atenuação progressiva dessas sensações de desconforto em relação ao sentir-se e o quão importante é a consciência de si e do movimento para a identidade corporal da pessoa.

Abrindo a Seção “Práticas e Teorias Somáticas em Dança” e tratando de mecanismos criados para o desenvolvimento de um trabalho coreográfico, o artigo das autoras convidadas, Cleonice de Paula Pereira e Julia Ziviani Vitiello, esclarece sobre o uso de minitrampolins por bailarinos durante o processo de criação do espetáculo infanto-juvenil *Escondeus* do Grupo Dançaberta. O tema do apoio dos pés reaparece aqui, mas dessa vez por uma necessidade de entendimento do refinamento da percepção corporal que viabilize movimentos de entrada e saída no/do trampolim, bem como modos conscientes de se mover que diminuam o risco de lesões nos tornozelos e joelhos e melhorem a habilidade das bailarinas no contexto técnico-artístico do espetáculo do grupo.

Assim, em suas *Reflexões sobre uso de minitrampolins por bailarinos*, Pereira e Vitiello descrevem como o estudo da percepção e o uso de novas estratégias de resolução e autoavaliação contribuíram para rever padrões de funcionamento corporal das bailarinas durante o processo artístico. Ao adotar os minitrampolins tanto como objeto cênico como ferramenta de treinamento, o grupo teve de enfrentar o desafio de lidar com a noção de força e impulso no aparelho, desencadeando um olhar mais atento e consciente em relação ao apoio de certas áreas corporais e da lateralidade durante a ação. O estudo somático, desenvolvido em etapas precisas e bem controladas, foi essencial para que o grupo alcançasse uma maior compreensão da importância do alinhamento e do suporte eficientes para promover uma posição vertical integrada, sobretudo na relação corpo-objeto.

Em *Social somatic theory: issues and applications in dance pedagogy* (Teoria social somática: questões e aplicações na pedagogia da dança), Jill Green, quarta autora convidada para esta publicação, descreve e explica a “teoria social somática”, termo por ela cunhado em 1993. Tomando por base a perspectiva de teóricos e educadores somáticos como Don Johnson e Elizabeth Behnke, Green aponta para as questões sócio-políticas implicadas nas práticas e teorias somáticas, discutindo como nossos corpos e experiências corporais nunca são neutros e livres de valor, mas moldados pela história, cultura e ideologia em que estão imersos. Adverte-nos, adicionalmente, sobre o perigo de adotarmos uma atitude “fundamentalista” e idiossincrática frente a determinadas práticas somáticas, treinamentos em dança e sistemas educacionais que, ao imporem-se como modelos externos de correção, muitas vezes únicos e inquestionáveis, acabam por enfraquecer a apropriação e autoridade corporais.

Green explora, ainda, certas intersecções e tensões existentes entre a teoria somática em geral e abordagens pós-modernas do corpo, sobretudo com base em Michel Foucault. Exemplifica, por fim, modos de aplicação da “teoria social somática” à área da pesquisa e pedagogia da dança, a partir de seus próprios trabalhos e de estudiosas como Martha Eddy, Silvie Fortin, Leena Rouhiainen, Eeva Anttila, dentre outras, discutindo a utilização da educação somática como ferramenta de reflexão crítica e transformação política.

Dando sequência à discussão das relações entre o campo somático e a arte da dança, Ana Clara Cabral Amaral Brasil escreve sobre *A técnica Klauss Vianna de dança e educação somática e a produção de subjetividade do corpo artista na contemporaneidade*. Ao focar os pressupostos da técnica Klauss Vianna, a autora trata de relacionar essa abordagem somática brasileira como campo potencial de elaboração artística e de produção de subjetividade do artista cênico contemporâneo. Entrecruzando os domínios da dança, neurociência, filosofia e estudos do corpo, ela não apenas enfatiza a inseparabilidade entre ação técnica e criativa na perspectiva do trabalho de Vianna e de seus seguidores, como favorece uma releitura ética e política quanto aos entendimentos do corpo e aos modos de fazer-pensar a prática da dança e seu ensino na atualidade.

O artigo *Balé Clássico em uma perspectiva somática*, de Neila Cristina Baldi, mantém uma ressonância com os aspectos didáticos despertados pela temática desta publicação. Inspirada por uma experiência autoral de bricolagem metodológica e de conteúdos – que relaciona o ensino do balé clássico aos estudos da Coordenação Motora de Marie-Madeleine Bézières e Suzanne Piret e da Categoria Expressividade de Rudolf Laban –, a pesquisadora discute algumas das implicações técnicas referentes à articulação da educação somática com aulas de dança contemporânea. Situa e

problematiza a “pedagogia somática” dentro de um campo alargado de abordagens, não restrito somente às escolas reconhecidas e validadas historicamente como *somáticas*, mas incorporando também as práticas idiossincráticas que destas emergiram em resposta à expansão crescente de uma comunidade de pesquisa na área, em especial no caso da dança.

Mantendo como enfoque a discussão sobre a subjetividade do corpo, o artigo *Sobre guarda-chuvas em tempos de ventania: a educação/arte/terapia somática diante de uma epistemologia sistêmica do corpo que dança* faz uma leitura de aspectos da Teoria Geral dos Sistemas – a ciência, a tecnologia e a filosofia dos sistemas –, a fim de analisar aproximações entre áreas de conhecimento como a Dança e a Educação Somática, observando um direcionamento para uma epistemologia sistêmica de corpo. Nesse sentido, as autoras Andrea Sérgio Bertoldi e Cinthia Kunifas enfatizam a constante atualização epistemológica que emerge do reconhecimento de proximidades e transversalidades entre diferentes áreas, articulada a princípios lançados por criadores de abordagens somáticas, entre outros aspectos que o texto busca problematizar e refletir a partir desse viés.

Esta edição buscou, portanto, reunir artigos de pesquisadores – artistas, educadores do corpo e do movimento humano – que têm encontrado, no conhecimento somático, um terreno fértil para a transformação de práticas, a reflexão teórica e a expansão de conhecimentos voltados ao corpo, à dança, à vida cotidiana e social. A educação somática, por sua natureza não monolítica, dada a variedade de usos, sentidos e aplicações que a ela podem ser atribuídos, tem muito a oferecer para o desenvolvimento do potencial humano e de suas relações com o ambiente, seja na arte, educação, saúde ou em campos ainda inexplorados de aplicação.

Editoras

Marila A. Vellozo

Adriana Almeida Pees

Silvia M. Geraldi

Seção 1: Percepção e Cotidiano

The joy of walking

James Earls¹

ABSTRACT - Can we blend the experiential with the anatomical? Walking has been a source of inspiration for many thinkers often commenting on the physical, emotional and spiritual value it has for them. In this article we invoke a new anatomical model which helps draw apparently disparate strands together.

20

Keywords - Walking. Gait. Myofascia. Physiology. Psychology.

¹ James Earls (BA Hons, KMI) practices and teaches Structural Integration and bodywork in the UK and around the world. He has led workshops throughout Europe, America and recently in Asia. He has trained in a range of bodywork techniques beginning his career in complementary therapies in 1991 and completed his KMI training in 2001. James has written for a range of bodywork magazines, co-wrote, "Fascial Release for Structural Balance" with Thomas Myers and has recently published a book describing the myofascial tissue's contribution to walking entitled 'Born to Walk'.

A alegria de caminhar

James Earls¹

RESUMO - *Podemos combinar o experencial com o anatômico? Caminhar tem sido fonte de inspiração para muito pensadores, que normalmente comentam o valor físico, emocional e espiritual que isso tem para eles. Neste artigo, invocamos um novo modelo anatômico que ajuda a juntar fios aparentemente divergentes.*

21

Palavras chaves - Caminhar. Marcha. Miofascia. Fisiologia. Psicologia.

¹ James Earls é Bacharel em KMI (Kinesis Myofascial Integration). *Pratica e ensina Integração Estrutural e trabalho corporal na Inglaterra e em vários países no mundo. Tem conduzido workshops pela Europa, América e, recentemente, na Ásia. Possui treinamento em diversas técnicas de trabalho corporal, iniciando sua carreira em terapias complementares em 1991 e completando seu treino em KMI em 2001. Publicou em várias revistas sobre trabalho corporal. É coautor de "Fascial Release for Structural Balance" junto com Thomas Myers e, recentemente, publicou um livro em que descreve a contribuição do tecido miofascial para a caminhada, intitulado "Born to walk".*

'Is it not truly extraordinary to realise that ever since men have walked, no-one has ever asked why they walk, how they walk, whether they walk, whether they might walk better, what they achieve by walking, whether they might not have the means to regulate, change, or analyse their walk: questions that bear on all the systems of philosophy, psychology and politics with which the world is preoccupied?'

Honoré de Balzac, *Théorie de la Démarche*

Walking can be a joy. When walking, 'the body breathes I am alive', says Frederic Gros (2014, p.144) in 'A Philosophy of Walking'. Gros defines joy as the emotion felt during an activity of the body. It is the 'flow' one achieves, all too rarely perhaps, in sports; the thrill of the downhill ski, hang time in basketball, the unchallengeable soccer dribble. It is the radiance seen in the face during the child's first ever few steps.

Why then, do so many lose that joy in walking? The accomplishment of upright gait has given our species so much and it is one of the defining characteristics of our species. Many alternative suffixes have been suggested for *Homo sapiens* - from those that emphasise our emotional skills, or interestingly, our lack of them, *Homo avarus* (greedy man), *Homo adorans* (worshipping man), *Homo adans* (loving man); or, our language skills - *Homo loquens* (talking man) and *Homo mendax* (lying man). My favourite however, was suggested in 1951 by the philosopher Gabriel Marcel - *Homo viator*, 'pilgrim man'.

To be a pilgrim is to journey to a better place, a journey, more often than not, performed on foot. We literally *saunter* to a place of significance looking for, searching for, the 'Sainte Terre', the Holy Land.

In this increasingly secular world, fewer people are walking the ancient routes for their religious significance (though many still do), but instead, are using the well-worn paths for recreational hiking, taking an extreme solution to escape the rigours of their everyday lives.

Walking can disconnect us from the daily grind, detaching ourselves from the demands of WIFI, cell-phones and the crushing commute. But yet, so few of us find the 'joy' in the act of simply, rhythmically, repeatedly, putting one foot in front of the other.

Many modern-day pilgrims are escaping 'the desk'. Walking away from the gradual, crippling, stultifying effects of the slump. Gros describes this eloquently in comparing composition created at a desk versus that generated while walking - the reader can 'sense the seated body, doubled up, stooped, shrivelled in on itself. The walking body is unfolded and tensed like a bow, open to wide spaces like a flower to

the sun, exposed torso, tensed legs, lean arms.’ When composed in walking, thought is ‘born of a moment, an impulse, in it we can feel the body’s elasticity, the rhythm of a dance. It retains and expresses the energy, the springiness of the body.’ (GROS, 2014, p. 19-20)

Many writers have used walking as their meditation. Wordsworth wandered, Darwin circled the garden of Down House, Nietzsche marched up hills, and Dickens strode through London. Many mention this idea of ‘elasticity’. Darwin, in his memorial to his lost daughter says, ‘Her joyousness and animal spirits radiated from her whole countenance and rendered every movement elastic and full of life and vigour’ and ‘when going round the sand-walk with me, although I walked fast, yet she often used to go before pirouetting in the most elegant way, her dear face bright all the time, with the sweetest smiles’¹.

That brightness of youth, the joy of movement made even more poignant by Anne’s premature death at ten years of age. In youth the tissues are fresh, building new strengths and capabilities, and are fluid. As we age, we accumulate the tears and trigger points, the adhesions and restrictions of injury, overuse, and, increasingly, underuse. Young tissue should be unadulterated. The youthful body should be full of potential and resilience but its elasticity should not be the preserve of the young.

To regain the ‘joy’ in our walk, to maximise that spring and ease we can take advantage of many of the body’s natural mechanisms but we do need an expansion from traditional anatomy. The body of Homo sapiens is walking machine. As a genus we first went on a migration out of our homeland some 2 million years ago as Homo erectus but a second wave of Homo, Homo sapiens, began their pilgrimage only 200 000 years ago.

There are many aspects of our anatomy that have combined to make Homo sapiens walking machines with large brains. Changes occurred in the feet, the pelvis and the bones between them. The spine had to alter to allow lumbar extension, an essential element if we are to carry our heads continuously directly above the pelvis and escape the ‘bent-hip, bent-knee’ walking used by our cousins, the primates (See fig.1).

1 The Death of Anne Darwin, cited on <http://www.darwinproject.ac.uk/death-of-anne-darwin>.

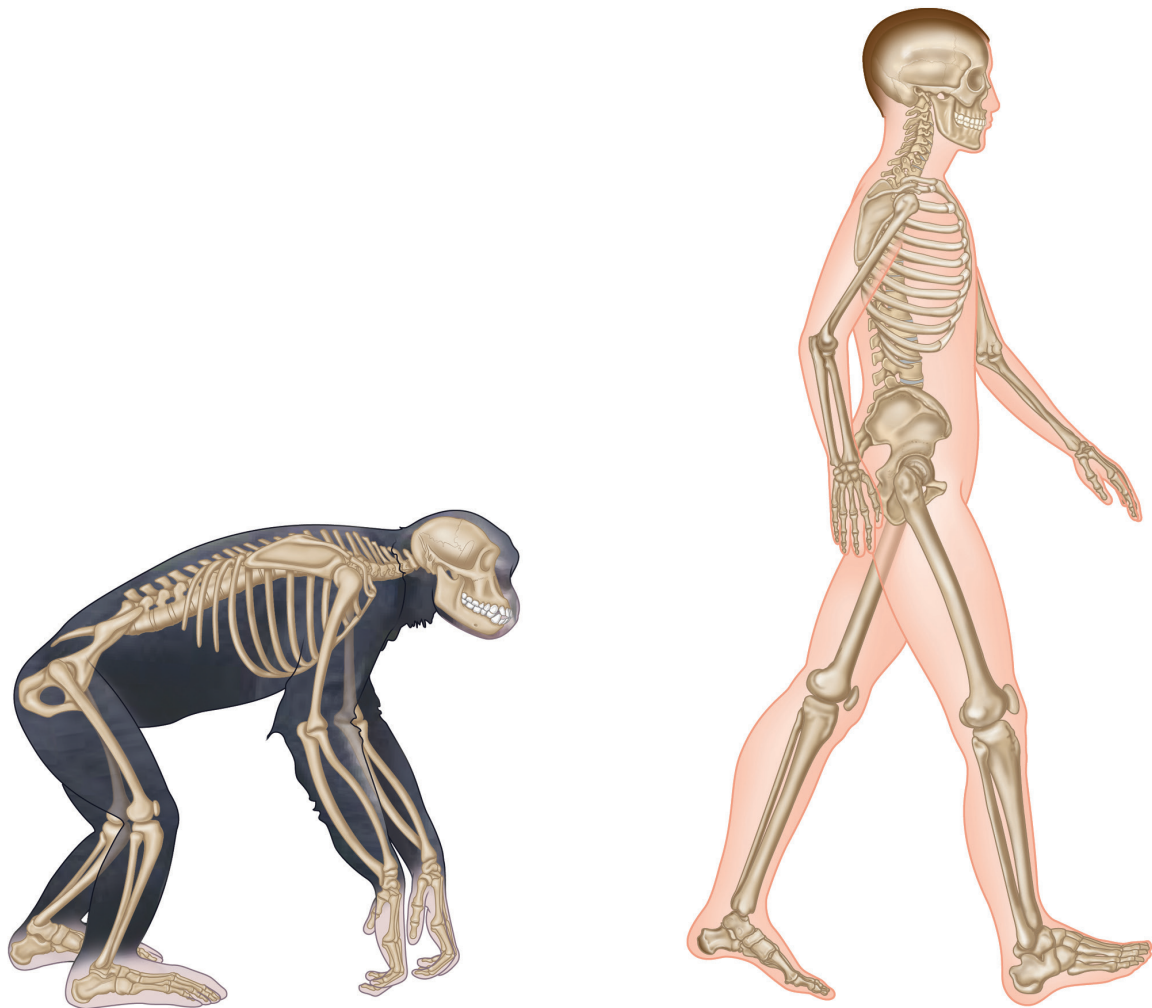


Figure 1 – The lumbar extension available in the human spine allows an upright gait. Without spinal extension, walking requires some degree of knee and hip flexion that puts extra workload on the spinal erectors and thigh muscles. Another important skeletal change is the orientation of the ilia, from posteriorly facing to laterally thereby changing the function of the gluteal muscles from extensors to lateral stabilisers, an essential part of bipedal gait. Source: the author, 2016.

Try walking with your knees, hips and back bent to feel the required effort. Being upright, perhaps a little taller and wobbly, is actually more efficient. The changes in our feet and joints above allow us to progress into the ‘tensed like a bow’ position mentioned by Gros. As we will see below, he is describing exactly a major mechanism for achieving elastic ease, flow and, hopefully, joy.

In human anatomy the toes, knee, and spinal joints have a primarily sagittal plane axis. The hip joint has come up into relative extension from the flexed position seen in primates meaning that it has few degrees of extension available to it before coming to its ligamentous limit. The reduced range of motion in the front of the hip is a positive feature in the creation of the elastic bow. Movements in the frontal and

transverse planes are involved at every joint and are essential but impossible to cover in requisite depth in this article. More detailed and lengthy discussion is available elsewhere in the literature (EARLS, 2015).

There are two main moments of interest in the gait cycle - heel strike and toe-off. Heel strike whilst running has been under scrutiny over the last decade as a result of the barefoot movement. Whilst the jury is still undecided on any absolute ruling on the benefits of mid, fore or heel-strike, I think it is undeniable that heel striking is the by far the predominant strategy naturally chosen by Homo viator.

The other main area of interest is toe-off - some references prefer the term 'push-off' but I consider that an active choice, an occasional decision to speed up when running late. In a natural, relaxed, 'elastic' walk there is little effort, it feels like the posterior limb just releases from its contact with the ground and swings through and it is this mechanism I wish to explore further.

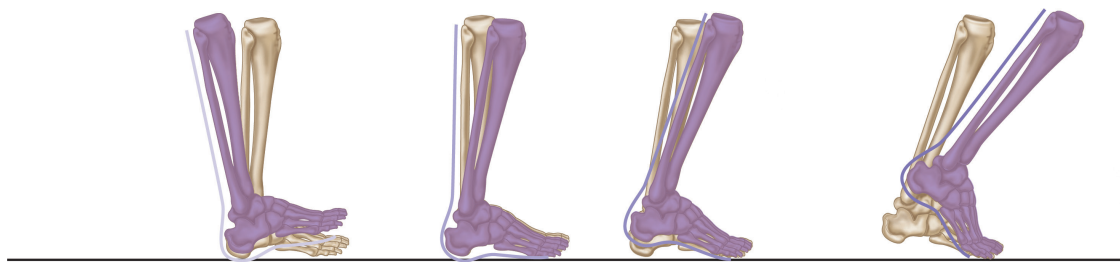


Figure 2 – The four rockers of the foot. From left to right:

Heel Rocker – following heel strike, we roll around the curvature of the calcaneus to bring the plantar surface in contact with the ground.

Ankle Rocker – once the foot is planted, the lower limb 'vaults' over the foot via the ankle rocker of the talar joint.

Mid-foot Rocker – as we reach the functional limit of the plantarflexors, the rear foot begins to lift and we roll on the ball of the foot.

Toe Rocker – the rising foot brings the toes into extension.

Loss of any one of the rockers will reduce the movement in the hip joint above and thereby limit the tensioning of the tissue. The rockers are also predominately aligned on the sagittal plane to facilitate a graceful forward movement in one 'rocking' motion. The medial orientation of the greater toe of the primate affects their ability achieve the same progression. Source: the author, 2016.

The evolutionary changes in the feet have allowed us to roll though from heel to toe over the, so-called, rockers (See Fig. 2). The calcaneus, the talus joint and first and second metatarsophalangeal joints are all aligned in the sagittal plane, creating a groove to progress over and straight ahead. Much of that progression is through momentum some of which is provided by muscular contraction and effort but a proportion is also delivered via elastic recoil (See Fig. 3).

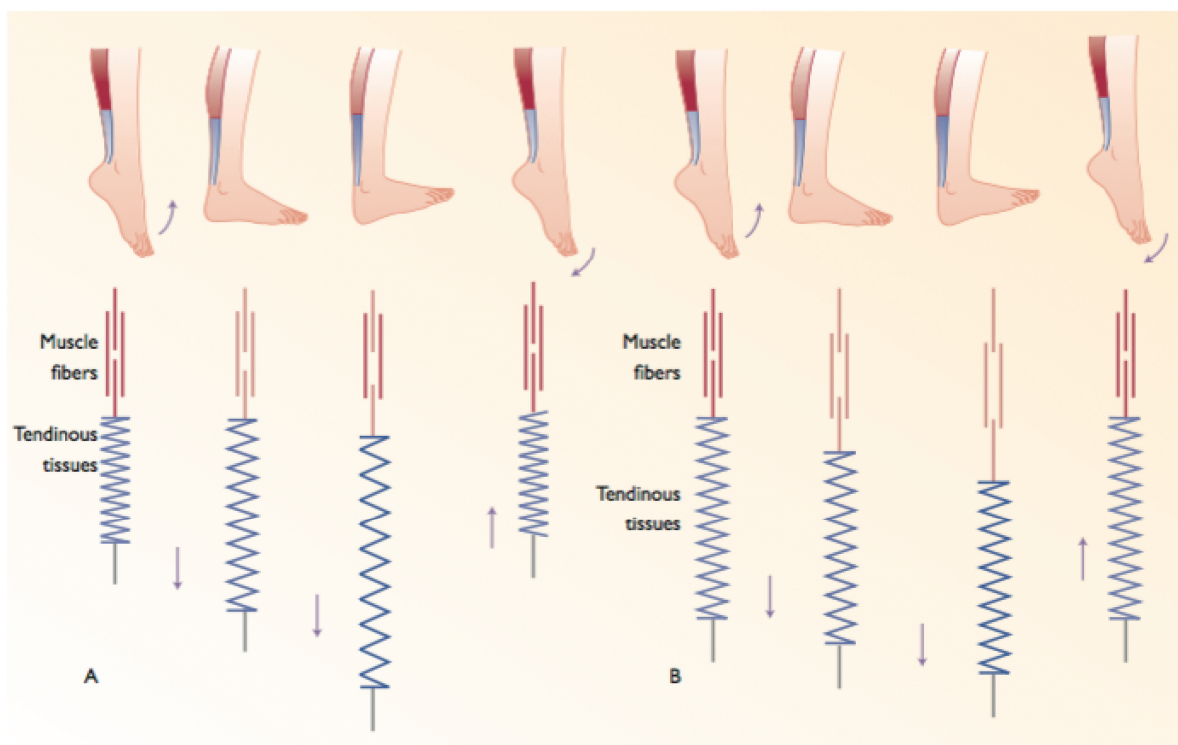


Figure 3 – Although showing the ankle plantarflexors, this diagram illustrates a mechanism that appears to be happening throughout the body in movement. B shows the traditional idea of movement being created and controlled via concentric and eccentric contractions of the myosin and actin filaments (the straight lines). ‘A’ shows us the results of research by Fukunaga in which the contractile fibres move less and allow momentum to load and release energy from the elastic fascial tissues (the zig-zag lines). The mechanism shown in ‘A’ reduces effort and may contribute to the sense of ease when movement is flowing. Source: the author, 2016.

Dickens was very near the truth when, in reference to his prodigious and speedy walking habit, he jokingly referred to himself as the ‘Elastic Novice’. With the recent resurgence in research into the roles of the fascial connective tissue, many investigators have discovered it plays a significant role in movement. In repetitive, rhythmical movements where momentum is involved, the muscles appear to save energy by remaining closer to an isometric contraction, allowing the momentum to lengthen and stretch the surrounding fascial tissues. By not having to eccentrically and concentrically contract, the muscles use many fewer calories and this must contribute to the sense of ease felt in a rhythmical gait.

One of the new models of anatomy that has been partially responsible for the increased investigation into the fascial tissues has been Thomas Myers’ ‘Anatomy Trains’. In Myers’ book of the same name he describes twelve chains of myofascial continuity. Each is given a different name according to the layer, direction or function. Myers lays out the detail along with supportive evidence of their anatomy. One of the most interesting and significant for our discussion here is the ‘Deep Front Line’ (DFL, see Fig. 4).

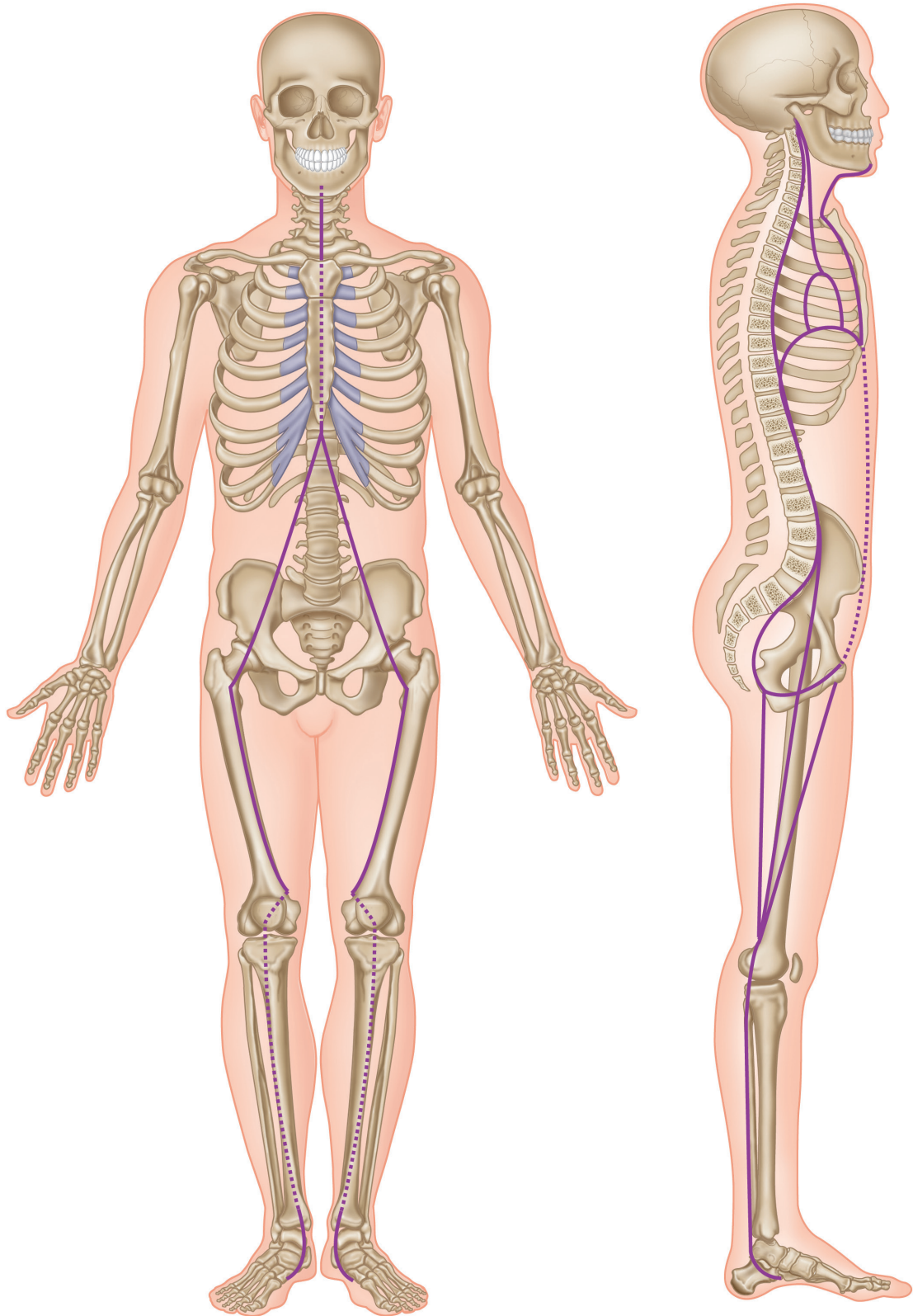


Figure 4 – The Deep Front Line of Myers represented by the lines inside for clarity. From the feet, the myofascia of the DFL includes the tibialis posterior and flexors hallucis and digitorum longus, the adductors, the pelvic floor and hip flexors, transversus abdominis, anterior longitudinal ligament, diaphragm, mediastinum, and tissue of the jaw and throat. For a detailed description, please see Myers, 2014. Source: the author, 2016.

The anatomy of the Deep Front Line is complex and made more difficult by a number of changes of direction. We can summarise the portion important to the position of toe-off as being the:

Deep posterior compartment - flexors hallucis and digitorum longus and tibias posterior;

The adductor compartment;

The hip strong hip flexors of iliacus and psoas;

The diaphragm;

The mediastinum and thoracic contents including the lungs;

The structures of the throat and jaw, including the hyoid complex.

Each of these areas is connected to one another via the body's fascial tissue that carries force from one section to the next. The flexor muscles of the deep posterior compartment influence and are influenced by the adductors via the connective tissue on the medial aspect of the knee. The anterior adductors lead us to the hip flexor complex via the tissues of the septum and the anterior hip joint.

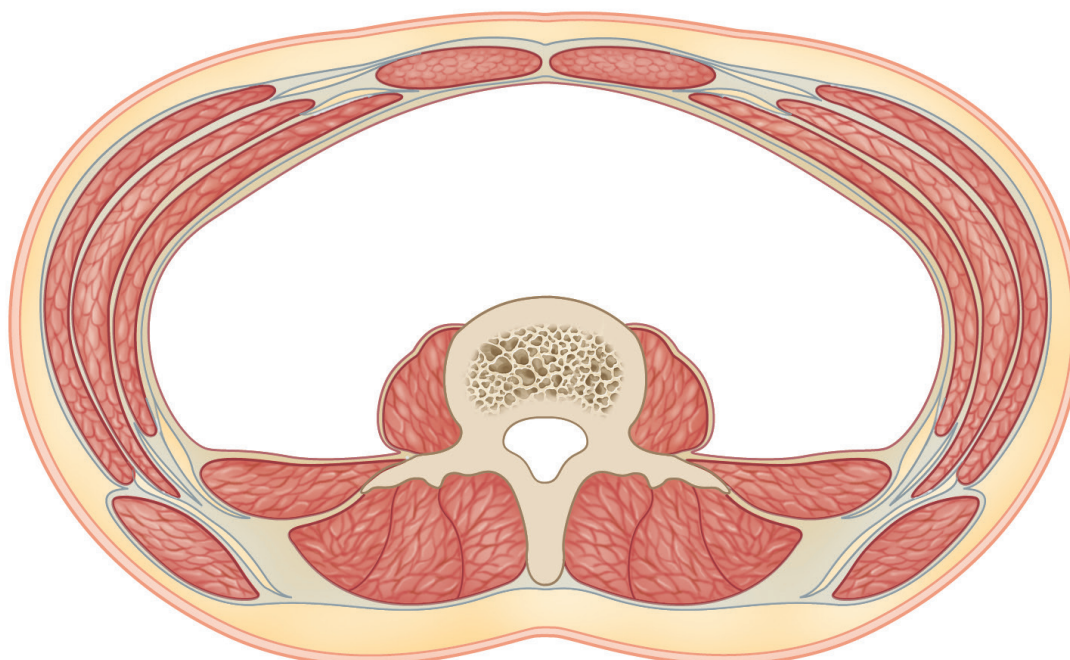


Figure 5 – This cross-section through the lumbar region shows the fascial continuities from the abdominal muscles into the muscles of the low back (and vice versa, the body knows no primacy of direction). The transversus abdominis and its relationship to the umbilicus via the lamina posterior to the rectus abdominis is also connected and continuous with the fascia supporting the abdominal organs (not shown). Source: the author, 2016.

In cross-section we can see the fascial continuity from the muscles of the low back into each layer of the thoracolumbar fascia (see Fig. 5), especially that of the transversus abdominis and thereby to the umbilicus and the peritoneum. As Myers' points out (2014, p. 201), 'the umbilicus is a rich source of emotional connections...., being the source of all nourishment for the first nine months of life'.

When we look at the body's position prior to toe-off and look at the continuity of the Deep Front Line we can visualise the internal bow that has been created by the body's forward momentum (See Fig. 6). The flexors of the toes are lengthened; the anterior adductors and the hip flexors are all in some form of stretch. The abdominals, and the so-called 'core system' are stimulated and the organs opened. So too is the thoracic cavity and the organs of breath and the head is held up, with the cervical spine in extension.

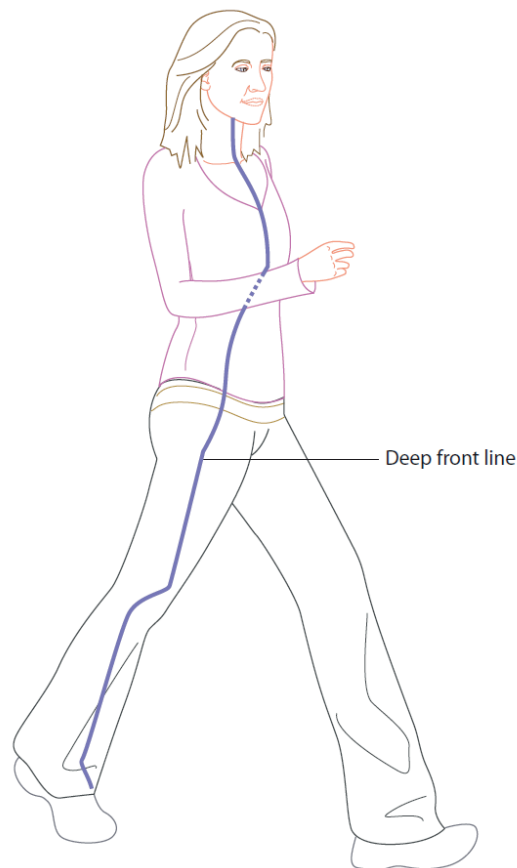


Figure 6 – Once we have progressed over the four rockers of the right foot, the knee, hip and spine should all be in extension. This is an ideal position to load the 'bowstring' of the Deep Front Line as each portion of the myofascia should receive some momentum to help load elastic energy into the supportive connective tissues. This position can only be achieved if the joints and their associated tissues are compliant enough and also the emotional state of the walker must allow the head and chest to be lifted. Emotional or physical distraction that cause the head to drop will reduce the consistency of the stretch and load of the 'bowstring' and require extra muscle work to be produced. This mechanism may help explain the self-fulfilling cycle of positivity, when we are 'up', we quite literally have a 'spring in our step'. Source: the author, 2016.

The upper portion of the Deep Front Line is a meeting place of the anterior longitudinal ligament, the upper attachments of the pharynx and laryngo-hyoid complex. Each of them having a relationship with the sphenoid and, thereby, its associated gland, the pituitary.

The tensions ascending from the lower limb to reach the skull also have to pass through the mediastinum, the fascial home of the heart. With each step, with each extension, the physiological, emotional and, for many, the spiritual centres of the body are being 'massaged' - squeezed and released, squeezed and released. Each swing of the leg provides movement, stimulation and nourishment to the organs of digestion, breath, blood and brain.

To achieve the flow and ease of walking we need to understand the blended work of Fukunaga and Kawakami on elastic recoil (See Fig. 3), Komi and Blazevich and their understanding of the stretch shortening cycle and, finally, the appreciation of myofascial continuities such as those put forward by Myers. Together, they give us a new lens through which we can see the influence of movement. Momentum changes the demand on the muscular tissues, they no longer have to create movement, their role is to control it.

The forces of momentum, ground reaction force and gravity all have to be dampened within the tensegrity arrangement of the body. The muscles appear to fine-tune the reactions, minimise stress and work, and maximise the capture of elastic energy.

At the moment of toe-off, almost all the anterior tissue of the body is opened and tensioned. The muscles have acted to capture the kinetic energy in the fascial net, ready for it to be released as we roll off the heads of the first and second metatarsals.

We know within our sense of ourselves that the whole body walks - it is more than the sum of the anatomical parts. Can we now answer some of the questions for Balzac? Can we walk better and what do we achieve by walking?

I hope we can capture the 'joy' of walking. By unfolding ourselves we open our organs, we lift our heads, we stimulate the energies of the breath. We bleed some of its efficiency if we lose the ability to extend our toes, if we can no longer extend our hips or straighten our spine. All of these things are related, they all help the tensioning of the myofascial bowstring Myers has called the 'Deep Front Line'.

Achieving the flow of walking, to experience the nurturing, the solace, and stimulation of joy through our walk and to create the 'elastic' ease that accompanies them can all be tied-up together via the myofascial continuity that is the Deep Front Line. Progressing into its bow can be akin to opening the heart, the mind and the

womb and finding that sacred land inside. The place from which you can create the poetry of Wordsworth, the theories of Darwin and the philosophy and the joy that is your movement.

REFERENCES

BLAZEVIICH, A. The Stretch-Shortening Cycle. In: Cardinale, M.; Newton, R.; Nosaka, K. (Eds.). **Strength and Conditioning: Biological Principles and Practical Applications**. Oxford. Wiley-Blackwell, 2011, p.209–222.

EARLS, J. **Born to Walk: Myofascial Efficiency and the Body in Movement**. Chichester. Lotus Publishing, 2014.

FUKUNAGA, T.; KAWAKAMI, Y.; KUBO, K.; KANEHISA, H. Muscle and Tendon Interaction during Human Movements. **Exercise Sport Science Review**,30 (3),p.106–110. 2002.

GROS, F. **A Philosophy of Walking**. Trans. HOWE, J. London.Verso, 2014.

KOMI, P. (Ed.). **Neuromuscular Aspects of Sport Performance**. Chichester. Blackwell, 2011.

MYERS, T. **Anatomy Trains**. Myofascial Meridians for Manual and Movement Therapists. Edinburgh. Churchill Livingstone, 2014.

Recebido em: 25/02/2016

Aceito em: 15/08/2016

La gymnastique holistique par des femmes souffrant de dépression et de troubles du comportement alimentaire

Sylvie Fortin¹

Danièle Chouinard²

32

RÉSUMÉ - Une recherche-action a été conduite avec des femmes souffrant de dépression et de trouble de comportement alimentaire (TCA). L'objectif était de favoriser chez les participantes un meilleur rapport au corps par la pratique de la Gymnastique Holistique (GH) et de cerner les impacts possibles sur leur santé mentale et, plus spécifiquement, sur leur TCA. Dans un premier temps, il ressort de l'étude, des difficultés pour ces femmes à «sentir» leur corps. Ensuite, elles parviennent à utiliser la GH comme un outil au service de leur processus de changement.

Mots clés - Gymnastique Holistique, éducation somatique, trouble du comportement alimentaire, dépression, recherche-action.

1 Ph. D. is a professor at the Université du Québec à Montréal, Canada since 1986 and is a certified teacher of the Feldenkrais Method of somatic education since 1996. She is the director of the Master degree program in dance and the Postgraduate diploma in somatic education. She is well known as a somatic practitioner and prolific author of body-related issues in the arts. Author of over 100 articles or book chapters in numerous scientific and professional journals, she was editor, in 2008, of *Danse et santé*, presenting an international collection of authors addressing current health issues within dance. In 2011, she co-edited a special issue of *Recherches Feministes*, a journal on social inequity in women's health. In 2014, she also co-edited a special issue of *Journal of Dance and Somatic Practices*.

2 Danièle Chouinard, assistante de recherche et professeure certifiée de la méthode GH. Tout au long du projet, elle a assumé l'enseignement et participé à la collecte ainsi l'analyse des données.

A ginástica holística para mulheres que sofrem de depressão e de problemas de comportamento alimentar

Sylvie Fortin¹

Danièle Chouinard²

RESUMO - *Uma pesquisa-ação foi realizada com mulheres que sofrem de depressão e distúrbio de comportamento alimentar (TCA). O objetivo era proporcionar para as participantes uma melhor relação com o corpo através da prática da Ginástica Holística (GH) e identificar os impactos possíveis sobre sua saúde mental e, mais especificamente, sobre o TCA das mesmas. Em um primeiro momento, o resultado do estudo mostra as dificuldades que estas mulheres têm de sentir o próprio corpo. Em seguida, elas conseguem utilizar a GH como uma ferramenta a serviço do seu processo de mudança.*

Palavras chave - *Ginástica Holística, educação somática, distúrbio do comportamento alimentar, depressão, pesquisa-ação.*

1 *Doutora, Sylvie Fortin é professora na Universidade de Quebec em Montreal, Canadá desde 1986 e é professora certificada no Método de Feldenkrais de educação somática desde 1996. É diretora do Programa de Mestrado em Dança e da Pós-Graduação em educação somática. É reconhecida como Praticante Somática e prolifera autora de questões relacionadas ao corpo nas artes. Autora de mais de 100 artigos ou capítulos de livros em inúmeras revistas científicas ou jornais profissionais, foi editora, em 2008, da Danse et santé, apresentando uma coleção de autores internacionais com abordagens atuais sobre problemas de saúde na dança. Em 2011, co-editou uma edição especial do Recherches Feministes, um jornal sobre iniquidade social na saúde das mulheres. Em 2014, ela também co-editou uma edição especial da Revista Científica de Dança e Práticas Somáticas.*

2 *Danièle Chouinard, assistente de pesquisa e professora certificada no método GH. Acompanhou todo o projeto realizado junto a Sylvie Fortin e assumiu o ensino e participou na coleta bem como na análise de dados.*

Introduction

Cet article présente une recherche-action qui consistait à proposer à des femmes souffrant de dépression et de troubles de comportement alimentaire (TCA) des ateliers d'éducation somatique selon la méthode de Gymnastique Holistique (GH). Les objectifs étaient de favoriser chez les participantes un meilleur rapport au corps et de cerner l'impact possible de l'éducation somatique sur leur santé mentale et plus spécifiquement sur les TCA. La recherche a été réalisée avec L'Entre-Deux¹, une maison d'hébergement au Québec (Canada), qui accueille, pour un séjour de trois mois, avec un suivi externe de plusieurs mois, une douzaine de femmes au prise avec des problèmes de santé mentale. Le projet de recherche-action a été rendu possible grâce au Service aux collectivités (SaC) de l'Université du Québec à Montréal² qui offre un soutien aux groupes de femmes issus du milieu communautaire pour qu'elles réalisent des projets répondant à leurs besoins. Elles participent donc à toutes les étapes décisionnelles de la recherche-action, de la formulation des objectifs à la diffusion des résultats.

Troubles du comportement alimentaire

Dans le manuel des Diagnostics en santé mentale (DSM-IV) de l'American Psychiatric Association (APA), les troubles de comportement alimentaire (TCA) sont regroupés en trois catégories: l'anorexie (anorexia nervosa), la boulimie (bulimia nervosa) et les troubles des conduites alimentaires non spécifiés, c'est-à-dire les troubles autres que l'anorexie et la boulimie. Les TCA sont des affections complexes étroitement associées à d'autres maladies mentales comme les troubles de l'humeur, les troubles de la personnalité et les troubles anxieux. Les causes des TCA sont multifactorielles et la symptomatologie touche les aspects biologiques, psychologiques et sociaux des individus concernés. Les traitements des troubles du comportement alimentaire, presque toujours associés à de la comorbidité, comprennent habituellement la stabilisation nutritionnelle, la psychothérapie de longue durée et le recours à des médicaments. Cependant, aucun traitement n'a été démontré comme supérieur (ISRAËL, 2012). À ce jour, ce qui semble donner les meilleurs résultats est la combinaison d'approches multidisciplinaires.

Bien que les troubles de comportement alimentaires se manifestent par le corps, peu d'études ont inclus la dimension corporelle dans leur approche multidisciplinaire.

1 Sincères remerciements aux participantes de L'Entre-Deux. <www.cooptel.qc.ca/~entre2/index.html>

2 Sincères remerciements à Claire Vanier du Service aux Collectivités de l'UQAM. <www.sac.uqam.ca/accueil.aspx>

Parmi ces études, diverses approches corporelles ont été utilisées notamment le yoga (BOUDETTE, 2006; DAUBENMIER, 2005; MITCHELL et al, 2007), la danse thérapie (KRANTZ, 1999; MONNEY, 2008), l'activité physique non performative (DUESUND et SKARDERUD, 2003), et la méthode Feldenkrais d'éducation somatique (FORTIN et VANASSE, 2011; LAUMER, 2004). Les auteurs de ces deux dernières études ont conclu à des améliorations dans le rapport à soi des personnes souffrant de TCA qui avaient participé à des cours de groupe de la méthode Feldenkrais. Plus spécifiquement, au nombre des bénéficiaires identifiés, ils signalent l'amélioration de la conscience et de l'écoute de ses sensations, un plus grand respect de ses limites, une plus grande capacité d'autorégulation et un sentiment « d'empowerment »³. Pour ces auteurs, bien que les TCA soient répertoriés comme maladie mentale, les personnes qui en souffrent ne sont pas des « malades » à guérir mais des personnes avec des potentiels à développer au moyen de diverses stratégies pédagogiques.

L'éducation somatique, qui rassemble diverses méthodes ayant pour but la conscience du corps en mouvement, est un moyen éducatif davantage qu'un moyen thérapeutique. L'éducateur somatique adhère à l'idée qu'une fonction sensori-motrice entravée affecte l'ensemble de la personne. Réciproquement, toute amélioration d'une fonction améliorera éventuellement l'entièreté de la personne. Par exemple, face à une personne présentant une respiration déficiente, le professeur pourra donc proposer diverses activités de mouvements pour que la personne chemine vers un mouvement diaphragmatique ample et pleinement fonctionnel, puisqu'il sait qu'un diaphragme apaisé est accompagné de cognitions moins anxiogènes. Le professeur entre en relation avec l'élève dans sa globalité. Dans la recherche action, tout en reconnaissant les effets thérapeutiques de nos interventions, nous nous sommes positionnées comme éducatrices et non comme thérapeutes. Pour nous, le mouvement est un révélateur de la personne et un lieu d'intervention concret pour le changement quel qu'il soit.

Gymnastique Holistique

Les mouvements proposés aux femmes de L'Entre-deux provenaient du répertoire de la Gymnastique Holistique, fondée en 1933 par le Dr. Lili Ehrenfried, médecin et kinésithérapeute. Au Québec, la Gymnastique Holistique (GH) fait partie du champ disciplinaire de l'éducation somatique⁴. Ehrenfried (1953, p. 18) affirme que le fonctionnement déficient d'un organisme humain part des habitudes de vie conduisant

3 Empowerment: pouvoir d'agir

4 <www.education-somatique.ca>

au déséquilibre, décelable par une « attitude psychique sous-jacente ». Elle souligne que la rééducation de la respiration et des mécanismes sensori-moteurs peut « rétablir l'équilibre compromis et permettre une transformation qui perdure dans le temps et qui peut être ressentie comme un soulagement » (EHRENFRIED, 1953, p.20). Toutefois, elle précise, en reprenant les paroles de sa professeure, l'éducatrice physique Elsa Gindler, que pour changer quelque chose, il faut d'abord en être conscient:

Je parle de cette conscience qui est au centre, qui réagit à l'environnement, qui est capable de penser et de sentir. Je renonce sciemment à définir cette conscience comme âme, psyché, esprit, sentiment, individualité, subconscient, voire âme du corps. À mon sens, le petit mot 'je' résume tout cela (GINDLER, 1926).

La GH respecte un protocole de travail corporel successif et précis qui balise les séances : détente, assouplissement, mobilisation, étirement, placement et structuration. Ces étapes favorisent l'harmonie du système musculo-squelettique sollicité dans quatre axes principaux: le comportement, l'équilibre, la respiration et la tonicité. De tradition orale, les mouvements sont guidés uniquement par la parole du professeur, ce qui favorise l'investissement dans la sensation corporelle et l'acquisition de notions de base en anatomie fonctionnelle. L'exploration du mouvement se fait en privilégiant la latéralité par un travail comparatif gauche et droit du corps. L'utilisation d'accessoires tels que des balles, baguettes, rouleaux et coussins de sarrasin sert à éveiller la proprioception par une stimulation accrue. L'éveil sensoriel est favorisé, dans les séances, par l'aller-retour des commentaires des participantes et des reformulations venant de l'éducatrice somatique.

36

Description du projet de recherche-action

Lavoie, Marquis et Laurin (1996) précisent qu'une recherche-action doit partir d'un besoin social identifié et se mener avec tous les participants concernés qui font la gestion et l'évaluation collectivement du projet pendant toute sa durée. Ces auteurs soulignent l'importance d'alterner moments d'action et moments de réflexion. Ce fût le cas, dans la présente recherche-action, grâce à la formation d'un comité d'encadrement, composé des trois partenaires, qui se rencontrait régulièrement pour voir à son bon fonctionnement⁵.

5 La collaboration entre le Service aux collectivités, L'Entre-Deux et les deux chercheuses a été facilitée par la création du comité d'encadrement. Il comprenait la déléguée du Service aux collectivités, Claire Vanier, qui assistait à toutes les réunions. Outre cette déléguée, l'équipe d'encadrement comprenait, du côté de L'Entre-Deux, la directrice de l'organisme, Pauline Lacroix, et une membre active de ce groupe communautaire, Marie-Josée Roy. Les chercheuses étaient Sylvie Fortin, professeure à

Le projet de recherche-action a consisté en 16 séances de GH de 90 minutes. Les participantes étaient âgées de 18 ans et plus, toutes déjà admises aux programmes de L'Entre-Deux et vivant avec un TCA, avec ou sans diagnostic médical. Sept femmes, sur une possibilité de 16, ont complété la totalité de la recherche-action. Le taux moyen de participation des sept femmes a été de 12 séances. Cette participation nous satisfait grandement, compte tenu des fluctuations possibles des états dépressifs, lesquels peuvent entraîner de l'absentéisme, peu importe le type d'activités concernées. Conformément au code d'éthique de l'UQAM, elles ont signé un formulaire de consentement et choisi un pseudonyme. Le projet de recherche-action a pris fin en 2012 (FORTIN; CHOUINARD, 2013).⁶

À chaque semaine, les séances s'inscrivaient dans une progression des pieds vers la tête. Les participantes étaient encouragées à découvrir leur corps par le regard, la palpation et l'expérimentation fonctionnelle des articulations et des muscles, suivant un apprentissage anatomique et fonctionnel du corps humain. La mise en mouvement se faisait lentement, en tenant compte de la capacité d'absorption des participantes. La détente, qui amorçait et terminait chaque séance, permettait aux femmes de prendre contact avec leur respiration et leur état de stress et d'énergie.

En début de séance, un échange verbal en groupe servait à identifier les préoccupations des unes et des autres et à réajuster le contenu de la séance. En clôture de séance, une discussion de groupe servait à faire un retour sur les expériences vécues. Le contenu de cette discussion pouvait être réinvesti, en dehors des cours hebdomadaires, dans un journal de bord dans lequel les femmes étaient invitées à écrire afin de développer leur capacité à faire des liens entre les mouvements expérimentés et leur corps « senti ». Les participantes pouvaient aussi y traduire leur cheminement en dessins. En effet, lors des séances hebdomadaires, des moyens diversifiés étaient proposés pour favoriser l'apprentissage. Par exemple, à deux reprises les femmes ont été invitées à fabriquer, les yeux fermés, leur autoportrait en utilisant de la pâte à modeler. Il est important de préciser que, dans le cadre de la présente recherche-action, cette activité était utilisée strictement comme un moyen pédagogique pour éveiller la conscience corporelle et, d'aucune façon les représentations corporelles n'ont servi à dresser un portrait psychologique de la personne. Le modelage servait uniquement de point de repère postural, tactile et visuel, aux participantes.

À la fin des séances, un moment était aussi consacré à une question de la semaine que les femmes pouvaient aborder dans l'écriture de leur journal de bord. Les questions avaient pour but d'encourager la description de l'expérience vécue et les

l'UQAM et Danièle Chouinard, assistante de recherche et professeure certifiée de la méthode GH. Tout au long du projet, elle a assumé l'enseignement et participé à la collecte ainsi que l'analyse des données.

6 Le présent article est tiré du rapport de recherche disponible en écrivant à Sylvie Fortin <fortin.sylvie@uqam.ca>

possibles liens à la vie quotidienne. À noter que les journaux de bord, autant que les discussions au début et à la fin des séances, ont servi autant de moyen d'apprentissage que de moyen de collecte de données. Au nombre des outils de collectes de donnée figurent :

1. Un bilan de santé et une fiche personnelle

Au début et à la fin du processus de la RA, une rencontre individuelle a servi à faire un bilan de santé et à recueillir, au moyen d'une fiche individuelle, de l'information sur le rapport à la nourriture et au corps.

2. L'enregistrement sur bande audio des expériences vécues en séances

Une transcription sélective des enregistrements des échanges verbaux entre les participantes et la professeure a été faite à des fins d'analyse.

3. Des grilles d'auto-évaluation durant les séances

Au début et à la fin des séances, les participantes prenaient un temps de retrait, seule, pour évaluer leur expérience et y mettre tout de suite des mots et des impressions qui pouvaient être repris par la suite dans leur journal de bord.

4. Journal de bord

Dans le journal de bord, les participantes étaient invitées à répondre à une question de réflexion hebdomadaire, en plus de faire spontanément des liens à leur vie en général et, plus spécifiquement, aux TCA. Les journaux de bord contenaient une moyenne de 30 pages.

L'analyse des données qualitatives a été réalisée en deux étapes distinctes. La première étape a consisté à retracer le parcours de chacune des participantes sous forme d'histoires individuelles. Celles-ci reprenaient les moments forts des expériences corporelles individuelles lors des séances, auxquels se rajoutaient des extraits de leurs écrits dans leur journal de bord. À la seconde étape, nous avons fait une synthèse des histoires individuelles. C'est ce que présente le présent article. Inspirée de Paillé (2004, p.225) qui stipule que la recherche-action « donne lieu à un compte-rendu et à une analyse de l'action plutôt qu'à un exposé des résultats », nous en sommes venues, non pas à présenter des catégories thématiques répondant à nos deux questions de recherche, portant sur les rapports au corps et les impacts des séances de GH sur les troubles du comportement alimentaires, mais à plutôt refléter l'expérience globale des femmes, du début à la fin de la recherche-action. La synthèse qui suit n'est donc pas structurée en deux parties distinctes, car un constat général de la recherche-action est justement l'imbrication de la question du corps et des TCA. Il nous est alors

apparu plus fécond de traiter des deux aspects au sein d'une organisation mettant en lumière les « états d'être » des femmes souffrant de TCA, dans leur cheminement vers un mieux-être. La synthèse se donne donc à lire selon les phases suivantes: 1) états d'amnésie-sensori-motrice, 2)distorsions de la perception de soi, 3) passage de l'amnésie sensori-motrice à la capacité de « se sentir », 4)réappropriation de soi, 5)de la capacité de sentir à la capacité de dire, 6) de la prise de conscience à l'agir, et 7) vers l'autonomisation.

Synthèse et discussion

Des états d'amnésie sensori-motrice

Thomas Hanna (1989), philosophe et éducateur somatique, parle d'un corps souffrant d'amnésie sensori-motrice, c'est-à-dire de l'absence de sensation accompagnée parfois de perte du contrôle volontaire des actions motrices de la région insensible. Il explique cela comme une réaction à un stress persistant ou à un choc traumatique. Selon Hanna (1989, p. 13), *«l'amnésie sensori-motrice est un type de maladie qui n'a pas encore été reconnue; une maladie de nature somatique qui nécessite non pas un traitement, mais une éducation»*.

C'est dans cette optique éducative que la RA visait à ce que les femmes apprennent à établir des rapports au corps plus harmonieux, car la plupart considéraient au départ leur corps comme un objet, un « corps étranger », un accessoire qui doit servir et parfois être puni. La plupart des femmes de L'Entre-Deux ont vécu dans leur enfance beaucoup de violence, dont des agressions sexuelles portant atteinte à la construction du soi. La psychanalyse soutient que l'enfant, qui se retrouve face à un monde incompréhensible, se construira à partir de modalités de survie. Se distancier de son corps constitue une de ses modalités. En s'appuyant sur les bilans corporels et les discussions en début de projet, nous pouvons en effet affirmer que plusieurs participantes sont arrivées avec un corps distancié. D'ailleurs rappelons que 16 femmes s'étaient initialement inscrites à la RA. Dès les premiers cours, il y a eu des abandons et le groupe s'est rapidement stabilisé à sept participantes. Les abandons sont peut-être liés aux difficultés d'établir et de moduler son rapport au corps.

Pour éviter de « se sentir », divers mécanismes destructeurs étaient utilisés comme le rapportait Emma : « Ce corps que je détestais et que j'insensibilisais à coups de jeûnes et de purges. Pour ne plus sentir, pour disparaître » (JdeB, p. 2). Contrairement à Emma, qui désirait insensibiliser son corps, Marguerite cherchait à sentir son corps sensible, mais utilisait tout autant des moyens destructeurs. Elle

écrivait : « Quand l'anxiété est trop forte et que les émotions sont trop grandes, me gaver de nourriture devient le seul moyen de me raccrocher à la vie et de ressentir mon corps : d'exister. La nourriture sucrée sert aussi à me réconforter » (FICHE, p.1).

Les expériences traumatiques vécues par le passé ont amené ces femmes à se distancier de leur corps. Sans exclure des explications familiales et métaboliques aux TCA, cette distanciation est probablement accentuée par les médias et le discours social dominant qui fait la promotion d'un corps-objet. La théorie de l'objectivation de soi, proposée par Fredrickson et Roberts (1997) et reprise par de nombreuses études féministes, avance que l'objectivation du corps a pour effet, entre autres, de diminuer la conscience des signaux internes du corps, pouvant éventuellement mener aux TCA.

Le passage de l'amnésie sensori-motrice à la capacité de « se sentir »

Au début de la recherche-action, plusieurs participantes éprouvaient des sensations douloureuses. « M'approprier ça fait mal » nous confiait Giroflée, une femme lourdement abusée pour qui le simple geste de se toucher pouvait déclencher une crise de panique. Pour ces femmes, qui vivaient avec un corps fragilisé et meurtri depuis de nombreuses années, prendre le temps de se « sentir » constituait un grand défi. S'éloigner de ses sensations était beaucoup moins menaçant.

Au fil du projet, les sensations déplaisantes se sont progressivement atténuées et des sensations agréables de détente et de douceur ont été exprimées. Par des exercices de différenciation de mouvement, elles en sont venues à saisir des contrastes sensoriels de plus en plus fins. Ces nouvelles distinctions sensorielles, jusque-là hors de leur conscience, ont amené la capacité à bouger différemment, ce qui entraîne la possibilité de nouvelles perceptions. Il s'agit du fonctionnement circulaire de la boucle sensori-motrice. Autrement dit, bouger permet de sentir son corps, et sentir son corps permet de bouger (GOLDFARB, 1998).

Cet accueil de sensations nouvelles peut être fort déroutant sur le plan de l'identité, comme nous l'exprimait Emma : « Formée en danse et en yoga (...) une grande partie de mon identité corporelle s'est évaporée avec la technique. J'aborde les gestes en me remémorant constamment comment bien les faire » (p.2). Elle ajoute que le caractère exploratoire des séances de GH lui donne un espace où : « *Tout devient possible ; il n'y plus de règles. C'est à la fois, très libérateur, mais aussi déstabilisant* » (JdeB, p.2). Le fait qu'il n'y ait pas de modèle à imiter en éducation somatique renvoie Emma à rechercher par elle-même ce qu'elle nomme son identité corporelle.

Les résultats de cette recherche-action confirment l'importance d'aborder la prise de conscience corporelle en lien à l'identité globale de la personne. Dans une étude similaire, Fortin et Vanasse (2011) rapportent la difficulté des femmes souffrant de TCA à éprouver de nouvelles sensations corporelles, comme si celles-ci venaient fissurer la représentation que ces femmes se faisaient d'elles-mêmes. Semblablement, dans la recherche-action avec L'Entre-Deux, de nouvelles perceptions de soi ont entraîné des questionnements identitaires qui nécessitaient de fines stratégies pédagogiques de la part des éducatrices somatiques pour éviter, chez les participantes, la perte des repères habituels du « sentiment d'être soi », pour reprendre un terme d'Antonio Damasio (2010). Chercheur en neuroscience, il a étudié comment se crée le sentiment de nous-mêmes dont nous faisons l'expérience à tous les moments de notre vie. Il a mis au point la théorie des marqueurs somatiques, qui fait le lien entre les processus cognitifs, émotionnels et physiques. Selon lui, notre corps et nos émotions, autant que notre raison, gouvernent nos actions. Par la prise de conscience de leur corps en mouvement, les participantes à la RA étaient conviées à une transformation d'elles-mêmes dans la continuité de ce qu'elles étaient physiquement, émotionnellement et cognitivement. Pour le système nerveux, prendre conscience, c'est recenser les afférences sensorielles de l'intérieur du corps et y consacrer une certaine quantité d'énergie attentionnelle, juste assez pour susciter une lente transformation, mais pas trop, pour ne pas perdre ses repères identitaires et morceler son sens de soi.

Des distorsions de la perception de soi

Le manuel des Diagnostics en santé mentale (DSM-IV) de l'American Psychiatric Association (APA) rapporte qu'au niveau psychologique, l'anorexie se distingue par une distorsion de l'image corporelle où, malgré la minceur évidente, la personne se voit ou se sent en surcharge pondérale. À ceci s'ajoutent une rigueur excessive, le souci du détail et de l'ordre, le perfectionnisme et un besoin de limites circonscrites. Pour sa part, la boulimie se caractérise par une pauvre image de soi, ainsi qu'une humeur fluctuante en lien avec le contrôle de la diète qui s'exprime par des excès alimentaires et sa contrepartie, des excès de purgation. Fortin et Vanasse (2011) utilisant la méthode Feldenkrais d'éducation somatique avec des personnes qui souffrent de TCA, ont en effet remarqué une distorsion des perceptions du corps. Les personnes se voient, ou se sentent, minces ou grosses alors qu'elles ne le sont pas (du moins selon les classifications de poids corporel telles celles produites par Santé Canada qui reposent sur l'indice de masse corporelle et le tour de taille). Un exemple de distorsion des perceptions est ici donné par Fleur: « **Au début de la Gymnastique Holistique, je disais que je ne me sentais pas grosse et même que ça me surprenait de me**

voir sur une photo ou dans un miroir. De plus en plus, je me sens comme je suis, je ressens la lourdeur de mes chairs. Je prends conscience de l'espace que j'occupe. Et le fait d'avoir localisé mon squelette me fait sentir l'épaisseur de chair qui le recouvre» (JdeB, p.22).

En ayant recours principalement à la proprioception et au toucher (comparativement à la vue et à la rationalisation dans une thérapie conventionnelle), l'éducation somatique a permis à Fleur de clarifier l'image de son corps et « **de faire se rencontrer de plus en plus l'image du corps vécu et l'image du corps objectivé** » (JOLY, 2006, p. 21). Pour Joly, psychologue et éducateur somatique, un écart trop grand entre les deux reflète à divers degrés des états névrotiques. « **En éducation somatique, l'image du corps est centrale** » précise-t-il, « **elle est considérée comme un «work in progress», comme un potentiel à développer et non comme un défaut à corriger ou une pathologie à traiter** » (JOLY, 2006, p. 23). En éducation somatique, par différentes activités de mouvement, la personne en vient à réduire l'écart entre son corps perçu et son corps vécu. Cela s'est produit pour certaines femmes chez qui l'apprentissage expérientiel de leur anatomie a permis d'expérimenter différemment leur corps. « Il faut vraiment faire ces exercices pour se rendre compte que ma cage thoracique contient mes poumons » disait Giroflée, « la conscience de mon squelette m'apaise et libère *mon souffle* » (JdeB, p.14).

L'activité de modelage des contours de son propre corps par les participantes, au début et à la fin de la RA, a reflété ces changements de perception de l'image corporelle. Les modelages ont montré que les diverses représentations ont changé dans la direction d'une représentation plus « réelle » du corps telle que nous l'illustrons avec les modelages de Marguerite (schéma 1)⁷.

42



Schéma 1: Automne (à gauche) et en Hiver (à droit). Source: l'auteur, 2016.

7 Un cure dent, placé dans le modelage de son corps, a été utilisé pour indiquer l'endroit où la personne ressentait sa respiration.

Emma, ex-danseuse souffrant d'anorexie représente l'exception. Son second modelage était nettement plus abstrait que son premier modelage, ce qu'elle a interprété positivement comme une perte de ses repères habituels et une ouverture vers une vie moins rigidement formatée (schéma 2). En découvrant son modelage, elle s'est exprimée ainsi: *«Aucun repère, c'est une bonne nouvelle pour moi! Mon 1^{er} schéma était ce que j'avais imaginé dans ma tête avant même d'enlever le bandeau, mais là ! Avec la GH, je fais beaucoup de choses pour me contacter plus avec les sensations qu'avec le regard, ou les muscles, c'est vraiment plus à l'interne. Je me suis assise avec mon cylindre de pâte. J'ai rabouté tous les petits morceaux de joie de proprioception pour tracer des lignes et vers le centre pour faire genre de petit pic (sommet). Ça peut sembler vague ou super décourageant pour un œil extérieur de partir d'un 1^{er} schéma corporel super structuré à une flaque mais au contraire, je vois ça positif. Tous mes repères étaient tellement biaisés par la maladie ou nécessairement justes ou globaux. Maintenant, c'est pas encore clair ce que je sens mais c'est en changement. Ça c'est très chouette, c'est dans la bonne direction»* (schéma 2). Il faut mentionner qu'Emma, au début de la recherche-action, s'était donné comme objectif de: « Développer la capacité d'aimer mon corps pour ce qu'il est ». L'attitude exploratoire de la GH confrontait la façon de faire qu'elle avait intégrée de ses expériences en danse c'est-à-dire l'imitation du mouvement juste, donné visuellement par un professeur, et l'atteinte d'un corps répondant à des critères esthétiques précis.

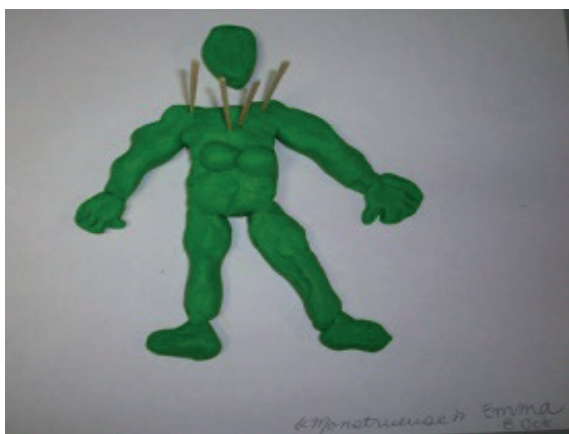


Schéma 2: Automne (à gauche) et en Hiver (à droite). Source: l'auteur, 2016.

La réappropriation de soi

Les femmes de L'Entre-Deux avaient un passé lourd. Il a fallu un accompagnement individuel très attentif pour s'assurer que chaque femme puisse faire suffisamment d'expériences positives pour lui permettre de renouer avec son corps, souvent complètement renié. Au début de la recherche-action, le bilan corporel avait révélé que

sur le plan postural, plusieurs femmes se tenaient debout en appui surtout sur un pied, les épaules repliées sur elles-mêmes et le regard vers le sol. Le tableau 1, présentant une synthèse du groupe à la fin de la RA, indique qu'à la fin de la recherche-action les femmes étaient plus solides sur leurs deux pieds, avec un placement de la cage thoracique et de la tête qui amenaient les yeux au niveau de l'horizon. L'ensemble du corpus des données nous permet d'avancer l'idée que les améliorations posturales sont en lien aux activités de mouvement expérimentées lors des séances, mais elles sont aussi les effets sur le plan ostéo-articulaire d'une expansion de la confiance en soi. Ressentir sa solidité osseuse, ressentir une expansion de sa respiration, sentir son regard s'ouvrir, pour ne citer que ces quelques exemples, sont la manifestation physique d'une confiance en soi ou, inversement pourrions-nous dire, la confiance en soi est la manifestation psychologique d'une solidité osseuse, d'une expansion de sa respiration ou d'un regard ouvert. À ce propos, Ehrenfried (1953, p. 17), précise que « *l'attitude physique est un miroir fidèle de l'attitude psychique, consciente aussi bien qu'inconsciente, de chaque humain face à la vie* ».

Schéma corporel: toutes ont changé dans la direction d'une représentation plus « réelle », sauf une qui a bougé vers l'abstraction (elle interprète la perte de ses repères habituels comme un élément positif de distanciation aux injonctions sociales).

Caractéristiques physiques post RA: toutes bancales au début, et plus redressées à la fin; plus souples en mouvement; épaules moins surélevées et enroulées en cohérence avec un patron moteur moins stressé; plus d'appui et d'aplomb à la verticale; se sentaient plus solides et équilibrées debout et en mouvement.

Rapport au corps: prise de conscience corporelle; d'un corps absent, douloureux, ou renié, plusieurs ont cheminé vers une acceptation ou un désir d'appropriation de son corps ou d'un rapport plus positif, qui se manifeste entre autres par un nouveau « caring » (souci de soi), ou désir de « caring », transformation vers un rapport au corps moins performant (car toutes au début, voulaient « bien faire »); l'apprentissage à la respiration consciente a permis de développer leur capacité à autoréguler leur niveau de stress pour accueillir et, pour certaines, intérioriser leur expérience corporelle.

Santé mentale: baisse de l'anxiété et des peurs (dont celle d'être jugée); d'une rigidité elles ont cheminé vers une flexibilité de la pensée; une plus grande malléabilité mentale diminue les ruminations négatives; le développement de leurs propres stratégies de mouvement a permis de réduire les ruminations et ainsi, augmenter leur concentration.

<p>TCA: certaines mangent pour sentir leur corps alors que d'autres mangent pour anesthésier leur corps (et leurs émotions), elles ont nommé leur pattern et certaines sont capables de reconnaître les déclencheurs; elles perçoivent les impacts négatifs des conduites alimentaires destructives sur leur psychisme et leur physique; plusieurs ont perçu les liens physiques et psychiques; certaines se sont appropriées des mouvements vécus en séance, comme moyens concrets pour contrer les comportements alimentaires destructeurs.</p>
<p>Objectif personnel: toutes s'étaient données des objectifs de santé, de désir de normalité et d'activation autonome; elles ont commencé à travailler des mouvements seules à la maison et veulent continuer à cheminer vers l'autonomie et l'acceptation de leur corps.</p>
<p>Impact de la RA: toutes ont associé le groupe à un endroit de sécurité, de partage (le fait d'être seule au sol à faire des mouvements guidés par la parole et que toutes interprètent et explorent à leur façon est sécurisant); toutes perçoivent la séance de GH comme un endroit d'écho à l'expérience de l'autre, qui fait avancer sa propre expérience lorsqu'elle est reconnue dans les paroles de l'autre; la RA a permis à plusieurs le développement de l'affirmation de soi.</p>

Tableau 1: Synthèse du groupe. Source: l'auteur, 2016.

Le tableau 1 montre à quel point les femmes ont cheminé pendant les 16 semaines qu'a duré la recherche-action. Au début, les données ont clairement révélé à quel point certaines s'étaient coupées de leur corps qui gardait encore les horreurs du passé, les marques de parents abuseurs ou du mari harceleur pour ne citer que ces deux cas de figure. Comment, dans ce contexte, inviter à une attention intense et continue à soi-même lorsque les proprioceptions sont principalement source d'anxiété? Avec ces femmes, le recours aux objets médiateurs a été d'une grande aide. Giroflée, par exemple, éprouvait une répulsion à la manipulation de son propre corps. Une sensation de strangulation apparaissait aussitôt qu'elle se touchait. Avec le temps et l'expérimentation, elle a appris à utiliser des accessoires comme une balle placée entre sa main et son corps pour arriver à se toucher sans paniquer. Quant à Marie-Lou, à la fin d'une séance sur la respiration, elle a écrit dans son journal: « Je ne me suis pas sentie à l'aise à l'exercice de la bouche ouverte, car cela me rappelait mon viol. Il m'obligeait à mettre son pénis dans ma bouche et il me retenait la tête » (JdB, p.6). Avec le temps et une variété de stratégies pédagogiques, elle a appris à associer à sa bouche d'autres sensations que celles des mémoires pénibles.

Certaines approches psychocorporelles basent leur travail sur la mémoire inscrite dans le corps. Notre passé serait inscrit dans nos tissus comme une programmation au fond de nous, qui déterminerait nos comportements répétitifs. L'éveil de la mémoire

corporelle constitue alors le but à atteindre, car elle indique la lésion ou le trauma initial à soigner. La prémisses de travail de l'éducateur somatique diffère quelque peu, car certaines zones peuvent paraître « dépositaires » de souvenirs, mais c'est l'ensemble de la personne qui les a vécus. L'éducation somatique aborde la globalité de l'expérience corporelle dans l'ici et maintenant davantage que la lésion ou le trauma original. Avec Marie-Lou, ou dans des situations similaires, la professeure a pris soin de proposer des consignes qui ramenaient les participantes aux variations de mouvement dans l'ici et maintenant mais aussi, évidemment, de guider les mouvements de façon prudente et mesurée.

Comme mentionné, en éducation somatique, des activités de prise de conscience de soi s'adresse à la totalité de la personne, qui vit à la fois avec un TCA, de la comorbidité et une médication adaptée. On ne s'improvise donc pas éducatrice somatique auprès de clientèles fragilisées. Dans la présente RA, le fait que la professeure avait également une formation en psychologie était un atout. Les résultats de la recherche-action témoignent de la nécessité de développer des compétences spécifiques pour les éducateurs somatiques désirant intervenir auprès de femmes souffrant de TCA et de psychopathologies associées.

De la capacité de sentir à la capacité de dire

Les gains probants pour les femmes qui ont participé à la RA sont liés fort probablement aux contenus d'enseignement, à la professeure, mais aussi au fait d'avoir participé à une recherche et d'avoir écrit sur son vécu. Ceci n'était pas facile pour plusieurs femmes. Marie-Lou expliquait qu'elle a toujours gardé ses pensées dans sa tête, car les écrire la rendait méfiante envers quiconque aurait pu les trouver et les utiliser pour se moquer d'elle. Elle n'était pas seule à craindre l'expression de l'expérience vécue. En parlant de son journal de bord, Fleur écrit: « *Je me rends compte que j'ai préféré te fuir cette semaine. Je ressens pleins de choses et je crois que de les mettre sur papier, ça les rend concrets et vrais et ça me fait peur !* » (JdeB, p.16).

La quantité et le type de verbalisation obtenus tout au long de la RA nous portent à croire que nous avons fait un bon choix en misant sur l'importance de porter l'expérience corporelle dans d'autres espaces que le corps : celui du dessin, du modelage, de la parole écrite et parlée. La parole pouvait ainsi s'élargir et ne pas rester collée aux symptômes pathologiques. De diverses manières, nous avons constaté l'importance des données multiples pour arriver à bien cerner les dynamiques en action et leur portée expérientielle aux différents moments du parcours des participantes. Les différents

types de support de la parole et leur temporalité (en direct à la fin des séances ou en différé à la maison) ont engendré des données variées, complémentaires et parfois même contradictoires. Effectivement, pour la plupart, le vécu lié aux TCA apparaît dans le journal de bord alors qu'au moment des séances, le verbatim témoigne de la conscience corporelle. Plus spécifiquement, les états dépressifs et anxieux étaient plus présents dans l'écriture et souvent accompagnés de souvenirs de comportements alimentaires alors qu'en groupe, les femmes parlaient surtout d'expériences corporelles positives et bienfaitantes. Par exemple, Lièvre témoignait à la fin d'une séance que les mouvements axés sur la détente respiratoire et musculaire lui avaient apportée du calme alors qu'ensuite, dans son journal, elle écrivait: « J'ai peu relaxé pour l'instant dû au mal de dos chronique. J'ai beaucoup de masques, je ne voulais pas que les autres me repoussent » (JdeB, p.1-2).

Il est pertinent de rappeler qu'au début de la RA, le désir de normalité avait été exprimé par plusieurs participantes. Les occasions de partage verbal lors des séances auraient pu indisposer certaines femmes par crainte de la comparaison avec l'autre ou du jugement des autres. Pour éviter cela, la stratégie pédagogique de l'éducation somatique consiste à mettre l'accent sur la singularité des sensations. Dire ses sensations, c'est d'une certaine façon apprendre à mieux les ressentir. En GH, par exemple, un mouvement se fait souvent d'un côté du corps, puis il est repris de l'autre côté. Pour chaque hémicorps, les différences sont observées et parfois verbalisées au groupe. Pour les participantes qui avaient de la difficulté à nommer ce qu'elles percevaient d'elle-même, la verbalisation des autres femmes fût souvent un outil d'apprentissage de leur propre ressenti. Qu'elles se reconnaissent ou pas dans l'expression de l'autre, le partage de la subjectivité expérientielle de chacune a généralement été vécu positivement. Devenir de plus en plus capable de percevoir ce qu'elles ressentaient était évidemment réinvesti dans les explorations de mouvements subséquentes, mais aussi hors de l'espace privilégié et intime des séances hebdomadaires.

47

De la prise de conscience à l'agir

Au début de la recherche-action, nous avons demandé aux femmes leurs objectifs personnels. Ceux-ci visaient davantage la santé globale que la spécificité du comportement alimentaire. Ceci dit, toutes se sont exprimées sur leurs TCA. Dans leurs écrits, certaines femmes ont dit manger pour anesthésier leur corps et leurs émotions alors que d'autres ont dit manger pour sentir leur corps. Progressivement, se concentrer sur le mouvement sensible a eu des impacts positifs sur les plans émotif et mental, et indirectement sur les comportements alimentaires. Dans les deux cas,

à la fin de la RA, plusieurs femmes nous ont dit être plus capables de reconnaître les déclencheurs à la prise de nourriture problématique. Refaire les mouvements appris en séance est devenu un moyen concret pour contrer les comportements alimentaires destructeurs. Au lieu de recourir aux mécanismes de défense inappropriés (gavage, automutilation, abus de substances), elles ont découvert le potentiel de certains mouvements pour cheminer vers un mieux-être.

Particulièrement avec les femmes de L'Entre-Deux, qui avaient un passé très lourd de souffrance, nous avons pu constater à quel point s'affairer minutieusement à explorer diverses nuances d'un mouvement avait le pouvoir d'interrompre les ruminations mentales négatives. Pour les éducateurs somatiques, corps, sentiments et pensées forment un tout solidaire et concourent en toutes choses. C'est en apprenant à diriger leur attention sur divers aspects du mouvement qu'elles ont progressé en flexibilité mentale. Autrement dit, les ruminations négatives n'avaient plus d'emprise lorsque les participantes réussissaient à utiliser les nombreuses consignes verbales du professeur pour prendre conscience des détails du mouvement qui, par exemple, les conduisaient à une respiration apaisée. Le résultat fût souvent une baisse de l'anxiété, car une respiration apaisée tempère inévitablement les émotions négatives et l'hypertonie. Lièvre, entre autres, a souligné refaire à la maison les activités en lien à la respiration pour diminuer ses tensions et son angoisse.

Il aurait été irréaliste de prétendre, en début de la RA, qu'un programme de 16 séances d'éducation somatique déboucherait sur une profonde modification des TCA et des habitudes de vie. Une longue durée de la multimorbidité caractérisait les participantes. Leur rapport au corps s'inscrivait dans une complexité de relations sociales et de ce fait, les changements quels qu'ils soient devaient se faire au diapason de ce que la personne et son milieu étaient capables d'intégrer. Des forces sociales, familiales et économiques complexes circonscrivaient la vie quotidienne de ces femmes. Le potentiel individuel à exercer des changements dans leur vie prenait place dans un ensemble dont il fallait tenir compte.

Avec cette perspective, nous avons abordé le changement en mettant en valeur l'expérience subjective des femmes comme expertes de leur sensation et de leur propre vie. La RA a permis aux femmes de renouer avec leur corps, de prendre confiance dans leur possibilité. À cet égard, le thème de la féminité a émergé de façon fortuite chez plusieurs participantes tel que l'illustre ce témoignage de Giroflée à la fin d'une séance: « Je ressens ma féminité dans mon bas ventre et je n'ai pas peur, je me sens libérée et allongée ... J'ai vécu des sensations agréables mais pas quand on est allé à la gorge. Je sentais mes *organes et mon ventre mais pour la première fois je n'ai pas paniqué* ». Nous y voyons là un indicateur d'*empowerment*. Nous n'avons

pas anticipé le thème de la féminité dans la planification des séances. Qu'il ait surgi spontanément peut être expliqué par le fait que les abus physiques et sexuels subis durant l'enfance sont fréquents chez les femmes souffrant de TCA (ISRAËL, 2012), et que les participantes avaient presque toutes connu un passé marqué par diverses formes de violence. Renouer avec leur corps, dont leur féminité, nous apparaît un élément de la réappropriation de leur vie en général, incluant leur santé mentale. La RA a été un projet de reconstruction de soi pour ces femmes qui se sont senties transformables. Ce sentiment persistera-t-il dans le temps après la fin de la recherche-action est une question à laquelle nous ne pouvons pas répondre avec justesse. Il nous semble que les femmes de L'Entre-Deux avaient tout juste enclenché leur processus d'autonomisation. Les injonctions de l'autorité médicale, familiale et sociale, plus ou moins clairement explicitées, sont fortement intégrées dans l'image du corps. Une pratique collective régulière un peu plus longue pourrait probablement susciter une prise de pouvoir durable sur leur santé et sur leurs TCA.

Conclusion

Les femmes de L'Entre-Deux avaient subi dans leur vie de nombreuses situations traumatiques. On comprend que celles-ci voulaient parfois fuir leur ressenti par peur d'éveiller la mémoire corporelle de traumatismes. Pour elles, se priver de l'expérience sensorielle pouvait s'avérer un moyen de se protéger inconsciemment, mais elles comprenaient, tout à la fois, qu'un processus de guérison implique de se reconnecter à son corps, de le sentir, d'être capable d'y toucher, d'être capable d'en prendre soin, de le nourrir sainement et de le mouvoir consciemment.

Les participantes ont relevé le défi de se rapprocher de leur expérience sensorimotrice. Sur le plan physique, elles ont amélioré leur qualité de mouvement et réduit l'effort ou la douleur engendrée par les gestes de la vie quotidienne. Sur le plan psychique, certaines ont pu nommer les éléments déclencheurs aux comportements alimentaires impulsifs ou compulsifs, et se sont approprié des mouvements vécus en séance pour les refaire à la maison, ce qui a pour effet de diminuer les ruminations négatives et de contrer les comportements alimentaires destructifs. Plusieurs ont mentionné une baisse d'anxiété et des peurs. Ces témoignages montrent que la GH ne se limite pas à des effets spécifiques mais qu'elle peut se projeter dans des sphères de vie diverses et rencontrer des besoins singuliers. En somme, les participantes se sont toutes rapprochées de leur objectif personnel d'une meilleure santé. Ceci a été possible, toutes l'ont souligné, grâce à un climat d'apprentissage sécuritaire qui leur a permis d'apprivoiser de nouveaux états de corps sans risquer le jugement des autres.

Ces résultats attestent du rôle que l'éducation somatique peut jouer dans des approches transdisciplinaires face aux TCA. Cependant, nous croyons que, pour être efficace, l'enseignement de l'éducation somatique à des femmes fragilisées par divers troubles concomitants doit s'appuyer sur une relation de confiance professeur-apprenant qui vient ouvrir un espace alternatif au « sentir pathologique ». Dans les séances d'éducation somatique, c'est dans un registre phénoménologique que la personne s'accorde l'autorité sur ses sensations et chemine dans sa transformation. Plusieurs femmes nous ont dit vouloir être « normales ». Même si les TCA sont diagnostiqués comme une maladie mentale (DSM-IV, 2000), les personnes qui en souffrent sont d'abord des personnes avec des potentiels d'apprentissage. Une pratique corporelle douce devient alors un outil pour l'amélioration de sa qualité de vie par l'apprentissage de mouvements qui élargissent le champ perceptif grâce à diverses stratégies pédagogiques.

RÉFÉRENCES

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders-IV (DSM-IV)**. Washington. Author, 2000.

BOUDETTE, R. Question and answer: Yoga in the treatment of disordered eating and body image disturbance. How can the practice of yoga be helpful in recovery from an eating disorder? **Eating Disorders**, 14, p. 167-170. 2006.

COWEN, P.J.; CLIFFORD, E.M.; WALSH, A.E.S.; WILLIAMS, C.; FAIRBURN, C. G. Moderate dieting causes 5-HT_{2C} receptor supersensitivity. **Psychological Medicine**, 26, p.1155-1159. 1996.

DAMASIO, A. **Le sentiment même de soi**: corps, émotions, conscience. Paris. Odile Jacob, 2010.

DAUBENMIER, J. The relationship of yoga, body awareness, and body responsiveness to self-objectification and disordered eating. **Psychology of Women Quarterly**, 29, p. 207-219. 2005.

DUESUND, L.; SKARDERUD, F. Use the body and forget the body: Treating anorexia nervosa adapted physical activity. **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, 8(1), p. 53-72. 2003.

EHRENFRIED, L. Étude sur le comportement physique de l'individu. In: **Cahiers A.E.D.E.**, 1 & 2, p. 17-21.1953.

FORTIN, S.; CHOUINARD, D. Les défis de « sentir » son corps: Expériences de femmes souffrant de troubles de comportement alimentaire et de dépression. Rapport de recherche partenariale entre L'Entre-Deux et le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). 2013. 100 pages.

FORTIN, S.; VANASSE, C. The Feldenkrais method and women with eating disorders. **Journal of Dance and Somatic Practices**, 3 (1+2), p. 127-141. 2011.

FREDERICKSON, S.; ROBERT, R. Objectification theory. Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. **Psychology of Women Quarterly**, 21(2), p. 173-206. 1997.

GINDLER, E. La gymnastique de l'homme qui travaille. In: **Cahiers A.E.D.E.**, 7 & 8, p. 19-31. 1926.

GOLDFARB, L. **Articuler le changement**. Paris. Espace du temps présent, 1998.

HANNA, T. **La somatique**. Paris. Inter-Éditions, 1989.

ISARËL, M. Meilleures pratiques pour le dépistage, l'évaluation et l'intervention des personnes avec des troubles de conduite alimentaire. Conférence présentée le 3 octobre à l'Institut Philippe-Pinel de Montréal. 2012.

JOLY, Y. Image du corps et conscience de soi. **Psychologie Québec**, 23 (3), p. 21-24. 2006.

KRANTZ, A. M. Growing into her body: Dance / movement therapy for women with eating disorders. **American Journal of Dance Therapy**, 21(2), p. 80-103. 1999.

LAUMER, U.; BAUER, M.; FICHTER, M.; MILZ, H. Therapeutic effects of the Feldenkrais Method (Awareness through movement) in eating disorders. **Psychoterapie Psychosomatik Medizinische Psychologie**, 47, p. 170-180. 2004.

LAVOIE, L.; MARQUIS, D.; LAURIN, P. **La recherche-action: théorie et pratique**. Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec, 1996.

MITCHELL, K. S.; MAZZEO, S.E.; RAUSCH, S.M.; COOKE K.I. Innovative interventions for disordered eating: Evaluating dissonance-based and yoga interventions. **International Journal of Eating Disorders**, 41(2), p. 120-128. 2007.

MONNEY, S. **Danse thérapie, anorexie et estime de soi.** Mémoire. Paris. Université R. Descartes □ Paris V, 2008.

PAILLÉ, P. **Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines.** Paris. Armand Colin, 2004.

Recebido em: 13/05/2016

Aceito em: 15/08/2016

Seção 2: Práticas e Teorias Somáticas em Dança

Reflexões sobre uso de minitrampolins por bailarinos

Cleonice de Paula Pereira¹

Julia Ziviani Vitiello²

RESUMO - Este texto tece reflexões sobre a utilização de aparelhos no espetáculo *Escondeus* (2014) pelo grupo Dançaberta. Sintomas como dores articulares, principalmente nas pernas, levando a torções de tornozelos, que foram se acentuando tanto no período de ensaios como na pós-estreia do espetáculo, foram determinantes e alertaram para a necessidade de complementar os saberes sobre esse aparelho. Por meio de observações mais pormenorizadas, descobriu-se que tais sintomas estavam associados ao uso dos minitrampolins.

Palavras-chave - Dança. Minitrampolins. Ideokinesis. Criação. Dançaberta.

1 Cleonice de Paula Pereira – Bacharel e licenciada em dança pela Unicamp, Analista Bioenergética pelo IIBA - *International Institute for Bioenergetic Analysis* e integrante do Grupo Dançaberta de pesquisa em dança e educação somática, Unicamp, Campinas, SP.

2 Julia Ziviani Vitiello – Professora do Departamento de Artes Corporais e do Programa de Pós-Graduação Artes da Cena, Unicamp, Campinas, São Paulo. <jziviani@unicamp.br>

Reflexions about using mini trampolines for dancers

Cleonice de Paula Pereira¹

Julia Ziviani Vitiello²

ABSTRACT - *Reflections on the use of equipment in Escondeus show (2014) by Dançaberta group. Symptoms such as joint pain, especially in the legs, leading to sprains of ankles, which were further accentuated both the rehearsal period and as at the post premiere of the show, was crucial and warned of the need for complementarity of knowledge on this handset. By way of more detailed observations it was found that such symptoms were associated with the use of Mini trampolines.*

Keywords - Dance. Mini Trampolines. Ideokinesis. Creation. Dançaberta.

1 Cleonice de Paula Pereira – Bachelor and Education degree in Dance from the University of Campinas - Unicamp, Bioenergetic Analyst at IIBA - International Institute for Bioenergetic Analysis and member of Dançaberta dance and somatic education research group, Unicamp, Campinas, SP.

2 Julia Ziviani Vitiello – Professor at the Performing Arts Department and the Performing Arts Graduation Program, Unicamp, Campinas, São Paulo.<jziviani@unicamp.br>

Em novembro de 2013, o Grupo Dançaberta¹ estreou o espetáculo infanto-juvenil *Escondeus*, uma das linhas de pesquisa que incide sobre as relações corpo-objeto, de modo que esse espetáculo também explora essa perspectiva, ao usar: um tecido, uma miniescada e três minitrampolins em cena. Durante o processo de concepção do espetáculo, a pesquisa artística transcorria satisfatoriamente, fluindo em seus conteúdos poéticos, técnicos e somáticos, quando houve o confronto com algo mais urgente sobre o qual primeiramente debruçar. Tratava-se do agravamento de sintomas como dores articulares, principalmente nas pernas, levando a torções de tornozelos, que foram se acentuando tanto no período de ensaios como na pós-estreia do espetáculo. Por meio de observações mais pormenorizadas, descobriu-se que tais sintomas estavam associados ao uso dos minitrampolins.

Essa constatação foi determinante e alertou para a necessidade de complementar os saberes sobre esse aparelho. Estava posto que os conceitos das técnicas de Dança e Educação Somática, já instaurados nos corpos das bailarinas, pareciam ser insuficientes para evitar desconfortos músculo-articulares e possíveis lesões quando o período de exposição ao equipamento era longo.

O minitrampolim e os outros objetos utilizados pelo grupo (bola suíça, pranchas de propriocepção, rolos de espuma, gangorras, bancos de balanço, tecidos), se apresentam como estruturas atraentes e até certo ponto lúdicas. Geralmente, são objetos escolhidos não só pelo desafio da pesquisa corporal para utilizá-los, mas porque propiciam caminhos para a criação cênica, que aos poucos desenha a dramaturgia do espetáculo. Portanto, esta pesquisa emerge de uma necessidade artística e não somente de uma análise do objeto em relação ao indivíduo que o utiliza. A construção técnica e artística que resulta da interação bailarino-aparelho ocorre pela improvisação dirigida, isto é, está atrelada a imagens, textos e ideias que querem se tornar visíveis e surgem como resposta a esses estímulos. Por essa razão, este estudo volta-se para a necessidade de viabilizar ações e sequências de movimentos que são resultantes dessas improvisações e visam a um resultado artístico, porém sem abrir mão da pesquisa corporal que esses materiais requerem, para tornar-se uma expansão criativa do corpo e parte cênica do espetáculo. Porém, com o aparecimento, no elenco, dos desconfortos nos sistemas musculoesqueléticos, o minitrampolim passou a solicitar outro tipo de posicionamento, mesmo que o grupo anteriormente já possuísse conhecimento e pesquisa em métodos e técnicas

1 O Grupo Dançaberta de Pesquisa em Dança e Educação Somática - Unicamp, tem suas atividades desenvolvidas no Departamento de Artes Corporais, Instituto de Artes da Unicamp desde 2001, sob orientação da Profa. Dra. Julia Ziviani Vitiello. dancaberta@gmail.com

somáticas, especialmente a *Ideokinesis*², e os aplicasse em todos os seus trabalhos – atitude essa que se contrapunha ao apelo de sua própria imagem, que convidava à exploração livre, lúdica, intensa e rápida.

Com essa mudança de perspectiva, o processo investigativo se mostrou, num primeiro momento, menos agradável e prazeroso, por requerer a observação dos detalhes de cada posição do corpo quando na interação com o minitrampolim, assim como dos impulsos corporais necessários para entradas e saídas sobre ele. Porém, entre abdicar dos minitrampolins no espetáculo ou empreender uma investigação mais específica que pudesse habilitar seu uso com segurança, optou-se pela última. Desse modo, a presente pesquisa surgiu do intuito de aprofundar os saberes sobre o aparelho minitrampolim abordado no contexto técnico-artístico do espetáculo *Escondeus* do Grupo Dançaberta. Logo, este artigo visa compartilhar seus resultados com outros bailarinos e artistas corporais, que pretendam futuramente explorar esse aparelho em seus trabalhos artísticos.

Ao iniciar esta investigação, havia ciência da possível necessidade de deixar de utilizar o aparelho, a depender dos resultados obtidos. Por outro lado, a pesquisa instigava à descoberta de dados que alterassem o modo de interagir com os minitrampolins e também viabilizassem sua permanência no contexto do espetáculo e no cotidiano do Grupo Dançaberta.

Os efeitos nem sempre positivos da utilização, por várias horas, dos minitrampolins já haviam sido objeto de discussão no grupo, especialmente durante o período intenso de criação e ensaios. Nesse contexto, uma bailarina e pesquisadora do Dançaberta trouxe para a reunião o que havia observado sobre a reação de seu próprio corpo a esse trabalho nos minitrampolins, principalmente quanto ao equilíbrio dos seus tornozelos. Interessada e motivada para sanar suas próprias dificuldades e também contribuir com a pesquisa somática realizada pelo Dançaberta, Cleonice de Paula Pereira propôs esta pesquisa para ser realizada por todos os integrantes do grupo, sob a orientação da diretora do Dançaberta, Júlia Ziviani Vitiello.

O resultado da utilização dos minitrampolins no espetáculo agradava a todos, elenco e público, mas eles deveriam possibilitar criar e dançar sem dores e com segurança, conservando o lúdico e deixando sua exploração mais livre. As investigações ocorreram no período de junho de 2014 a maio de 2015. Participaram desse trabalho as bailarinas-pesquisadoras: Ayumi Hanada, Ana Paula Correa do Carmo, Cleonice de Paula Pereira, Daniela Pistoni de Castro, Emiliana Wenceslau

2 *Ideokinesis* é uma abordagem para a melhoria da postura humana e do movimento do corpo, em que a imagem visual e tátil-cinestésica orienta o indivíduo em direção à forma mais saudável e organizada. É um método que emprega o uso de imagens, como um meio de melhorar padrões musculares.

Almeida e Rosely Conz. As experimentações e as coletas de dados ocorreram entre 9 de junho e 1º de julho de 2014. A análise dos dados foi realizada por Pereira e teve seu encerramento em maio de 2015.

O experimento se apoiou sobre ações preestabelecidas que as integrantes do grupo Dançaberta realizavam sobre o minitrampolim: marchar sem deslocamento; saltar sobre o aparelho, de um pé para outro; saltar de dois pés para dois pés; partindo do chão, entrar e sair do objeto; e passar de um equipamento ao outro, andando e depois saltando, até chegar novamente ao chão. Todas essas ações foram realizadas nas posições conhecidas em dança como 6ª, 2ª e 4ª posições (*en dedans*)³ e 1ª, 2ª e 4ª posições (*en dehors*)⁴. Essas ações se desenvolviam em graus crescentes de complexidade, pela constante mudança do corpo no espaço, utilizando as quatro direções básicas: frente, trás e lados esquerdo e direito.

Como procedimento, foi proposto que as bailarinas pesquisadoras, após terem cumprido a rotina das ações que seriam responsáveis por desempenhar com o minitrampolim, descrevessem individualmente, em três questionários sucessivos, suas impressões sobre seu desempenho no aparelho. A partir desse questionário, as ações foram experimentadas e repetidas duas vezes, porém com dois focos distintos: na primeira vez, as integrantes realizaram as ações com foco na autopercepção e, ao terminar cada sequência indicada, imediatamente fizeram o registro escrito de suas impressões (tensões, fluidez, alinhamento, padrões, dores localizadas, dificuldades, etc.) no denominado **questionário 1 - percepção**.

Terminada essa etapa, as bailarinas começaram a repetição do procedimento, para realizar segunda etapa, com o **questionário 2 - estratégias de resolução**. Elas releeram o que haviam registrado no questionário 1 acerca de suas percepções ao realizar pela primeira vez o experimento e, usando-as como base, fizeram novamente o procedimento, a partir de uma autoproposta. Isto é, realizaram as ações, agora empregando diferentes maneiras de executar a tarefa, de modo a minimizar os efeitos negativos dos minitrampolins e aprimorar os resultados positivos constatados durante a interação com o objeto.

Feito isso, em um próximo contato com o aparelho, as bailarinas repetiram as sequências, mas, desta vez, as realizaram de acordo com as estratégias pessoais escolhidas para as estratégias de resolução. Logo após, preencheram o **questionário 3 - autoavaliação**, para registrar a eficácia, a insuficiência e as reflexões resultantes da prática de suas propostas.

3 6ª, 2ª e 4ª posições (*en dedans*). Posições das pernas e dos pés utilizadas na dança. A 6ª posição os pés estão juntos, 2ª separados lateralmente e 4ª cruzados e separados com um pé à frente do outro. *En dedans* significa posição natural das pernas e pés.

4 6ª, 2ª e 4ª posições (*en dehors*). Idem. *En dehors* significa rotação das pernas e pés para fora.

Durante todo o experimento, foi utilizado também outro recurso para a avaliação da pesquisa, além das anotações individuais das bailarinas. Observadores externos, a diretora do grupo Dançaberta e bolsistas no projeto, também preenchiam cuidadosamente os mesmos questionários, baseando-se em suas observações visuais de cada bailarino durante as etapas dos procedimentos, o que propiciou uma perspectiva diferente do experimento. Além disso, todos os procedimentos foram filmados, e os vídeos forneceram mais uma fonte importante para análise do experimento.

Assim como os outros materiais já utilizados em pesquisas acadêmico-artísticas pelo Grupo Dançaberta, o minitrampolim evidencia características individuais, deixando visíveis os padrões de funcionamento corporal do bailarino: suas tendências de operação e de respostas a estímulos externos. Uma das tendências que mais apareceu durante os procedimentos foi a pronação⁵ dos tornozelos; em seguida, a aproximação dos joelhos durante a flexão deles (ação denominada na dança de *plié*), dificuldades constatadas por oitenta por cento das bailarinas pesquisadoras.

A partir da análise dos três questionários, algumas estratégias foram apontadas. Em relação a pronar os tornozelos e aproximar os joelhos nos procedimentos, foram sugeridas ações como: buscar igualar os três apoios dos pés (calcâneo, medial e lateral) e, ainda, tentar mais ostensivamente manter alinhamento dos membros inferiores (linha que perpassa 2º dedo, meio do tornozelo - talus, meio do joelho - patela e meio da coxa, até a cabeça do osso fêmur).

Quanto à marcha no lugar em 4ª posição (alternando a transferência de peso para o pé da frente e para o de trás, sem deslocar), ficaram evidentes as preferências de apoio das bailarinas: algumas preferiam apoiar na perna da frente, outras na de trás; as tendências de giro da pelve (abrindo) na direção da perna de trás determinavam a transferência de peso e/ou salto e, ao invés de frente/trás (em linha reta), faziam um percurso em diagonal no espaço; o alinhamento das espinhas ilíacas anteriores foi utilizado para a melhor eficiência do movimento, bem como a transferência igualitária do peso anteriormente e posteriormente.

Na repetição da marcha, mudando de direção em um mesmo sentido até retornar à posição inicial, ficaram claras as predileções das bailarinas quanto às direções de giro. Algumas posições, em especial a 2ª posição, evidenciaram a diferença de força entre as pernas, denunciada, principalmente, pela saída do tronco do eixo axial, tendendo mais para um dos lados. Algumas medidas foram sugeridas

5 Pronação - A pronação acontece quando há uma rotação interna excessiva do pé e do tornozelo. A supinação é o oposto da pronação e descreve uma situação em que o pé rola para o lado de fora.

em relação a isso, duas das quais chamaram atenção: uma pesquisadora trabalhou rumo ao fortalecimento da perna mais fraca durante a realização da ação, enquanto a outra propôs a inibição da força excessiva por parte da perna dominante; ambas conseguiram bons resultados em seus objetivos de equalização do desempenho da força das pernas. *“Vou inibir o excesso de força empregado pela perna direita, sinto que essa energia que sobra pode ser empregada na ação de empurrar com a perna esquerda”* (Cleonice de Paula).

A marcha precedeu os procedimentos com os saltos, o que favoreceu a atenção e a observação individual durante a execução das sequências aéreas. Os saltos nos minitrampolins estão presentes em várias partes do espetáculo, pois o próprio aparelho os estimula, fazendo emergir o aspecto lúdico visto nas brincadeiras construídas e nos movimentos livres dos bailarinos, entrando e saindo dos aparelhos e cruzando o espaço cênico. Logo, os procedimentos com os saltos eram importantes para a sua realização com segurança no espetáculo. Nos saltos de dois pés para dois pés, algumas percepções foram apontadas.

A mais citada foi a tendência de distanciamento das pernas durante o voo e aproximação delas ao pousar. A tentativa de resolução mais usada pelo Grupo foi a requisição consciente dos músculos adutores das coxas, mas percebeu-se também que, retirada essa atenção na realização do salto, a separação desigual das pernas voltava a ocorrer. Nos saltos de dois pés para dois pés, a diferença na capacidade das pernas para impulsionar também era evidenciada. Os saltos de 2ª e 4ª posições contam com menor propulsão do minitrampolim, já que os pés estão mais próximos da borda, uma região menos maleável do aparelho.

Nesses saltos, algumas vezes aparecia a propensão de pular iniciando pela parte superior do tronco, projetando o osso esterno e o peito para frente no espaço, em vez de ativar o centro de força do corpo e manter o eixo axial. Era perceptível que esse padrão era acionado em algumas bailarinas quando estavam cansadas. Saltar pelo peito transfigurava-se em uma atitude automática de enfrentamento do cansaço, enchendo seus pulmões e reunindo forças para continuar. Nesses casos, a intenção de saltar iniciando pela pelve e a atenção ao desbloqueio da respiração foram amplamente utilizadas e bem-sucedidas para suavizar tal padrão de resposta. Rosely Conz enfatizou: *“...respiração, centro e tridimensionalidade”*.

As entradas e as saídas dos minitrampolins requerem uma especial atenção por parte dos bailarinos. Nas ações de se mover do chão para o minitrampolim, percebe-se a predisposição de deslocamento deste na mesma direção em que o bailarino transferiu seu peso e pisou no aparelho. Já nas saídas dos aparelhos para o chão, houve o afastamento do objeto para o lado oposto da saída da bailarina. Ambas as observações foram realizadas quando a superfície do chão era lisa.

Uma das estratégias propostas foi calcular o impulso do corpo para que este desenhasse no ar uma parábola descendente, chegando por cima na lona do aparelho, de modo que o peso incidisse mais verticalmente sobre o aparelho, evitando assim seu deslocamento. Das entradas e saídas no aparelho, as que se mostraram como as mais desafiantes foram as que partiam de 4ª e da 2ª posições, devendo mantê-las ao chegar ao chão. Nessas ações observamos alguns fatores: instabilidade de uma das pernas, ao receber o peso, devido à amplitude do passo; necessidade de adequação à mudança de superfície; uma possível fragilidade desse membro para execução da função de saltar e deslocar; e também alguma propensão de atraso do deslocamento do tronco em relação à pelve, fazendo com que o alinhamento do tronco ficasse prejudicado e, portanto, dificultando o deslocamento.

Para enfrentar esses desafios, a maioria das bailarinas propôs estratégias de levar maior atenção ao membro instável, evocando sua presença, e maior prontidão para realizar a ação. Sobre o atraso do tronco, foi consenso que a utilização do conceito relacionado ao alinhamento das três esferas (pelve, tórax e cabeça) durante as mudanças de superfície era fundamental para sanar essa dificuldade.

Se as entradas de frente nos minitrampolins, isto é, com total visão do aparelho, requeriam atenção, as entradas de costas para o aparelho foram ainda mais exigentes. Para ambas o grupo aprendeu a valer-se da visão periférica e da percepção para localização do objeto, evitando virar-se ou abaixar a cabeça para olhar sua localização precisa— um trabalho já desenvolvido no grupo com outros objetos e aparelhos, envolvendo principalmente a propriocepção⁶, a conexão entre sensação, percepção e ação, a fricção e a tensão imposta ao bailarino por cada material e a necessidade de aprender a relação entre movimento e tempo, ditada pelos aparelhos.

Desse modo, observou-se que a entrada de costas nos aparelhos, além de utilizar todas as questões acima citadas, também pede o cálculo da amplitude e da altura do passo para ultrapassar a borda de ferro do aparelho e um bom posicionamento e extensão da articulação coxofemoral. Saídas e entradas nos minitrampolins em 2ª posição também requerem amplitude e força, principalmente do abdômen e da lateral do tronco, para recuperar o eixo axial. Ao perceber isso, o grupo detectou pontos de atenção particularizados que ajudaram a aprimorar a ação: *“...a bacia ágil é importante para a mudança de superfície e altura”* (Ayumi Hanada).

A atração e a ludicidade exercidas pelos aparelhos ao grupo propiciaram várias sequências em que a bailarina, a partir do chão, passasse de um minitrampolim ao outro, andando e depois saltando, até chegar ao chão novamente. Sem dúvida uma

6 Propriocepção - É o termo utilizado para nomear a capacidade de reconhecer, sem utilizar a visão, a localização espacial do corpo e a posição de cada uma de suas partes em relação às demais.

criativa diversão que funcionou muito bem cenicamente, mas uma das principais tendências do grupo era sair do aparelho saltando para o chão, transferindo para ele todo o impulso utilizado para o deslocamento. Devido ao impacto nas articulações, essa prática nos pareceu danosa e foi abolida mesmo antes da finalização da pesquisa. Examinado o que ocorria nessa ação, notou-se que havia uma acentuação do impacto nas articulações, principalmente dos tornozelos, dos joelhos e dos quadris devido, principalmente, a dois fatores: a ampliação da altura do salto pelo aparelho, para além do que o corpo poderia impulsionar naturalmente saindo do chão, combinada à mudança drástica da superfície dura do chão para a flexível, do minitrampolim.

Observar essa combinação de fatores reiterou nosso posicionamento de assumir uma atitude profilática e tentar evitar ao máximo sair do aparelho saltando. No entanto, em se tratando de corpo, nem tudo é tão simples, pois a informação “saltar na saída” já estava automatizada, exigindo das bailarinas muita atenção. Além do mais, refrear o impulso gerado pelos saltos anteriores também exigiu um estudo, visando absorvê-lo e depois dar o passo de saída, ao invés do salto de saída. Nesse ponto, as bailarinas foram unânimes em observar que uma maior flexão dos joelhos, como um *grand plié*, era eficiente nesse freio, pois esse aprofundar da flexão dos joelhos interrompe o fluxo de energia que geraria mais um salto. É fato que essa interdição gera um certo impacto em todo o corpo, mas, ainda assim, pareceu preferível ao impacto da mudança de superfície. Por isso, foi convencionada a máxima de saltar, saltar, frear e sempre sair do aparelho dando um passo cuidadoso para o chão.

Durante os experimentos, pôde-se constatar que a quantidade de ações propostas nos questionários, com todas as suas variações, tanto de direções no espaço como das posições de pernas, demandou bastante das bailarinas, solicitando amplamente o sistema cardiovascular. Visto isso, para a continuidade da pesquisa foi oferecida a elas a possibilidade de distribuir o conteúdo de ações ao longo de um mesmo dia, levando em conta o seu condicionamento e estado físico. Essa liberdade, somada às anotações individuais e externas, permitiu clarear também alguns tipos de reações e sintomas corporais, quando o contato com o aparelho parecia estar demasiado intenso. Reparamos que algumas delas, mesmo tendo a possibilidade de pausa e retomada do questionário no encontro seguinte, continuavam até o final do horário do trabalho; outras pausavam, mostrando dores articulares e falta de energia, o que sugeria necessidade de pausa.

Os estados de cansaço físico primeiramente fizeram emergir nos corpos sintomas de tensões (no músculo trapézio, na panturrilha, na nuca, nos intercostais, nas musculaturas sacro-ilíacas, nas mãos e nas costas como um todo). Essas tensões nos pareceram soluções inconscientes e equivocadas para compensar, com outras partes do corpo, o cansaço em regiões que estavam sendo demasiadamente solicitadas. O

que chamou atenção foi que os sintomas acima eram passíveis de alteração em maior ou menor grau; entretanto, outros tipos de sintomas denunciavam a necessidade de pausa ou eram menos permeáveis à interferência volitiva do bailarino. Entre eles estão a perda de referência no espaço, a falha e o falseamento dos tornozelos, a descoordenação das pernas e a falta de controle dos pés. As palavras mais usadas para descrever esses momentos eram “falsear”, “descoordenar”, “descontrolar”, “desequilibrar”, “falhar”, o que leva a crer que, a partir de um dado momento, mesmo com o desejo dar continuidade à sequência, existia a percepção de que havia pouco controle sobre os membros inferiores.

Esses dados finalmente elucidaram os motivos do alto índice de torções nos tornozelos, principalmente no período da estreia, quando os ensaios se intensificaram. Os minitrampolins não querem saber se haverá estreia ou se mais tempo é necessário para o refinamento da cena, eles nos impõem um tempo máximo de interação com eles, que variará com o condicionamento físico e as habilidades corporais de cada bailarino. Dessa forma, são sinais de alerta à dificuldade de manter o corpo trabalhando no centro da lona do aparelho, evitando que a pisada atinja as grades que o circundam (o que acarreta torção dos pés), e o erro de cálculo da passada na subida no aparelho, quando, ao chutar a borda de ferro, o bailarino se assusta, perde o equilíbrio e geralmente se descontrola e cai. Esses são fatores indicativos de que é chegado o momento de parar e descansar.

Em resumo, pode-se perceber que alguns pontos no processo de interação com os minitrampolins precisam ser apreciados, para um contato mais saudável com o aparelho. São eles: estruturalmente, o minitrampolim tem uma espécie de lona, cuja tensão é maior nas bordas, enquanto o centro é mais maleável; dessa forma, os movimentos que exigem impulso são realizados, em sua maioria, nesse ponto. No entanto, se essa flexibilidade ajuda a impulsionar o corpo para deslocamentos e saltos, ela também dificulta a estabilidade, de modo que a parte medial dos pés (linha entre o segundo dedo e o centro do tornozelo) afunda no material, incentivando o falseio e a pronação compulsória dos pés. Esse processo desencadeia a rotação interna dos ossos fêmures, o que se pode perceber pela aproximação entre os joelhos. De fato, sendo a tendência do aparelho afundar (e não suportar, dar apoio), o executor dependerá de mais habilidade para manter os membros inferiores alinhados, de modo que os músculos sigam os vetores adequados, gerando força para que a ação seja executada.

Conforme relatado no início do artigo, os bailarinos criaram tensões desnecessárias e foram inábeis para lidar com as situações. Posteriormente, com este experimento eles começaram a ter mais atenção para perceber o que deveriam fazer para realizar as ações de forma mais consciente, para gerar suportes internos

mais eficazes, como: a presença constante do centro do corpo, apoios no assoalho pélvico e um trabalho mais ostensivo da preservação do alinhamento do que aquele necessário para estar na posição vertical sobre o chão.

Foi perceptível que a emergência de padrões de desalinhamentos ocorridos nos experimentos, que já haviam sido revertidos ou bem administrados pelos bailarinos em superfícies firmes, trouxe certo desagrado e frustração, gerando, num primeiro momento, a sensação de retrocesso. No entanto, esta pesquisa dimensionou melhor essa questão, para talvez constatar que esse aparelho funciona como uma espécie de catalisador ou, até mesmo, sugira um descaminho aos trilhos anatômicos. Porém, a interação consciente e um posicionamento corporal claro possibilitam revertê-lo em um provocador para aquisição de novas capacidades, de forma lúdica e criativa.

REFERÊNCIAS

BERNARD, André. **Ideokinesis**: A creative Approach to Human Movement &Body Alignment. Berkeley. North Atlantic Books, 2006.

SWEIGARD, L. **Human movement Potential** - Its Ideokinetic Facilitation. Boston. Harper&Row, 1974.

Recebido em: 12/07/2016

Aceito em: 15/08/2016

Social somatic theory: issues and applications in dance pedagogy¹

Jill Green²

ABSTRACT - Somatics is a large part of the lives of many dancers and teachers. Somatic practice is a useful tool, helping dancers move more effectively and efficiently. However, recently, there has been a growing interest in moving somatics into a socio-cultural realm. “Social somatic theory” is a somatic approach that acknowledges the social construction of dance bodies and the macro world where bodies live. This article describes and explains, “social somatic theory”, addresses the need for such an approach, and explores applications and issues related to this approach.

Keywords - Critical Theory. Embodiment. Postmodernism. Social Somatic Theory. Student Bodies.

1 Portions of this article were previously published in GREEN, J. (2001). Social somatic theory, practice, and research: An inclusive approach in higher education. *Conference Proceedings, Dancing in the Millennium: An International Conference* (pp. 213-217), Washington, D.C.; and GREEN, J. (2015). Moving in, out, and beyond the tensions between experience and social construction in somatic theory. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 7(1), 7-19.

2 Jill Green, Ph.D. is a professor in the Department of Dance at The University of North Carolina at Greensboro. She conducts research, and teaches somatics, body theory and practice, postpositivist research, and dance pedagogy. Dr. Green’s work is published in a number of journals and books. She is a Fulbright Scholar (Finland) and a former co-editor of *Dance Research Journal*. In addition, Jill is a Master Kinetic Awareness® teacher and directs a training program for students who wish to be certified in the practice.

Teoria social somática: questões e aplicações na pedagogia da dança

Jill Green¹

RESUMO - A educação somática é parte significativa da vida de muitos dançarinos e professores. A prática somática é uma ferramenta útil, auxiliando dançarinos a moverem-se de maneira mais eficiente. Entretanto, recentemente, tem havido um crescente interesse em posicionar a educação somática dentro do domínio sociocultural. “Teoria social somática” é uma abordagem somática que reconhece a construção social do corpo que dança e o mundo macrocósmico onde ele vive. Esse artigo descreve e explica a “teoria social somática”, identifica a necessidade de tal abordagem, explorando aplicações e questões a ela relacionadas.

Palavras-chave - teoria crítica, corporificação, pós-modernismo, teoria social somática, corpos dos alunos

¹ Jill Green é professora doutora do Departamento de Dança da Universidade de Carolina do Norte, Greensboro, EUA. Conduz pesquisas e ensina educação somática, prática e teoria do corpo, pesquisa pós-positivista e pedagogia da dança. Seus trabalhos têm sido publicados em diversas revistas e livros. Atuou como professora pela Fulbright (Finlândia) e foi coeditora do Dance Research Journal. É professora certificada em Kinetic Awareness®, dirigindo um programa de formação prática para estudantes.

In 1993, I coined the term “social somatic theory” (GREEN, 1993). Since that time, the need for viewing dance bodies through a socio-political lens has grown, particularly in current times of social upheaval and unrest. A number of scholars are now questioning the ideas and viewpoints inherent in a somatic approach that does not address a larger macro context.

In this article, I attempt to describe and explain social somatic theory, explore how dance bodies are socially constructed, investigate the research, pedagogical, and practical applications of the concept, and address issues and tensions associated with this approach and its relationship to other bodily approaches.

Social Somatic Theory

Some somatic theorists have begun to address socio-political issues related to the soma. Although somatic theory and practice tend to focus on inner experience, there are some somatic theorists and educators who move into a more macro socio-political sphere and address how our bodies and somatic experiences are inscribed by the cultures in which we live. I call this body of literature “social somatic theory” because it addresses socio-political issues related to somatic theory and practice. By no means, a monolith, these various discourses bump up against each other and may not be consistent with some components of somatic theory in general, particularly Thomas Hanna’s views of somatics (See GREEN, 1993, 1996a, 1996b). However, one commonality among the literatures of social somatic theory is a general shift that moves outward from micro to macro dimensions and from self to society.

Social somatic theory draws on the ideas of such writers as Don Johnson (1992) and Elizabeth Behnke (1990-91) who have addressed issues of bodily authority and have demonstrated how our bodies are shaped by the cultures in which we live. According to these theorists, Western culture creates the myth of a body/mind split. This split does not simply separate our minds from our bodies and favor mind over body. Rather, there is an active obsession with the body as an objective, mechanical entity. However, according to these theorists, this split removes us from the experiences of our bodies and often results in disconnecting us from our own inner proprioceptive signals and from our somas as living processes.

Furthermore, as Johnson suggests, dominant cultures often perpetuate this body/mind split in an effort to maintain somatic weakness and disconnection in order to preserve control. By disconnecting people from their sensory and sensual selves, through the imposition of external models of “ideal bodies” or standards of what the

body “should be” and how it should act, the dominant culture maintains control as people in oppressed groups distrust their own sensory impulses and give up their bodily authority. And, according to Johnson, it allows human exploitation and suffering to take place in the name of science. Resonating with some feminist thinkers, Johnson points out that early women health practitioners, for example, were ostracized and condemned as witches for providing alternative health practices that were basically somatic and worked with an authority of perception and inner awareness. He contends that,

The most disastrous result of splitting mind from body and intelligence from perception, and of giving value to the former over the latter, is the topsy-turvy system of social values found in the recent history of human slaughter, which has been carried out by...‘experts,’ justified by scientific rationalism, and supported by masses of citizens who have been trained to perceive only in the most truncated fashion. (JOHNSON, 1992, p. 112-113)

Additionally, much of social somatic theory also intersects with postmodern literatures of the body. Postmodernists such as Lyotard, Foucault, and Derrida question assumptions of the modern age such as the belief that reason and scientific inquiry can provide an objective and universal foundation for knowledge. They argue, “hegemonic metanarratives [grand theory of modern times], rather than reflecting a universal reality, are embedded in the specific historical time and place in which they are created and are associated with certain political baggage” (PARPART, 1992, p. 1). They argue that there are privileged social discourses that silence other voices.

Much of Johnson’s work is grounded in the discourse of Michel Foucault, who looked at power and its relationship to knowledge (1979, 1980). Although Foucault was interested in studying power and extremes of standardizing bodily behavior that have characterized institutions in a historical context, and did not directly address the body as a source of pedagogy (and rejected power as repressive but rather explained it through discourse), his studies similarly approach the body as a site of social and political control and power.

I mention these bodily discourses, which are directly or indirectly related to social somatic theory, in an attempt to demonstrate the possibilities of somatics and expand the definition of somatic practice and theory. As Johnson points out, somatic practice alone, without a larger global context, may actually harm students rather than help them. He points out the dangers of a rigid scientific rationalism, but also cautions us against any fundamentalism, even regarding somatic practices, dance training and educational systems that become models of authority themselves and that impose external models of correctness without helping students experience their bodily and sensual authority (1992). Therefore, any educational system is suspect if it encourages

students not to listen to their inner voices and somas and forces them to apply external standards, forms and models. At the same it, this means that students may find ownership through a somatic approach, but an approach that does not embrace individualism and the universality of bodily experience.

Social Constructions of Dance Bodies vs. the Universality of Dance Bodies

Somatic knowledge in and of itself is not inherently good or bad. The mistake that can be made, however, is aiming for universality in the rules that govern somatic principles. Generally somatic theory delves into personal subjective ways of knowing the world without looking at inner bodily experiences as a sociocultural construction. Somaticists tend to look at somatic experience as real and universal (see HANNA 1996, 1998). However, “social somatic theory” re-envision the possibilities of somatics on diverse levels and dimensions. In earlier works, I question the focus on science alone, or an epistemology based in uncovering facts (GREEN, 2001, 2015). I point out that our bodies are influenced by our prior experience, histories, and culture. This does not mean that we throw away basic tenets of somatic thinking, but that we extend the ways we study bodies and recognize that somatic experience is not about truth and facts but about how we live in our bodies in society and culture.

For example, Johnson claims that our bodies and bodily experiences are shaped by history and culture. He sees the body as a viewpoint and claims, “My body – its sensibilities, movements styles, reaction patterns, and health – is not simply an individual reality governed by its own biophysical laws and idiosyncratic effects of my personal history. I am also a result of the ideologies within which I move” (JOHNSON, 1992).

In other words, bodily experience is not neutral or value free; it is shaped by our backgrounds, experiences, and sociocultural habits. We are not all given some generalized body and all bodies are not the same. Our bodies are constructed and develop in a particular place at a particular time and habituated by the culture in which we live. Therefore, it is helpful to study the sociocultural effects on the body as well as how our bodies work in practice. This means being aware that everyone’s bodily experience is different and that there is no universal construction of the body nor is there an ideal body type, alignment, or correct way to be in our bodies. We are taught how to live in our bodies; therefore our bodies are not the same. For example, as Johnson suggests, in some traditional Eastern cultures children sit on the floor while they eat while in Western societies children sit in chairs. As a result these children may develop different postural habits and it is the responsibility of educators to be aware

of these differences when applying somatic principles. The dancing bodies of different students, and students in different cultural settings, have different requirements and needs; they are diverse and grow to be different cultural bodies (see JOHNSON, 1992).

Examples in Dance Research and Pedagogy

A number of dance scholars have been attracted to this more macro approach and there are a number of ways “social somatic theory” is or can be the impetus of work in dance pedagogy and research. For example, my research with students about body image explored social bodily issues through somatic practice. As I say in the abstract of one of my articles,

This article explores body, power and pedagogical issues related to a study in dance education. The study investigated the body perceptions of participant student teachers in a somatics and creativity project within a university level instructional setting. During this project somatic (body–mind) practices were used to explore body perceptions and image. The students then created what they called an ‘interactive movement performance’, which explored the issues raised in class. It explored how these body perceptions are influenced by society and the dance world. During the project the participants were asked questions about previous experiences in dance education, and how they have learned to perceive their bodies in reference to a model weight and body ideal.

The initial qualitative/postpositivist analysis, from class discussion, interviews, observation and document analysis, indicated that the participants’ previous experiences in dance did reflect an emphasis on ‘ideal body’ myths in the dance world. Students also expressed the value of somatic practice as a tool for body awareness and consciousness of these socio-political issues in traditional dance education. The students tended to tie somatics to an inner authority that resists technologies of normalisation and dominant meaning systems in dance and society. Somatic practice facilitated a dialogue through which they realised and expressed the pressures to meet an imposed bodily standard. Further, it allowed them the space to explore a connection to their bodies rather than the disconnection that comes from attempting to meet standards of bodily ideals. This article focuses on the themes of pedagogy and power that emerged from the study. (GREEN, 2001)

In another project, I used somatic practice with women with breast cancer:

The purpose of this study was to explore ways that Kinetic Awareness®, a somatic body and dance practice, can help women with breast cancer deal with the symptoms of their treatments. The stories of the women are told through a multifaceted case study process, using postpositivist displays of data such as narrative and split page format. This strategy embodies an approach, which does not attempt to find generalized solutions, or prescriptions; portray the researcher as authority; or attempt to speak for the participants. Rather, it offers a multitude of voices, viewpoints and possibilities. Through this qualitative approach, the study focuses on finding agency within a medicalized system of care. (GREEN, 2015)

Thus, the socio-political issues I was exploring dealt with the medicalization of the health care system and how somatic practice may help these women find more agency and ownership of their bodies.

Other scholars working in this realm include Martha Eddy, Silvie Fortin; Leena Rouhiainen, Eeva Anttila, Teija Löytönen, Soili Hämäläinen, Jess Curtis, and Ojeya Cruz Banks. Martha Eddy (2002) addresses the issue of appropriation in somatic education, and suggests that what we now call somatics began in Asian Body practices. Silvie Fortin (2002) points to the use of somatics throughout the world and addresses a study using somatics with women with eating disorders (2011). Teija Loytonen (2004) “looks at how emotions are entwined together at a dance school. She addresses the power structures and normative beliefs and ideas about the best ways of teaching dance” (ROUHIAINEN; ANTTILA; HÄMÄLÄINEN; LÖYTÖNEN, 2004, p. 12). Soili Hämäläinen (2004) looks at social power structures regarding student bodies and how student bodies are shaped by cultural concerns. Eeva Anttila (2004) uses a Freiren framework to look at the meaning of freedom in dance, within a bodily perspective, using a critical theory lens. Jess Curtis (2015) explores somatics and contact improvisation as tools for social change. Natalie Garrett Brown (2011) argues for the political potentiality of embodied experience. Ojeya Cruz Banks (2009) examines dance pedagogy as a tool for the decolonization of dance bodies.

The ideas shared by these authors tend to focus on the use of somatics as a tool for political change or are a critique of how student dance bodies are constructed. They all move from an individual/self focus/ to embrace socio-political; or cultural aspect of dancing bodies.

Issues and Tensions

It may be valuable to recognize that some scholars have critiqued somatic practice in general. Isabelle Ginot deconstructs Shusterman’s theory of somaesthetics. Ginot suggests that Shusterman’s work is problematic because it has a limited focus that does not include major aspects of the work he cites. One way Shusterman’s work is limited is that it aligns Foucault’s thinking with his own idea of “somaesthetics” and contends that Foucault’s work represents a “body consciousness” and experiential level of embodiment (SHUSTERMAN, 2008). Further, Shusterman does not consider the differences between Foucauldian and somatic views of bodies. Foucault looked at power and its relationship to knowledge. His studies approach the body as a site of social and political control and power. Although there are connections between somatic theory and Foucauldian thought, a number of tensions exist between these ways of

thinking. For example, Foucault would not be fond of the idea of bodily experience and would be suspicious of the use of working pedagogically through the body. Although he viewed the body as a site of political manipulation and control and studied it as an effect of the culture in which we live, his writing suggests a suspicion of typical somatic conceptualizations such as bodily experience and practice (FOUCAULT, 1979, 1980). As Frank (1990, p. 132) points out, “What Foucault contributes to the study of the body — beyond his studies as a site of political violence — is an enhanced self-electiveness about the project of the body itself”.

In other words, Foucault does not claim that the body can provide us with a grounded truth or that education through the body can free people from oppressive social policies and authoritarian regimes. His writing offers an approach rooted in a critique of institutions through discourses created by a dominant culture. He would be cautious about somatic practices because of his claim that experience is based on how our perceptions have been socially constructed. He would be leery of any claims to “experiential” or “somatic” authority.

In addition, Don Johnson (1992) points to the danger of using somatic practice as a panacea to the world’s ills without framing the discourse in a larger social context. He suggests that by focusing solely on individualistic bodily experience, we may be hypnotizing ourselves to the outer world and the problems Foucault addresses through his historical analyses.

Nevertheless, it may be recognized that although Foucault rejected bodily practice and experience in his early career, towards the later part of his career he came to “refute the autonomy of discourse” (MCNAY 1993, p. 27) and to refer to the corporeal aspect of life. He acknowledged, “the discursive and material are linked together in a symbiotic relationship” (MCNAY 1993, p. 27). Thus, although he was more suspicious of experiential or corporeal notions of body in his early years, he grew to be more accepting of such aspects later in his life.

However, although Foucault did become more accepting of bodily conceptualizations later in his life, Shusterman sometimes misconstrues Foucault’s intent. Shusterman criticizes sexual aspects of Foucault’s work, but does not seem to be aware that the core of his work problematized a somaesthetics and found no solutions to the problem through somatic practice. Rather, he looked at the body through a historical lens and made his point through an analysis of language. I read Foucault’s idea of “care of the self” as a societal prescription emanating from organizations that attempt to control people through a focus on their own behavior, not as a prescription for health and embodiment.

Thus, Shusterman’s alignment with Foucault may be falsely prescriptive. Shusterman never address how the experience of the body is influenced by anything outside of an individualistic view.

This may be one example of how the differences in thinking are often ignored in body theory and somatics. Shusterman's ideas are more fully aligned with Merleau Ponty and phenomenology because they both see the body as experience. But his writing about Foucault does not address the tensions between postmodern thought and somatics.

So there are real differences and tensions between somatic theory in general and a more postmodern approach to the body. Although Ginot tends to define somatics as one way of thinking and practice with one epistemology, and does not recognize the growing literature on social somatic theory, she does point out that is problematic to view somatics as "an antidote to dominant dance practices" (GINOT, 2012, p. 12). She looks at how somatics has been addressed and finds, for example, its relationship to science problematic as well as its replacing a political and social conscience with a somatic conscience that views the subject.

Those who critique somatics in general, however, may not be aware of social somatic theory and the ways it rejects essentialism and universality, while still using embodiment as a source of bodily information. Social somatic theory may be one way of recognizing the importance of bodily experience, while addressing these concerns, moving thinking about somatics to a worldview that rejects individualism and essentialism without throwing the idea of embodiment out the window. While most somatic theory embraces scientific logical thinking and a positivist epistemology and ontology, social somatic theory sees the body through a more critical socially constructed view. It offers a "troubling" view of essentialist tenets of somatics without rejecting bodily knowledge as a tool for exploring difference and justice.

REFERENCES

ANTILLA, E. Dance learning as a practice of freedom. In: ROUHIAINEN, L.; ANTTILA, E.; HÄMÄLÄINEN, S.; LÖYTÖNEN, T. (Eds.). **The Same Difference?** Ethics and Politics Embodied in Dance. Helsinki, Finland. Theatre Academy of Finland, 2004, p.65-76.

BEHNKE, E. A. Moving into a somatic future. **Somatics: Magazine/Journal of the Bodily Arts and Sciences**, 8:1, p.48-52. 1990-91.

CRUZ BANKS, O. Critical postcolonial dance recovery and pedagogy: An international literature review. **Pedagogy, Culture & Society**, 17:3, p. 355-367. 2009.

BROWN, N. G. Disorientation and emergent subjectivity: The political potentiality of embodied encounter. **Journal of Dance & Somatic Practices**, 3: 1 and 2, p.61-73. 2011.

CURTIS, J. Movement in the men's movement: contact improvisation and social change. **Journal of Dance & Somatic Practices**, 7: 3, p.129-142. 2015.

EDDY, M. Somatic practices and dance: Global influences. **Dance Research Journal**. 34:2, p.46-62. 2002.

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

FOUCAULT, M. **Discipline and Punish: The Birth of the Prison**, New York, NY. Vintage, 1979.

_____. **The history of sexuality**: Vol. 1. An introduction. Trans. R. Hurley. New York. Vintage Books, 1980.

GINOT, I. From Shusterman's somaesthetics to a radical epistemology of Somatics. **Dance Research Journal**, 42: 1, p.12-29. 2010.

GREEN, J. Fostering creativity through movement and body awareness practices: A postpositivist investigation into the relationship between somatics and the creative process. Ph.D., The Ohio State University, Columbus OH, 1993.

_____. Moving through and against multiple paradigms: Postpositivist research in somatics and creativity - Part II. **Journal of Interdisciplinary Research in Physical Education**, 1:2, p.73-86. 1996a.

_____. Moving through and against multiple paradigms: Postpositivist research in somatics and creativity - Part I. **Journal of Interdisciplinary Research in Physical Education**, 1(1), p.43-54. 1996b.

_____. Social somatic theory, practice, and research: An inclusive approach in higher education. **Conference Proceedings, Dancing in the Millennium: An International Conference**. Washington, D.C., 2001, p.213-217.

_____. The politics and ethics of health in dance education in the United States. In: ROUHIAINEN, L.; ANTTILA, E.; HÄMÄLÄINEN, S.; LÖYTÖNEN, T. (Eds.). **The Same Difference? Ethics and Politics Embodied in Dance**. Helsinki, Finland. Theatre Academy of Finland, 2004, p.65-76.

_____. Moving in, out, and beyond the tensions between experience and social construction in somatic theory. **Journal of Dance & Somatic Practices**, 7:1, p.7-19. 2015.

HÄMÄLÄINEN, S. Ethical issues of evaluation and feedback in a dance class. In: ROUHIAINEN, L.; ANTTILA, E.; HÄMÄLÄINEN, S.; LÖYTÖNEN, T. (Eds.). **The Same Difference? Ethics and Politics Embodied in Dance**. Helsinki, Finland. Theatre Academy of Finland, 2004, p.79-106.

HANNA, T. What is Somatics. **Somatics: Magazine/Journal of the Bodily Arts and Sciences**, 5:4, p.4-8. 1986.

HANNA, T. **Somatics: Reawakening the mind's control of movement, flexibility, and health**. Reading MA. Addison-Wesley, 1998.

JOHNSON, D. **Body: recovering our sensual wisdom**. Berkeley, CA. North Atlantic Books and Somatic Resources, 1992.

LÖYTÖNEN T. Art, Emotion and Morals in the everyday life of a dance school. In: ROUHIAINEN, L.; ANTTILA, E.; HÄMÄLÄINEN, S.; LÖYTÖNEN, T. (Eds.). **The Same Difference? Ethics and Politics Embodied in Dance**. Helsinki, Finland. Theatre Academy of Finland, 2004, p.133-153.

MCNAY, L. **Foucault and Feminism**. Boston, MA. Northeastern University Press, 1993.

PARPART, J.L. **Who is the "other"?: A postmodern critique of women and development theory and practice**. Unpublished manuscript.

ROUHIAINEN, L. Troubling gendered views on the choreographic practice of Finnish contemporary dance. In: ROUHIAINEN, L.; ANTTILA, E.; HÄMÄLÄINEN, S.; LÖYTÖNEN, T. (Eds.). **The Same Difference? Ethics and Politics Embodied in Dance**. Helsinki, Finland. Theatre Academy of Finland, 2004, p.155-190.

ROUHIAINEN, L.; ANTTILA, E.; HÄMÄLÄINEN, S.; LÖYTÖNEN, T. Introduction. In: ROUHIAINEN, L.; ANTTILA, E.; HÄMÄLÄINEN, S.; LÖYTÖNEN, T. (Eds.). **The Same Difference? Ethics and Politics Embodied in Dance**. Helsinki, Finland. Theatre Academy of Finland, 2004, p.7-13.

SHUSTERMAN, R. **Body conscious**: A philosophy of mindfulness and Somaesthetics.
Cambridge, UK. Cambridge University Press, 2008.

Recebido em: 12/07/2016

Aceito em: 15/08/2016

A técnica Klauss Vianna de dança e educação somática e a produção de subjetividade do corpo artista na contemporaneidade

Ana Clara Cabral Amaral Brasil¹

RESUMO - Este texto pretende abordar os princípios da técnica Klauss Vianna de dança e educação somática e a exploração do movimento criativo. Busca refletir também sobre a prática da educação somática enquanto estratégia de produção de novas formas de fazer-pensar a dança e sua consequente produção de subjetividade. Essa abordagem metodológica traz à tona uma discussão importante a respeito da forma como a construção do conhecimento está implicada de forma ética na prática artístico-pedagógica da dança na contemporaneidade.

Palavras-chave - Conscientização do Movimento. Emoção. Ética. Produção de Subjetividade. Técnica Klauss Vianna.

¹ Doutora (2014) em Artes da Cena e Mestre em Artes pelo Programa de Pós Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Unicamp. É pesquisadora colaboradora do LUME Teatro (Unicamp) atuando também como bailarina no Laboratório Fuga! (CNPq) desde 2007 investigando relacionamentos artísticos e teóricos em hibridismos entre a dança, o teatro e a performance. Possui Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA). Tem pesquisa artística e teórica continuada, além de experiência didática na Técnica Klauss Vianna de dança e Educação Somática. Atua nos temas: dança-teatro; corpo-em-arte; pesquisa do movimento e imaginação e é professora do Curso Livre de Teatro (Barracão Teatro - Campinas-SP), no qual colabora também como coreógrafa, preparadora corporal de elenco e diretora artística de suas produções teatrais desde 2008, e também do Curso Livre de Dança (Barracão Teatro- SP) desde 2012.

The Klauss Vianna technique of dance and somatic education and the production of subjectivity of the body/artist in the contemporaneity

Ana Clara Cabral Amaral Brasil¹

ABSTRACT - *This text aims to address the principles of Klauss Vianna technique of dance and somatic education and the exploration of creative movement. It also intends to reflect on the practice of somatic education as a strategy of production of new ways of doing-thinking the dance and its consequent production of subjectivity. This methodological approach brings up an important discussion about how the construction of knowledge is implicated in an ethical manner in artistic and pedagogical practice in contemporary dance.*

Keywords - *Movement Awareness. Emotion. Ethics. Production of Subjectivity. Klauss Vianna Technique.*

¹ *PhD (2014) in Art on Stage and Master of Arts from the Graduate Program in Art on Stage of the Institute of Arts at UNICAMP (State University of Campinas). Work as a collaborative researcher at the LUME Theatre (UNICAMP) also acting as a dancer at the "Laboratório Fuga!" research group (CNPq) since 2007 investigating artistic and theoretical relationships in hybridisms among dance, theater and performance. Specialization degree in Dance Contemporary Studies from the Federal University of Bahia (UFBA). She has continued artistic and theoretical research as well as teaching experience on Klauss Vianna Dance and Somatic Education Technique. Work in fields such as dance theater; body in art; movement and imagination research and act as a teacher of the Theatre Free Course at the "Barracão Teatro" in Campinas, where she also collaborates as choreographer, as body trainer of the cast and artistic director of its theater productions since 2008, and is also part of the Dance Free Course (Teatro Barracão - SP) since 2012.*

A recorrência de abordagens da área da educação somática em variadas pesquisas e práticas corporais dos artistas da cena iluminam alguns aspectos intrínsecos ao fazer-pensar das artes presenciais do contexto cultural contemporâneo. Especificamente no caso da linguagem da dança, podemos observar atualmente o amplo domínio da presença do bailarino criador e compositor de sua própria obra artística. Assim, o estudo e elaboração da percepção singular do artista articulados a uma investigação prática continuada de sua linguagem permitem a permanente atualização dos diferentes modos de operação técnica e criativa da dança, assim como sua potência de produção de subjetividade.

A conquista da conscientização, atenção e disponibilidade do corpo ao movimento e a exploração de diferentes qualidades e consequentes estados de presença gerados pelo e no corpo do artista são alguns dos aspectos que a prática da educação somática pode vir a desenvolver em sua relação com a dança.

O pesquisador do movimento norte-americano Thomas Hanna define o termo educação somática em 1983, junto aos considerados “reformadores do movimento” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 48). A educação somática é considerada, atualmente, como um campo abrangente de estudos do movimento humano, abarcando diferentes métodos e técnicas que buscam privilegiar a conscientização e o estudo do movimento do ser corporal¹ em sua totalidade: “É unânime entre os professores de educação somática de diferentes linhas a visão de que o corpo humano é um organismo vivo e indissociável da consciência” (BOLSANELLO, 2005, p. 100). Dessa forma, nas diferentes práticas de educação somática, em geral, são explorados não só os aspectos motores da experiência, mas também os aspectos sensoriais, cognitivos e afetivos de cada corpo inserido em determinado contexto.

Portanto, a prática da educação somática, quando vinculada a processos de exploração artística da dança, para além de um recurso de tratamento e prevenção de danos físicos, pode atuar em todo o sistema perceptivo-conceitual do corpo do artista, criando assim condições para sua exploração criativa.

A reflexão prático-teórica que se desenvolve nesse texto diz respeito à exploração do movimento dançado a partir dos princípios da técnica Klauss Vianna de dança e educação somática, considerada pela pesquisadora Márcia Strazzacappa (2006) como uma técnica de educação somática genuinamente brasileira². A pesquisadora considera ainda que, junto ao trabalho de José Antonio Lima, a técnica de Klauss

1 Assim como em Miller (2012, p. 13), a ideia de corpo presente neste contexto de pesquisa do movimento “remete ao soma, ou seja, ao ser corporal humano na sua integridade. Não o corpo cartesiano mecanicista, mas, ao contrário, o corpo holístico vestido pelas vivências e pelos saberes do século XXI”.

2 Ver Strazzacappa (2006, p. 41) e Miller (2012, p. 13).

Vianna ajuda a compor o cenário do campo da educação somática ao lado de práticas como as de “Alexander, de Feldenkrais, os Fundamentals de Bartenieff, a Ideokinesis de Mabel Todd, Lulu Sweigard e Irene Dowd, a Eutonia de Gerda Alexander, o Body Mind Centering de Bainbridge-Cohen” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 41).

A técnica Klauss Vianna de dança e educação somática³ nasce do estudo, da elaboração prática e didática e posterior sistematização do trabalho de Klauss Vianna, importante bailarino, professor e pesquisador do movimento no Brasil. Vianna (1928-1992) atuou fortemente de forma artística e didática nas áreas da dança e do teatro brasileiros, buscando, ao longo de todo o seu trabalho, criar ferramentas para que seus alunos (sendo artistas ou não) pudessem se lançar na pesquisa de seu próprio corpo em movimento, a partir da observação atenta ao corpo do outro e ao corpo próprio. Acreditava que o bailarino poderia conquistar sua autonomia na dança a partir da conscientização e exploração criativa e lúdica do movimento, assim como pela flexibilização de tensões desnecessárias do corpo.

Pesquisadores que acompanharam o trabalho de Klauss Vianna em vida realizaram um estudo aprofundado junto a seu filho - o também bailarino e pesquisador Rainer Vianna - acerca dos princípios que fundamentaram suas práticas, desenvolvendo, assim, uma sistematização didática de seus princípios. Essas informações foram organizadas e descritas na importante publicação “A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna” (2007), da bailarina e pesquisadora Jussara Miller. Os princípios que sustentam a sistematização técnica foram, então, organizados em dois grupos de estudo do movimento: o “Processo Lúdico” e o “Processo dos Vetores” (MILLER, 2007) e é a partir destas referências que tanto os processos criativos como os didáticos se desenvolvem.

A pesquisa e a exploração do movimento no Processo Lúdico são ativadas a partir de sete temas principais: Presença, Articulações, Peso, Apoio, Resistência, Oposição, Eixo Global. Todos os temas estão inter-relacionados, sendo que a pesquisa sobre cada tema sugere o próximo e ancora-se nos anteriores. Já o Processo dos Vetores é um estudo da estrutura óssea do corpo que se baseia na conscientização e no direcionamento de oito vetores ósseos de força, localizados em diferentes regiões do corpo. São eles: Pés, Calcâneo, Púbis, Sacro, Escápulas, Cotovelos, Mãos e sétima Vértebra Cervical. Cada vetor ósseo é sempre pesquisado em diferentes situações de movimento e acabam atuando como uma espécie de alavanca que impulsiona e conduz o movimento no espaço.

3 Miller (2007; 2012); Neves (2008).

Os vetores de direcionamentos ósseos variam de acordo com a situação que o movimento exige. Quando os direcionamentos ósseos são ativados no corpo, diversas cadeias musculares são também acionadas e acompanham esse direcionamento. Esse processo dinâmico de ação e agenciamento de forças, acionado pelo trabalho do Processo dos Vetores, possibilita diálogos criativos entre a percepção do corpo próprio e a reorganização do movimento que emerge da ação das direções ósseas e sua ocupação no espaço. A percepção e conscientização da estrutura óssea do corpo é, assim, presentificada a partir do trabalho com o Processo dos Vetores, que acaba permitindo a conquista da clareza das informações do movimento dançado relacionado ao tempo e ao espaço em que se insere.

Enquanto técnica de dança, a técnica Klauss Vianna privilegia uma qualidade prática em que os princípios somáticos são elaborados pela e na exploração do movimento dançado. Essa especificidade exige a continuidade do estado de atenção entre os níveis de observação interna e externa do corpo, ou seja, a atenção é conquistada no *in continuum* entre as informações do corpo próprio, do espaço e do outro. Nesse contexto técnico-criativo, no qual a improvisação direcionada da dança guia grande parte da elaboração de conceitos da educação somática, é a sensibilização do movimento próprio relacionada às mudanças nas condições do ambiente que permitem a emergência de outras qualidades de fluxos de imagens mentais:

[...] a técnica Klauss Vianna mostra-se um caminho técnico para disponibilizar o corpo que dança, e não só uma preparação para fazê-lo. Não se trata de negar que essa ou qualquer técnica somática vá facilitar (e muito) o desempenho de movimento do bailarino, mas de firmar que ela consiste em uma técnica de dança que inclui o indivíduo e aborda a dança de maneira mais aberta, culminando assim, numa técnica de dança com enfoque somático que disponibiliza o corpo para a cena contemporânea em seus diversos caminhos e atravessamentos. (MILLER, 2012, p. 29)

A condição de uma prática de dança concede à técnica Klauss Vianna algumas especificidades junto à grande área da educação somática. Esta não compreende a conscientização do movimento enquanto uma preparação para a aprendizagem na dança, como sugere Miller (2012), mas enquanto um aspecto próprio da mesma experiência, evidenciando a indissociabilidade entre sua abordagem técnica e criativa.

Segundo Katz (2005, p. 5): “Quando o corpo pensa, isto é, quando o corpo organiza seu movimento com um tipo de organização semelhante ao que promove o surgimento dos nossos pensamentos, então ele dança”. Os fluxos de movimento que se apresentam nas improvisações direcionadas na técnica Klauss Vianna se organizam no sentido de “pensamento do corpo”, apontado por Katz, ao tornar possível uma elaboração complexa do fazer-pensar do corpo e do movimento de forma atenta durante a própria ação de dançar. A partir dos Temas da sistematização da técnica,

experimenta-se continuamente nas improvisações o estado de atenção do corpo ao momento presente, permitindo que as respostas corporais se relacionem às diferentes qualidades de informação presentes no ambiente (MILLER, 2012). Dessa forma, o corpo artista atento e sensível talvez possa se tornar capaz de entrar em estados de fluxo de continuidade entre os níveis de observação interna e externa.

A improvisação é uma das abordagens práticas recorrentes na técnica Klauss Vianna (MILLER, 2012). É durante a improvisação que muitos conceitos do estudo do movimento em suas diferentes qualidades são incorporados e sentidos de forma relacional no corpo. É ainda uma estratégia potente na conquista da presença e da sensação do movimento. Esse recurso, contudo, não desconsidera, na prática artística da dança, a elaboração da coreografia como potência de composição, mas a alimenta no processo de conhecimento do estudo do movimento e em sua atualização enquanto presença cênica. Miller (2012) concebe, ainda, que é possível compreender a labilidade da coreografia criada a partir do recurso da improvisação como estratégia recorrente de exploração do movimento, que pode proporcionar o acesso de prontidão e escuta ao momento presente durante a execução da coreografia, já que é na experiência da transitoriedade do movimento improvisado que o corpo pode perceber e recriar a conquista do estado de presença que a cena exige.

A conscientização do processo na qualidade de prática artística da técnica Klauss Vianna torna-se, assim, um dos fatores mais importante para que se estabeleça o acesso às informações experimentadas em sala de trabalho prático. No caso do campo de investigação da educação somática, é a própria conscientização do movimento, a exploração do espaço e a relação estabelecida pela articulação do corpo próprio à diferença do outro que se tornam parte do processo de construção do corpo cênico. A criação de um estado constante de investigação, atenção e escuta são premissas para a conquista da qualidade da presença cênica, como também sugere a atriz e pesquisadora da área da performance Eleonora Fabião (2010):

A qualidade de presença do ator está associada à sua capacidade de encarnar o presente do presente, tempo da atenção. O passado será evocado ou o futuro vislumbrado como formas do presente. O corpo cênico está cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio; é o corpo da sensorialidade aberta e conectiva. A atenção permite que o macro e o mínimo, grandezas que geralmente escapam na vida cotidiana, possam ser adentradas e exploradas. Essa operação psicofísica, ética e poética desconstrói hábitos. Atentar para a pressão e o peso das roupas que se veste, para o outro lado, para as sombras e os reflexos, para o gosto da língua e o cheiro do ar, para o jeito como ele move as mãos, atentar para um pensamento que ocorre quando rodando a chave ao sair de casa, para o espírito das cores. A atenção é uma forma de conexão sensorial e perceptiva, uma via de expansão psicofísica sem dispersão, uma forma de conhecimento. A atenção torna-se assim uma pré-condição da ação cênica; uma espécie de estado de alerta distensionado ou tensão relaxada que se experimenta quando os pés estão firmes no chão, enraizados de tal modo que o corpo pode expandir-se ao extremo sem se esvair. (FABIÃO, 2010, p. 322)

A conquista do corpo cênico pode referir-se, então, à conquista de um estado de atenção, uma “forma de conexão sensorial e perceptiva”, conforme apontado acima por Fabião. A prática da técnica Klauss Vianna pode ser um dos meios de criar condições de acesso a esse estado de atenção, já que é princípio de sua abordagem que a elaboração do estado de atenção se dê durante a própria improvisação da dança.

O neurocientista e pesquisador da consciência humana Antônio Damásio (2011) considera que a mente consciente emerge da relação do corpo com o ambiente na complexa trama que se estabeleceu no processo de evolução humana. A diferença decisiva para a mente consciente humana é introduzir, nesse processo, o reconhecimento de que nossas imagens mentais pertencem a um dono: “Quando o cérebro consegue introduzir um conhecedor na mente, ocorre a subjetividade” (DAMÁSIO, 2011, p. 25). O autor propõe, ainda, no que diz respeito à organização dos conteúdos mentais pela consciência: “A consciência não se resume a imagens na mente. Ela é, no mínimo, uma organização de conteúdos mentais, centrada no organismo que produz e motiva esses conteúdos”:

[...] em sua forma elementar, a consciência é um estado mental que ocorre quando estamos acordados e no qual existe o conhecimento pessoal e privado de nossa existência, situada em relação ao ambiente circundante do momento, seja ele qual for. Necessariamente, os estados mentais conscientes lidam com o conhecimento servindo-se de diferentes materiais sensitivos – corporais, visuais, auditivos etc.– e manifestam propriedades qualitativas diversas para os diferentes fluxos sensitivos. *Os estados mentais conscientes são sentidos.* (DAMÁSIO, 2011, p. 198)

Para o autor, o cérebro mapeia constantemente as variações dos estados do corpo que são criadas em sua relação ao ambiente, sendo que o que se estabilizará no cérebro enquanto potência de memória refere-se diretamente às diferentes qualidades das experiências em níveis emocionais. Para Damásio, quando as emoções são conscientizadas, se tornam o que conhecemos por sentimentos. Os estados emocionais do corpo variam em fluxo ininterrupto entre corpo e ambiente a cada experiência, dada sua vinculação à percepção também singular de cada corpo em seu contexto.

Estabelecendo uma conexão entre as propostas do autor e a experimentação do movimento pela linguagem da dança, podemos lançar luz sobre certa qualidade específica de produção de imagens mentais que se desenvolvem durante o fluxo do movimento, explorado e experienciado por um corpo atento a essas transformações. Ao atuar sobre padrões e estabilidades de pensamento do corpo na dança, podemos atuar também na forma como percebemos e lidamos com as emoções que emergem e

influenciam o movimento. Permitindo sua experimentação de forma atenta e presente, estamos talvez possibilitando que padrões de respostas se desestabilizem, fazendo emergir, do movimento, outras qualidades de emoção, imagens mentais e memória.

Nesse sentido, o pensamento do corpo artista da dança poderia acionar certa diferença qualitativa de produção, fluxo e organização de imagens mentais, assim como de experimentação e trato com os diferentes estados do corpo. A educação somática poderia, na forma como é trabalhada na técnica Klauss Vianna, vir a evidenciar que a exploração do movimento humano não se encerra apenas em sua ação de desestabilizar padrões de movimento, mas também de pensamento, imaginação e emoção.

Klauss Vianna referia-se, em suas aulas, que o acesso a determinadas cadeias musculares (que nomeava de *musculatura da emoção*, como citam alguns professores da Técnica Klauss Vianna) poderia vincular-se à conquista de um estado de presença cênico potente. Considera-se, atualmente, na técnica Klauss Vianna que o termo “musculatura da emoção” poderia ser uma metáfora de trabalho prático da qual Vianna se valia para acessar e trabalhar o que hoje entendemos como pré-movimento para Hubert Godard (2001). O pré-movimento se refere à organização postural de cada pessoa em relação à gravidade, o que se estabelece de forma singular no corpo em seu processo no mundo. Portanto, o pré-movimento imprime, ao movimento dançado, características também singulares que dependem também das variações como estados de humor, etc. O pré-movimento em Hubert Godard é uma invisibilidade que está próxima ao início (sempre provisório) do movimento no corpo:

Chamaremos de pré-movimento essa atitude em relação ao peso, à gravidade, que existe antes mesmo de se iniciar o movimento, pelo simples fato de estarmos em pé. Esse pré-movimento vai produzir a carga expressiva do movimento que iremos executar (GODARD, 2001, p. 13).

Cada corpo possui certa organização que *preexiste* ao movimento aparente e que determina também a diferença do corpo e do movimento de cada um. É sobre a organização única que cada corpo vai encontrando, na sua relação com a gravidade que se pronuncia, então, essa diferença. O pré-movimento já define também, de certa forma, a diversidade do movimento que cada corpo poderá organizar, em relação ao contexto em que se encontra em cada momento – também sempre único – de sua vida.

O pré-movimento age sobre a organização gravitacional, isto é, sobre a forma como o sujeito organiza sua postura para ficar em pé e responder à lei da gravidade, nessa posição. O sistema dos músculos gravitacionais cuja ação escapa em grande parte à consciência e à vontade, é encarregado de assegurar nossa postura. São esses músculos que mantêm nosso equilíbrio

e que nos permitem ficar em pé sem que tenhamos de pensar. São ainda esses músculos que registram as mudanças em nossos estados afetivos. Assim, toda modificação de nossa postura terá uma incidência em nosso estado emocional e, reciprocamente, toda mudança afetiva provocará uma modificação, mesmo que imperceptível, em nossa postura. (GODARD, 2001, p. 14)

Klauss Vianna considerava que, ao trabalharmos o reconhecimento dessa organização, poderíamos atuar sobre nosso padrão postural, desfazendo tensões e rigidezes musculares desnecessárias e permitindo que possíveis emoções consequentes também pudessem se transformar. Considerando o que propõe Damásio (2004) sobre a noção de emoção enquanto um mapeamento dos diferentes estados do corpo, a concepção de Vianna sobre a *musculatura da emoção* faz todo sentido. Não se trata, portanto, de localizar alguma cadeia muscular específica que se refira a determinada emoção (como talvez fosse concebido há alguns anos atrás, quando não haviam sido realizados estudos aprofundados sobre neuroanatomia), mas sim de reconhecer que, a partir de um trabalho de percepção e liberação de tensões desnecessárias, favorece-se também a conquista dos espaços articulares, a liberdade dos movimentos e, principalmente, a conquista da regulação do tônus adequado. Dessa maneira, as variações dos diferentes estados do corpo em relação ao ambiente talvez possam ser também reconhecidas e transformadas pelo e no corpo artista, o que viabilizaria a emergência de diferentes qualidades de emoção na exploração do movimento.

A pesquisa do Processo dos Vetores da Técnica Klauss Vianna atua diretamente sobre cadeias musculares mais próximas à estrutura óssea:

Klauss localizava nas cadeias musculares mais profundas, ou seja, aquelas abaixo dos músculos superficiais, mais próximas dos ossos, e portanto, responsáveis pelo correto alinhamento postural, o que denominava simbolicamente de “*musculatura da emoção*”. (TAVARES, 2010, p. 49).

Nas atividades cotidianas a tendência do esforço muscular é a de localizar-se nas cadeias musculares mais periféricas do corpo, o que faz com que, muitas vezes, se criem tensões em determinadas regiões do corpo que poderiam estar mais livres e disponíveis ao movimento. Klauss Vianna considerava que “A origem do movimento expressivo está nas musculaturas mais sutis e profundas que, uma vez captadas e compreendidas, não devem ser esquecidas ou perdidas” (VIANNA, 1990, p. 137).

O trabalho de direcionamento ósseo que o Processo dos Vetores possibilita permite justamente o acesso às cadeias musculares mais profundas, o que gera a conquista de liberdade de movimentos com menor desgaste físico, ou seja, menor gasto de energia e maior qualidade de presença do corpo. Consideramos, na Técnica

Klauss Vianna, que o trabalho sobre o Tema “Eixo Global” (último do Processo Lúdico que trata do reconhecimento da organização postural de cada corpo em movimento) é também um processo que atua na organização do pré-movimento. Nesse processo de reconhecimento, o que se evidencia são as diferenças.

Reconhecendo o próprio Eixo Global e o investigando a partir do processo dos direcionamentos ósseos, o que se torna objeto de estudo é a sua própria noção de visão de mundo, já que compreendemos aqui que percepção e mobilidade são assuntos conectados (SUQUET, 2009). Assim, a forma como cada corpo vai se organizando no decorrer da vida refere-se à própria negociação *in continuum* do corpo em relação a seu ambiente: em uma regulação transitória de seu próprio peso e apoio em relação à ação da força da gravidade. E é justamente esse mesmo processo que acaba por definir, de certa maneira, as nossas possibilidades de ser-estar no mundo, entre potencialidades e limitações.

É do trânsito entre as informações *dentro-fora* (essa divisão é feita aqui apenas de forma didática) do corpo que a qualidade do movimento pode diferenciar-se, pertencendo e relacionando-se, de fato, à qualidade que emerge daquele determinado encontro. A partir do momento em que a conscientização do movimento se refina pelo e no reconhecimento e trabalho sobre o Eixo Global, o reconhecimento dos diferentes estados do corpo e as conseqüentes emoções mapeadas pelo cérebro também podem tornar-se mais presentes, fazendo com que a experiência do movimento seja também uma experiência de reconhecimento e *trans-formação* de emoções.

Quando atuamos sobre determinadas tensões, estamos também atuando sobre padrões estabilizados de pensamento do corpo que se referem ao acesso à qualidade do estado de presença do corpo. Como exemplo: o Oitavo Vetor do Processo dos Vetores da Técnica Klauss Vianna se localiza na sétima Vértebra Cervical. Sua proposta de direcionamento pretende preservar o espaço intervertebral e garantir a estabilidade do crânio em relação à coluna. Como consequência, quando conquistadas as direções ósseas do Oitavo Vetor, a própria forma poderá levar nosso sistema perceptivo a se reorganizar, pois há um aumento significativo da amplitude do campo de visão (sistemas visual e auditivo) do corpo. O que se evidencia durante o trabalho é que não é necessário que o crânio avance em direção às imagens do mundo, mas que possa recebe-las. O Processo dos Vetores atua também, portanto, na qualidade da percepção e no conseqüente pensamento do corpo.

O trabalho refinado de autopercepção na Técnica Klauss Vianna considera sempre três níveis de atenção – eu e meu corpo, eu e o espaço, eu e o outro –, o que aciona o estado de atenção não só à percepção da própria organização do corpo, mas ao movimento, ao fluxo transitório da vida e ao contexto em que se insere esse corpo.

Trabalhamos, pois, sempre em relação, no *in continuum* corpo-mundo, como forma de também agenciar as forças da criação artística no corpo que dança:

Do artista são exigidas outras habilidades, diferentes das de um corpo meramente morfológico, significativo e unificado – um corpo capaz de gerar micropercepções, microdiferenças, distorções que afetam sua própria operacionalidade. Através das abordagens somáticas, podem-se gerar modos de exploração de corporeidades emergentes, de manejos dos devires do corpo, com os possíveis corpos que podem eclodir da percepção de si no ambiente. (BIANCHI; NUNES, 2015, p. 163)

O desejo de especialização de alguns conceitos no corpo artista torna a frequência e a insistência na experiência prática uma necessidade. Na mesma proporção, a simples repetição desatenta de procedimentos também se torna um risco para o artista cênico interessado no tema da presença. Segundo Katz (2005, p. 166): “Treinar significa construir mapas corticais”. Os princípios em que as práticas de trabalho ancoram-se tornam-se, então, parte de nossos processos cognitivos enquanto potências de memória e imaginação. Parece ser de grande importância, portanto, que o bailarino criador acompanhe com atenção o desejo que rege o movimento em direção à sua prática, fazendo com que alguns conceitos se corporifiquem em detrimento a outros.

No caso da abordagem da técnica Klauss Vianna, a prática e toda sua ação filosófica no corpo nascem do desejo da exploração do movimento enquanto intensificação da experiência de diferenças, que considera a potencialização dos relacionamentos criativos entre corpo e ambiente e o conseqüente fluxo de imagens mentais do corpo que dança. Privilegia a criação de estados de consciência e de presença durante a exploração do movimento (e tudo o que está envolvido no processo) e, assim, não separa a ação técnica da criativa, como aponta Miller (2012, p. 30): “[...] propõe a ação criativa imbricada na ação técnica, ou melhor, o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigativa de sua relação com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o ambiente/espço”.

Para que alguns conceitos da prática artística da dança se corporifiquem, sua recorrência é uma necessidade. Adotaremos a palavra treinamento como a ação do artista cênico em busca da compreensão e especialização de certa qualidade de pensamento do corpo. O treinamento é aqui compreendido, então, enquanto uma maneira eficiente de especializar e atualizar processos cognitivos no estado de presença do corpo artista, considerando que, a cada repetição, outras informações são sempre agregadas à experiência. Podemos dizer que mesmo o treinamento mais repetitivo será, em algum nível, sempre acompanhado de recriações. Na perspectiva da prática aqui empregada, o sentido da repetição é sempre de atualizar certa memória em potência. Isso, de forma acentuada pela chamada da atenção e presença (qualidade

de escuta do corpo ao momento presente), implica sempre em fazer novamente, em recriar uma potencialidade de movimento memorizada. A questão fundamental para o artista da cena interessado no tema da presença é que se acompanhem os processos de conscientização e exploração do movimento dançado com atenção: um “estado de alerta” ativo e perceptivo ao fluxo de informações e transformações de seus estados.

É desejável ainda que a instabilidade do corpo e seus processos de subjetivação sejam acompanhados como parte do processo de investigação do movimento (elaborado em improvisações, em criações de sequências coreográficas ou de ações físicas) de modo que se torne também uma especialização da experiência do corpo cênico. Nesse sentido, perceber que o treinamento não começa e nem se encerra em uma sala de trabalho faz toda a diferença.

A sensibilização do corpo em movimento, enquanto especialização de processos cognitivos relacionados ao saber-fazer da linguagem da dança, pode estender-se à prática de composição da vida cotidiana e potencializar, assim, a criação e a invenção de novos relacionamentos, outros modos de conhecer o mundo e o outro, pelo e no corpo em movimento. Compreender que o movimento humano é parte importante de seu processo cognitivo e do modo como atuamos no mundo permite que se lance luz às implicações éticas e políticas sobre o fazer-pensar do corpo que emerge da prática continuada de treinamento do artista cênico. “Toda produção de conhecimento, precisamos dizer de saída, se dá a partir de uma tomada de posição que nos implica politicamente” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 150).

A reflexão atenta acerca dos procedimentos que escolhemos trabalhar enquanto treinamento prático cria espaço para que o artista reflita sobre sua atuação em seu contexto, através das diferentes qualidades de relações que estabelece enquanto presença cênica, enquanto professor e mesmo na maneira como atua no mundo. Descolar o movimento das repetições desatentas e experimentá-lo enquanto potência criativa pode ser uma maneira de viver o corpo que redimensione a sensação do movimento da vida no mesmo.

O que vemos, a maior parte do tempo, é uma repetição de padrões, de gestos sociais, em corpos que parecem ter esquecido sua plasticidade e integridade. A singularidade de cada corpo é, muitas vezes, pouco evidente, quando se trata de investigação de movimentos. Muitas respostas corporais se estabilizam de tal maneira que, mesmo não condizendo com o momento presente, continuam a se impor como forma de estabelecer a relação com o ambiente (NEVES, 2008, p. 45)

Não separando a ação técnica da ação criativa na dança e operando por princípios que permitem a conquista da autonomia do bailarino criador na contemporaneidade, a relação entre a dança e a educação somática que se apresentam na prática da técnica Klauss Vianna se revelam enquanto ação ética de criação de novas realidades.

O filósofo e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Peter Pal Pelbart (2011, p. 58) afirma que, na contemporaneidade, “Tanto o biopoder como a biopotência passam necessariamente, e hoje mais do que nunca, pelo corpo”. O filósofo se ampara na concepção de Michel Foucault para discutir as implicações do poder sobre a vida. A partir da formulação do conceito de biopolítica em Foucault, Pelbart considera o corpo e a produção de subjetividade como principal campo de agenciamento de forças do poder sobre a vida, compreendendo como biopoder, a ação do poder sobre a vida; e como biopotência, a ação da vida sobre o poder.

Se nosso campo de atuação enquanto artistas da cena dá-se intrinsecamente em operacionalizar formas de fazer-pensar o corpo e o movimento em relação ao contexto em que vivemos, temos muito a refletir sobre a ética que envolve nossas ações e, ainda, sobre como a produção de subjetividade poderá, assim, se potencializar de forma compartilhada:

A partir daí seria preciso perguntar-se de que maneira, no interior dessa megamáquina de produção de subjetividade, surgem novas modalidades de se agregar, de trabalhar, de criar sentido, de inventar dispositivos de valorização e de autovalorização. [...] De que recursos dispõe uma pessoa ou um coletivo para afirmar um modo próprio de ocupar o espaço doméstico, de cadenciar o tempo comunitário, de mobilizar a memória coletiva, de produzir bens e conhecimento e fazê-los circular, de transitar por esferas consideradas invisíveis, de reinventar a corporeidade, de gerir a vizinhança e a solidariedade, de cuidar da infância ou da velhice, de lidar com o prazer ou a dor? (PELBART, 2011, p. 22).

A questão da formação em dança na contemporaneidade ampara também uma importante discussão: quais são, de fato, as qualidades éticas implícitas em nossas ações práticas de dança? A pesquisadora Isabelle Launay (2010), a partir de estudos de caso que realizou durante anos de pesquisa em seu núcleo de estudos na Universidade Paris VIII, analisa a questão de forma crítica a partir dos discursos de diversos coreógrafos e bailarinos que atuam na contemporaneidade, a fim de trazer à tona as implicações dos treinamentos em dança no corpo dos bailarinos:

[...] tudo concorre massivamente, na aula de dança, na instituição de uma organicidade disciplinada. A pedagogia do movimento permanece amplamente tributária a um esquema “anátomo-cronológico” que, dividindo o corpo, o gesto e o tempo, fixa um emprego do tempo no corpo em vez de

escutar seus ritmos [...]. Este organiza uma hierarquia a partir do sacrossanto “posicionamento” de seus segmentos (cabeça, ombros, peito, bacia, joelho, pés) em lugar de trabalhar sobre os espaços que os ligam, o que fetichiza “posições” ou “posturas” e força uma compatibilidade dos “passos” e impede de aprendê-los em termos de movimento ou cantá-los. (LAUNAY, 2010, p. 98).

Essa divisão que separa “o corpo, o gesto e o tempo” a que se refere Launay implica, também, em um distanciamento dos processos subjetivos que acompanham toda a prática do movimento dançado, *amputando* muitas possibilidades de explorá-lo. Ao fetichizar algumas estabilidades, o que se restringe não é só a possibilidade de criação implícita à prática da dança, mas também o pensamento que o corpo vai assumindo ao simplesmente repetir sequências de movimento sem incorporar também a lógica que as constituem. Não se reflete sobre os porquês de algumas organizações estéticas afirmarem-se mais do que outras e, assim, o que se evidencia, na maioria das vezes, é a fria distância entre técnica e criação, entre as diferentes formas de composição coreográfica e as concepções filosóficas em que se ancoram.

A pesquisadora do Movimento e Educação Somática da Universidade de Montreal (Canadá), Sylvie Fortin (2012), também aponta que o assunto da formação em dança é de imensa importância, já que demonstra também as relações de poder implícitas nas práticas de trabalho e no entendimento de corpo que as constituem. Para Fortin, a Educação Somática pode contribuir para que o bailarino se torne, já durante sua formação, ativo e reflexivo quanto a sua relação com a dança.

Sua prática da Educação Somática levou-os a se posicionarem de maneira diferente no mundo da dança, pois para os artistas que querem refinar seu olhar sobre o mundo, a prática da educação somática não pode se limitar a uma exploração narcísica de si ou a sutis modulações de sua tonicidade muscular. O que se aprende em educação somática é, primeiramente e antes de mais nada, a capacidade de modular sua percepção. A criação coreográfica é um assunto de percepção. Antes da obra é toda a experiência perceptiva dos artistas que deve ser desenvolvida. Uma nova consciência/percepção de si não resulta somente na reorganização dos músculos posturais profundos, mas resulta também em uma nova maneira de ver o mundo. (FORTIN, 2012, p. 134).

A qualidade prática da investigação do movimento no campo da educação somática pode ser uma das estratégias para que a criação em dança emergja de uma percepção refinada do corpo do bailarino em relação a seu ambiente. Essa potencialização do estudo do movimento, a partir da exploração sensível da percepção, pode ser considerada uma atitude política em favor da descentralização de um ideal de movimento que ainda é, muitas vezes, impregnado pelos rastros de ideais estéticos do corpo e do movimento de outros períodos históricos e mesmo de um enrijecimento modelar e estético.

Esse retalhamento do corpo, fruto da mentalidade do movimento como de composição/ recomposição e não como sistema de relações ligando uma corporeidade ao seu contexto (geográfico, histórico, afetivo), lucra com o refortalecimento das figuras do poder. É exatamente o outro, esse corpo ideal e irreal da utopia do “dançarino”, quer ele se encarne ou não na figura do professor, quem reunifica o sujeito que dança e quem dita sua lei a partir do espelho, onde os alunos, os professores, os espectadores se miram. As drenagens dos fluxos de alimento real e imaginário, o fechamento e rigidez dos orifícios, dos diafragmas, da redução dos movimentos do imaginário. Esse sábio sadismo anatômico, erotismo de uma sociedade disciplinar, por mais intensa que seja, produz “corpos dançantes” cujo imaginário congelou, fossilizou, “se docilizou” nas relações de poder instituídas. (LAUNAY, 2010, p. 99).

Criando e compartilhando informações pela linguagem da dança, estamos também agindo como produtores de subjetividades e visões de mundo. Assim, Fortin (2012, p. 135) propõe que “Como professores/pesquisadores é preciso aumentar a consciência dos diferentes discursos em dança através de práticas de formação reflexivas e críticas. É preciso desenvolver imaginários do corpo e da dança que alimentam uma criação artística ética”.

A dança é a linguagem que pode possibilitar, de forma vertical, a exploração criativa e poetizada do corpo em movimento lançando em fluxo, em imanência, toda a estrutura física (e conceitual) singular de cada corpo e fazendo com que se atualizem e se recriem diferentes intensidades, estados e qualidades de presença do corpo.

Ancorada nesses princípios é que busco problematizar ainda mais a experiência do corpo que dança, sua formação e atuação cênica. E, ainda, mapear no corpo que deseja dançar as possibilidades de agenciar as forças de diferenciação e potencialização de sua ação imaginativa, potencializando a ação criadora do corpo do ator e do bailarino em diferenciação e permitindo, assim, que o mesmo tome as rédeas de seu labor e reflexão continuada que uma prática autoral exige:

Para M. Foucault, nós evoluímos num discurso dominante com “regras do jogo”. Tornamo-nos mais ou menos sem nosso conhecimento, corpos dóceis. Mas temos a possibilidade de nos tornarmos “sujeitos éticos”, isto é, pessoas que se criam sob uma forma não normalizante. Uma pessoa prática e ética, diz ele, assim que ela toma consciência da maneira pela qual os discursos dominantes impõem-lhe limites não desejados, problematiza esses discursos e se recria. (FORTIN, 2012, p. 137).

Articulando o desejo de exploração do movimento como potência de fluxo de imaginação incorporada aos modos de fazer-pensar a prática da dança e da educação somática, iluminam-se – corpo e movimento – como meio potencial de emergência de novos fluxos de imagens/emoções e subjetividades, novas formas de conhecimento, outras formas de pensar e gerir a vida no corpo.

REFERÊNCIAS

BIANCHI, Paloma; NUNES, Sandra Meyer. A Coordenação Motora como Dispositivo para a Criação: uma abordagem somática na dança contemporânea. In: **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v.5, n.1, p.148-168, jan./abr. 2015.

BOLSANELLO, Débora. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. In: **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p.99-106, mai./ago. 2005.

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

_____. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Lílina da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre. Sulina, 2009, p. 131-149.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. In: **Revista Contrapontos - Eletrônica**, v.10, n.3, p.321-326, set./dez. 2010.

FORTIN, Sylvie. O processo formativo como construção de novos procedimentos criativos. In: RAMOS, Luiz Fernando (Org.). **Arte e ciência**: abismo de rosas. São Paulo. ABRACE, 2012, p. 115-139.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro. Ed. UniverCidade, 2001.

KATZ, Helena Tânia. **Um, dois, três**: A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte. FID Editorial, 2005.

LAUNAY, Isabelle. O dom do gesto. In: GREINER, C.; AMORIN, C. (Orgs.). **Leituras do corpo**. São Paulo. Annablume, 2010, p. 81-100.

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

_____. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo. Summus Editorial, 2012.

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

PELBART, Peter Pál. *Vida capital*: ensaios de biopolítica. São Paulo. Iluminuras, 2011.
STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência**: a formação do artista da dança. Campinas, SP. Papyrus, 2006.

SUQUET, Annie. Cenas. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, Jean-Jacques (Dir.). **História do Corpo Vol.3**: As mutações do olhar. O século XX. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2008. p. 509-539.

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. **Klauss Vianna**: do coreógrafo ao diretor. São Paulo. Annablume, 2010.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Em colaboração com Marco Antonio de Carvalho. São Paulo. Siciliano, 1990.

Recebido em: 15/11/2015

Aceito em: 15/08/2016

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” (BÉZIERE 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 cinestesicamente 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

Sobre guarda-chuvas em tempos de ventania: a educação/arte/terapia somática diante de uma epistemologia sistêmica do corpo que dança

Andréa Sérgio Bertoldi¹

Cinthia Kunifas²

111

RESUMO - Neste artigo, discutimos a crescente utilização de práticas somáticas em diferentes áreas de conhecimento como um espaço de interface com o corpo que dança, a partir da aproximação de princípios que fundamentam estas práticas com aspectos científicos, tecnológicos e sociais propostos pela Teoria Geral dos Sistemas. Nossa hipótese é que esta zona permeável de aproximação desestabiliza fronteiras de áreas de conhecimento e produz subsídios importantes em direção a uma epistemologia sistêmica de corpo.

Palavras-chave - Corpo. Dança. Educação Somática. Sistemas.

1 Professora Doutora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná– UNESPAR– Campus de Curitiba II, Grupo de Pesquisa em Dança. E-mail: <seriobertoldi@gmail.com>.

2 Professora Mestre do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná– UNESPAR – Campus de Curitiba II, Grupo de Pesquisa em Dança. E-mail: <ckunifas@gmail.com>.

Over umbrellas in gust times: somatic education/art/terapy in front of a systemic epistemology of the dancing body

Andréa Sérgio Bertoldi¹

Cinthia Kunifas²

ABSTRACT - *This article discusses the use of somatic practices in different fields of knowledge as an interface space with the dancing body, from the approach of principles that underlie these practices with scientific, technological and social aspects proposed by the General Systems Theory. Our hypothesis is that this permeable zone of approach destabilizes the boundaries of the knowledge fields and produces important subsidies toward a body's systemic epistemology.*

Keywords - *Body. Dance. Somatic Education. Systems.*

1 PhD Professor, Dance Graduation and Education degree Course, Paraná State University at Paraná State University - UNESPAR - Curitiba Campus 2, Dance Research Group. Email: <seriobertoldi@gmail.com>.

2 Master Professor, Dance Graduation and Education degree Course, Paraná State University at Paraná State University - UNESPAR - Curitiba Campus 2, Dance Research Group. E-mail: <ckunifas@gmail.com>.

Nas últimas décadas, temos assistido a diferentes abordagens somáticas de movimento expandirem entrecruzamentos teórico-práticos em áreas de atuação distintas, evidenciando a característica híbrida destas práticas, definidas por Hanna (1995) como um conjunto de procedimentos que compartilham de princípios fundamentais, entre eles, a não dicotomia entre corpo e mente e o reconhecimento da transversalidade da relação entre aspectos subjetivos e objetivos do indivíduo, aqui denominados de pensamento somático.

A crescente utilização multidirecional deste pensamento em áreas de conhecimento distintos, vem provocando interesse investigativo sobre as possíveis contribuições das práticas somáticas, principalmente para os campos da Dança, Educação e Terapia. Este tipo de investigação possibilitou o desenvolvimento de um conjunto importante de significações, gerando mudanças em perspectivas de práticas pedagógicas que colaboram para a expansão de estratégias corporais de criação artística na Dança; reorientou estéticas de dança, realocando concepções sobre corpo e o movimento; atualizou perspectivas didático-pedagógicas para o estudo do movimento humano; e, entre outras contribuições, desenvolveu abordagens usadas com finalidade preventiva e/ou terapêutica (FORTIN, 1999; FORTIN, LONG; LORD, 2002; STRAZZACAPPA, 2009).

Embora o ponto de vista de análise do entrecruzamento entre práticas somáticas e as especificidades de áreas seja reconhecidamente importante para aprofundar a práxis e os argumentos de cada uma delas, é necessário considerar a tendência de reorientação de interface entre especialidades, inclusive entre aquelas consideradas com menos afinidades, advinda da adoção de um paradigma (KUHN, 1970) de produção de conhecimento sistêmico (PRIGOGINE, 1996). Para o autor, esta reorientação se estabelece em diálogo com as especificidades de áreas, de modo que elas não sejam negligenciadas, mas provocadas a não enrigecer suas fronteiras, o que poderia despotencializar os avanços alcançados pela visão sistêmica de produção de conhecimento, inerente ao pensamento somático.

O paradigma sistêmico (PRIGOGINE; STENDERS, 1984), entre suas contribuições para a investigação do corpo que dança em relação com/no mundo, tem anunciado tempos de instabilidades. Como em uma ventania, ele parece ter desabrigado as áreas de conhecimento da proteção de seus guarda-chuvas, requerendo outros modos de análise sobre suas possíveis interrelações, reconsiderando como foco central de investigação a emergência de uma epistemologia sistêmica do corpo para além das fronteiras das especialidades.

Diante disso, este artigo propõe discutir a crescente utilização de práticas fundamentadas no pensamento somático em áreas distintas, em interface como corpo

que dança, entendido como um corpo/indivíduo, subjetivado pela transversalidade de suas relações (HANNA, 1995; LE BRETON, 2006; MARININ, 2012), utilizando a Teoria Geral dos Sistemas (BERTALLANFFY, 1952, 1997) como instrumento teórico de análise, no sentido de evidenciar aproximações entre esta teoria e o pensamento somático para provocar questões que considerem a permeabilidade de modelos de interação, organização e epistemologia do corpo em relação.

Ciência dos sistemas e o pensamento somático: afinidades construídas

A abordagem da Teoria Geral dos Sistemas (TGS) foi descrita pela primeira vez por Bertalanffy (1952), que destacou três aspectos principais desta teoria no que diz respeito a sua abrangência. O primeiro está relacionado à ciência, o segundo à tecnologia e o terceiro à filosofia dos sistemas. Todos estão imbricados em relações multifacetadas, porém interdependentes, as quais precisam ser contextualizadas para possibilitar a análise de suas interfaces com organismos vivos, no caso de nossa discussão, o corpo que Dança.

A ciência dos sistemas instaurou um novo pensamento com a formulação de princípios aplicáveis a todos os subsistemas estudados nas várias ciências como, por exemplo, as ciências humanas, sociais, exatas, biológicas, entre outras. Como se sabe, paradoxalmente ao pensamento científico sistêmico, a ciência clássica tentava separar os elementos estudados em disciplinas específicas, esperando que, ao recolocá-los juntos, o chamado todo conceitual fosse inteligível. Por outro lado, o pensamento sistêmico, característico da ciência contemporânea, evidenciou o fato de que para uma compreensão ampla do todo, não seria mais suficiente decifrar elementos isolados em suas especialidades (WEISS, 1971; HORGAN, 1988, GLEIK, 1990).

Um dos argumentos da TGS para refutar a noção de exclusividade da produção de conhecimento em áreas afins, está na noção de isomorfismos presente nos diferentes sistemas, isto é, a existência de aspectos gerais correspondentes, inclusive em sistemas de todos diferentes, o que reforça a necessidade do desenvolvimento científico sistêmico fundamentado em conjuntos e totalidades (BERTALLANFFY, 1997). Embora a proposição de totalidade já tenha sido considerada uma realidade metafísica, que transcenderia os limites da ciência, hoje esse pensamento é considerado um fenômeno irreversível e necessário, principalmente diante dos limites analíticos praticados pela ciência clássica (WEISS, 1971). Portanto, a TGS, no que diz respeito a ciência dos sistemas, assumiu a vocação relacional dos seres vivos e propôs a criação de concepções, modelos, campos de conhecimento e práticas de

análise mais articulados com as atuais necessidades humanas, fundamentalmente transdisciplinárias, multifatoriais e, como consequência, contrárias à linearidade causal e/ou proveniente apenas de um ponto de vista especializado.

Esta visão tem impactado em quebras de padrões de organização em estruturas de diferentes áreas de conhecimento, as quais permeiam o corpo que dança como, por exemplo, na reforma curricular do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná que, entre outras reorientações, assumiu em seu eixo central, a relação de conteúdos teórico-práticos com concepções sistêmicas de pesquisa e ensino em Dança, contrapondo-se à ideia linear de pesquisa “ou” ensino em Dança; incorporou análises de lógicas de danças existentes na interface com a criação de lógicas corporais próprias, substituindo a ideia de domínio e reprodução de estruturas predominantemente preestabelecidas e, na esteira desta visão de mundo, ou paradigma, tem incluído, de modo crescente, práticas fundamentadas no pensamento somático neste espaço de articulação de conhecimentos. Assim como ocorre neste curso, o alargamento de ambientes onde se inserem as práticas somáticas é observado como uma tendência em diversas estruturas educacionais, artísticas e terapêuticas em diferentes países (GINOT, 2010).

Para analisar esta tendência, é importante perceber que procedimentos teórico-práticos, quando são pulverizados em escala crescente em diferentes áreas, como é o caso das práticas fundamentadas no pensamento somático, podem estar revelando mais que um fato tendencial destas áreas específicas. É possível que estejam indicando necessidades humanas de reconfiguração de pensamentos do/no corpo, na medida em que passam a atender a necessidades de auto-organização (CAMERON, 1960) próprias de seres humanos em processo de adaptabilidade (KELSO, 1995).

A adaptabilidade é um conceito amplo, porém, na visão sistêmica de ciência, sua ocorrência depende da condição comum da existência de mudanças que perturbem o sistema, desafiando sua estabilidade (MADDOX, 1999). Essas perturbações são geradas organicamente pela flexibilidade organizativa inerente à coexistência entre os recursos disponíveis ao organismo e aqueles que são percebidos em interdependência com o meio interno e externo, os quais são mediados por relações neuroadaptativas com capacidade de auto-organização (HEBB, 1949). Portanto, o aprofundamento da compreensão sobre os modos como percebemos as interdependências entre os subsistemas se configura como uma necessidade humana de adaptabilidade. Este tipo de interesse permeia as investigações teórico-práticas do corpo que dança e expande fronteiras entre áreas de conhecimento, atualizadas pela noção de conjuntos e totalidades, proposta pela ciência dos sistemas como condição para a produção de conhecimento.

Este entendimento parece atender a conceitos comuns àqueles revelados pelos preceitos do pensamento somático, em especial, no que diz respeito ao reconhecimento da natureza multidisciplinar, relacional e auto-organizativa do movimento. Esta afinidade pode ser observada, por exemplo, na característica transdisciplinária, implícita na descrição do termo Educação Somática, entendido por Thomas Hanna como “[...] a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio-ambiente. Estes três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (HANNA, 1983, p. 7).

É possível verificar inclusive, na história pessoal dos pioneiros da Educação Somática, a natureza híbrida e correlacional deste pensamento que evidenciou a importância dos encontros entre áreas como pressuposto de produção de conhecimento. Thomas Hanna, por exemplo, aproximou-se do corpo como filósofo, estudou medicina, especificamente neurofisiologia. Entretanto, estava interessado pela condição humana e orientava-se pelo existencialismo fenomenológico para pesquisar a independência e autonomia do movimento humano, considerando a existência de mecanismos orgânicos autorreguladores. Acreditava que nos desenvolvemos para nos tornarmos autodeterminados, autoequilibrados, autocurativos, autorregulados. Para ele, esta questão era premente já no século passado, quando considerou a auto-organização dos sistemas vivos como *“the truly burning and major issue of twentieth century”* (HANNA, 1983, p.54).

Diversas práticas somáticas foram criadas no mundo ocidental no início do século XX, na sua maioria na Europa e nos Estados Unidos, a partir de pressupostos que divergiam da visão mecanicista do corpo, rejeitando, portanto, as respostas oferecidas pela ciência clássica, até então dominantes, para sustentar o conceito de investigação do movimento sob uma perspectiva de corpo singular e multirelacional. Neste contexto, Moshe Feldenkrais (Método Feldenkrais), Ingmar Bartenieff (Método Bartenieff), Gerda Alexander (Eutonia), Mathias Alexander (Técnica de Alexander), Ida Rolf (Rolfing), Mabel Todd (Ideokinesis), Bonnie Bainbridge-Cohen (Body-MindCentering), entre diversos outros, criaram métodos considerando a transdisciplinaridade inerente às singularidades objetivas e subjetivas de seus próprios corpos (DOMENICI, 2010).

Além desses métodos, uma série de novos procedimentos foram criados, outros surgiram pela hibridação de práticas existentes em diferentes países e áreas, particularizados principalmente por suas diferenças culturais e interesses de aplicação (MILLER, 2007). Entretanto, para além dessas diferenças, a característica de privilegiar a informação que vem do próprio corpo, observada em muitos destes diferentes métodos, derivou uma clara ênfase de investigação do corpo em movimento a partir da percepção somatosensorial (STRAZZACAPA, 2009). A ideia de corpo somático

e estabeleceu na mediação da potência do princípio de auto-organização dos mecanismos neuroperceptivos do organismo e assumiu a noção de que movimento não é só ação, mas é ação e percepção (BARTTENIEFF; LEWIS, 1980; HANNA, 1993, 1995). Estes preceitos são coincidentes com a ideia de estados de corpo e de movimento, entendidos como organizações provisórias, que emergem de acordos entre aspectos de ordem e desordem, estabilidade e instabilidade, memória e previsão do corpo/indivíduo em relação, e reforçam a ideia de adaptabilidade contida no conceito deciclo percepção-ação, preconizado pela ciência dos sistemas (MICHAELS, et. al. 2001), empiricamente instaurado no pensamento somático.

Este pensamento se aproxima de tal modo de princípios propostos pela ciência dos sistemas que pode estar igualmente se estabelecendo, na contemporaneidade, como uma necessidade do corpo para além das fronteiras herdadas pelo cartesianismo disciplinar em nossas vidas, recorrendo como uma teoria geral do corpo, ciente da necessidade de reorientar questões de investigação interdisciplinares como, por exemplo, as interações entre razão e emoção, percepção e tomada de decisão, níveis de consciência e controle do movimento, entre vários outros, que ganham ressignificação científica e artística, diante do pressuposto de aproximação de áreas contida na visão sistêmica de conjuntos e totalidades, embora mantenham suas especificidades (VIEIRA, 2006).

Questões de investigação como estas foram alguns dos enfoques empiricamente propostos pelos pioneiros do pensamento somático, os quais fortaleceram, por décadas, os argumentos da reorientação do entendimento de corpo, que transitou da visão de objeto por onde passam informações do ambiente para a ideia de percepção corporificada, hoje reconhecidos cientificamente (DAMÁSIO, 2000). Esse tipo de argumento foi fortalecido, inclusive na diferença epistemológica de corpo proposta no termo soma, descrito por Hanna (1985) como o corpo percebido a partir de sua própria subjetividade, considerando-o em primeira pessoa.

Para o autor, o conceito de soma indica que somos mais do que corpos submetidos a forças externas, somos seres capazes de perceber e controlar o modo como funcionamos. A mente, neste contexto, foi transportada da visão de conexões relativamente simplistas e superficiais de causa e efeito, para as conexões em rede, implícitas na percepção do uso que fazemos de nós mesmos (ALEXANDER, 1985). Esta ideia reforça o conceito de auto-organização estabelecida na noção de movimento orientado pelo ciclo percepção-ação, observada tanto em fundamentos de práticas somáticas como, por exemplo, o BMC- Body-Mind Centering (COHEN, 1993), como no paradigmático sistêmico de ciência (GLEIK, 1990).

De acordo com Barttenieff e Lewis (1980), a partir deste entendimento de corpo/soma, as práticas somáticas foram consideradas como uma resposta a uma condição identificada pelos pioneiros como *sensorymotor-amnesia* (SMA), termo utilizado para advertir a tendência de esquecimento, ou amnésia dos mecanismos sensoperceptivos, imprescindíveis para o processo de auto-organização do corpo em movimento.

Para os pioneiros do pensamento somático, a perspectiva terapêutica do movimento, quando apoiada em relações lineares de causa e efeito e em especialidades que nos observam apenas de um ponto de vista externo e unidirecional, não seria capaz de considerar, em seus métodos de tratamento, o fato de sermos seres cientes (*aware*) de nossos sentimentos, movimentos e intenções internas (FELDENKRAIS, 1972; COHEN, 1993). Foi diante dessa diferença epistemológica sobre o funcionamento do organismo que os pioneiros deste pensamento entenderam que a SMA demandava um processo de aprendizagem e não de terapia.

Entretanto, com o reconhecimento de uma perspectiva paradigmática sistêmica de ciência, parece cada vez mais evidente a incoerência do enrijecimento das fronteiras entre as áreas, pois, atualmente, educadores somáticos, grande parte de artistas da Dança e uma quantidade crescente de terapeutas reconhecem a interconexão das dimensões corporal, cognitiva, psicológica, social, emotiva e espiritual do ser humano e consideram a importância do desenvolvimento de estratégias teórico-práticas de reorganização global da experiência neurosensoriomotora do organismo em relação com o ambiente interno e externo. O que parece prioritário é justamente a constante atualização epistemológica que emerge do reconhecimento de proximidades e transversalidades de diferentes áreas, geradoras da experiência de conjuntos e totalidades no corpo que Dança.

Além da ciência dos sistemas, para uma reflexão mais ampla sobre a crescente utilização de práticas fundamentadas no pensamento somático em interface com o corpo que dança, é importante considerar o segundo aspecto tratado pela TGS, que diz respeito às tecnologias sistêmicas na sociedade. De acordo com Bertallanffy (1997), os problemas da sociedade contemporânea tornaram-se tão complexos que os caminhos tradicionalmente adotados para combatê-los já não bastam para manter a continuidade do desenvolvimento social humano, deflagrando a urgência da necessidade de criação de estratégias para o desenvolvimento de novas tecnologias sociais.

O pensamento somático diante da necessidade de tecnologias sociais

Um argumento muito usado em relação ao valor da produção de um conhecimento é o seu impacto na sociedade e no bem-estar da humanidade. A tecnologia biológica alcançada na medicina moderna e na biologia aplicada aumentou muito a nossa expectativa de vida quando comparada às últimas décadas. O atual conhecimento das leis físicas permitiu um alto controle tecnológico da natureza inanimada. Os métodos de cultivo e produção da agricultura científica são suficientes para sustentar uma população maior que a de todo o planeta; entretanto, o crescimento de graves problemas humanos na contemporaneidade torna explícito o fato de que estamos extremamente carentes de tecnologia sociológica (WEINER, 1984).

A compreensão da necessidade de formulação de um pensamento tecnológico sistêmico, capaz de lidar com os desafios sociais contemporâneos, evidencia a característica de sofisticação desses problemas e sua dependência de concepções correlacionais, próprias de tecnologias sistêmicas, na medida em que variáveis multifacetadas como são as configurações sociais, quando são tratadas isoladamente e/ou linearmente, não são suficientes para apontar soluções para os crescentes desajustes sociais que enfrentamos na atualidade (BERTALANFFY, 1997).

Entre os problemas humanos que não temos conseguido evitar, destacamos as relações patológicas de idealização de realidades inacessíveis, estimuladoras de percepções mais individualistas que individuais, próprias de uma sociedade fundamentada na massificação de consumo, produtos, informações, corpos/pensamentos (ELIAS, 1980). Esta característica deflagra a urgência da necessidade do desenvolvimento de tecnologias do/para o indivíduo, que considerem a potencialidade humana para a reorientação ética, necessária à configuração social promotora de bem-estar coletivo.

É um fato empírico que as realizações científicas têm servido não apenas a finalidades construtivas, mas para promover tecnologias de controle e dominação social (BOURDIEU, 2001). As neurociências do comportamento humano, por exemplo, quando utilizadas com esta intenção, são capazes de desenvolver condicionamento, sugestão em massa e controle do pensamento com muita eficácia. Segundo Foucault (1982), as estratégias de controle da sociedade moderna são tão terrivelmente científicas que tornam o absolutismo do passado parecer um recurso inocente. Por outro lado, há a percepção de que todo o conhecimento atual sobre o comportamento humano pode ser expandido para o que consiste, em seu caráter único, o comportamento do homem atuando como um animal biopolítico-social, mas, acima de tudo, como um indivíduo.

De acordo com Elias (1980), a sociedade é formada por indivíduos corresponsáveis pela determinação das interdependências nela estabelecidas. Dessa forma, o desenvolvimento de tecnologias capazes de lidar com as realidades sistêmicas dos problemas sociais contemporâneos está imbricado na expansão de tecnologias individuais. Ao estudar as relações de poder estabelecidas nas interdependências sociais, Foucault (1980) desenvolveu o conceito de tecnologias de dominação para se referir aos modos de produção e organização de conhecimento que determinam a conduta de indivíduos e limitam suas escolhas. Este conceito assume que as instituições podem disciplinar os indivíduos em corpos dóceis, vigiando-os e fazendo-os vigiar a si próprios (MENDES, 2006). Em tais situações de dominação, as relações de poder tornam-se inflexíveis e os sujeitos são predominantemente objetivados.

A partir de reflexões sobre tecnologias de dominação social, Foucault (1988) desenvolveu o conceito de tecnologias do *self*, por meio das quais os seres humanos se constituem e se reconhecem como sujeitos. Para o autor, as tecnologias do *self* são instrumentos a partir dos quais os indivíduos tornam possível um estado maior de autonomia, capacitando-se para resistir à docilidade do corpo/pensamento massificado que, ancorado em valores normatizantes, negligencia sua subjetividade e singularidade e pasteuriza a forma do corpo sob a égide de uma só estética/pensamento, promovida por meio do consumo de bens e serviços. Este tipo de pensamento dominante é um fenômeno de configurações sociais contemporâneas em diferentes culturas e, como tal, permeável ao corpo que está vivo no mundo e na dança.

Na contramão da docilidade do corpo, as práticas fundamentadas no pensamento somático têm se fortalecido na contemporaneidade por serem promotoras de um pensamento de validação das singularidades corporais e, como consequência, de empoderamento pessoal e social. Assim, se configuram como tecnologias do *self* e podem ser altamente potentes no desenvolvimento de autonomia individual para além das especificidades de áreas, por atenderem à emergência da necessidade humana básica de instrumentalizar o indivíduo perceptivamente para fazer escolhas corporais que considerem seu próprio bem-estar, contrapondo-se à fantasia de um corpo/pensamento ideal, em geral ausente da concretude do corpo vivido (DOMENICI, 2010; FORTIN; VIEIRA; TREMBLAY, 2010; GINOT, 2010).

Neste contexto, Bertalanffy (1977), fazendo referência à tecnologia de sistemas, bem como Alexander (1985), referindo-se aos fundamentos que originaram o método de Educação Somática que desenvolveu, chamam atenção para o fato de que as abordagens de natureza holística, generalista ou interdisciplinares têm sido – e serão cada vez mais – imprescindíveis ao ser humano. O corpo que dança constroi sua subjetividade socialmente e é afetado pela necessidade de se instrumentalizar

tecnologicamente para reconhecer suas potências organizativas e dar conta da complexificação das novas categorias tecnológicas sociais que emergem diante da carência de recursos individuais de validação ética, estética e política dos sujeitos.

Além da ciência e da tecnologia, o terceiro aspecto de análise proposto na TGS é a filosofia dos sistemas. Para Bertalanffy (1977), esse aspecto de sua teoria reflete a reorientação de pensamento decorrente da introdução da noção de sistema como uma nova filosofia da natureza, contrastante com as leis de concepção mecanicista e, portanto, propositora de novas configurações epistemológicas.

Filosofia dos sistemas: encontros epistemológicos com o pensamento somático

A filosofia dos sistemas revela que sua epistemologia é profundamente diferente da epistemologia do positivismo lógico ou do empirismo. A epistemologia e metafísica do positivismo lógico foi determinada pelas ideias do fisicalismo e do atomismo, obsoletas diante do conhecimento e das necessidades humanas atuais. Dessa forma, a filosofia sistêmica assumiu o conceito de produção de conhecimento não mais como uma simples aproximação da verdade ou realidade, mas como uma interação perceptiva entre conhecedor e conhecido, dependente de uma multiplicidade de fatores de natureza biológica, psicológica, cultural, linguística, entre outros (LAZSLO, 1972).

De acordo com Bertalanffy (1997), esta noção de conhecimento está implícita na concepção de percepção humana, avessa à passividade do seu entendimento como um reflexo de coisas reais. Assim, contra o reducionismo das teorias que declaram que a realidade nada mais é que uma porção de partículas físicas, genes, reflexos e impulsos, emerge a filosofia de perspectiva, assumindo que o homem cria, por meio de suas vinculações biológicas e culturais, o que percebe ser possível para se adaptar em ambientes em constante mudança.

Vertentes da filosofia de perspectiva, relacionada às ciências cognitivas, abriram possibilidades diferenciadas de análise sobre estudos da percepção, como por exemplo, o desenvolvimento do conceito de *embodiment cognition*, isto é, a ideia de que a mente é inerentemente corporificada e, segundo a qual, a experiência corporal seria a base para a construção de qualquer conhecimento (LAKOFF; JOHNSON, 1999). A partir de investigações realizadas no campo das neurociências cognitivas (DAMÁSIO, 1996, 1998, 2012), foi entendido que o senso de realidade do homem depende tanto de processos inconscientes ocorridos na mente, quanto de processos

corporais e suas interações. Dessa forma, a existência de uma realidade objetiva ficou seriamente abalada e a subjetividade inerente à percepção passou a estar necessariamente implicada na construção de qualquer tipo de conhecimento.

Considerando que a experiência corporal é a base das formulações cognitivas, a filosofia de perspectiva assumiu que nenhum pressuposto da razão poderia estar além da diversidade cultural e da experiência subjetiva do corpo (GALLESI, 2005; VARELA, THOMPSON; ROSCH, 1991). Estes achados desestabilizaram a condição ilusória do objetivismo e criaram o ambiente necessário para o reconhecimento de que a maneira como são percebidas as experiências do corpo no mundo, interfere determinadamente no que somos capazes de produzir e conhecer como realidade. Assim, o corpo passa a ser entendido como um ambiente ativo que constrói comportamentos e paradigmas em interação multidirecional e interdisciplinária com o mundo (MENDES, 2006).

Proposições como estas, que a ciência apenas recentemente passou a aceitar, já vinham sendo defendidos no pensamento somático há décadas. De acordo com Ginot (2010), os diferentes métodos e abordagens fundamentadas no pensamento somático têm se configurando como uma fonte de compreensão da comunicação interno-externa do ser humano com o mundo, provocando novas interlocuções da constituição dos indivíduos como sujeitos de si próprios, na produção de subjetividade como processo cultural, político e também social, remetendo-nos ao conceito de soma descrito por Hanna (1985) como o corpo percebido a partir de sua própria subjetividade, em primeira pessoa.

Se atualmente a realidade é considerada um estado provisório de organização percebido pelo indivíduo, a filosofia dos sistemas entende que as necessidades do ser humano na contemporaneidade são diferentes daquelas pensadas num mundo de partículas físicas, governado por acontecimentos causais, próprios de uma realidade verdadeira, dominada por especialidades de conhecimentos. Ao contrário disso, o mundo de valores, entidades sociais e culturais, está inserido na possibilidade de conexão em rede, contrapondo-se às supostas oposições entre qualquer área de conhecimento que, isolada, viesse a minimizar a relação global, transdisciplinar do indivíduo com/no mundo (MATURANA; VARELA, 2001).

Esta visão sistêmica de corpo/indivíduo/social aponta para um passo definitivo de valorização da singularidade e autonomia do ser humano em oposição à sua mecanização. Porém, aspectos humanísticos próprios da TGS não podem ser, de fato, abordados se forem limitados à visão restrita e fraccional de sistema, representado no modelo de roda dentada no qual o ser humano se reduz a mais um componente dessa engrenagem. Do mesmo modo, o pensamento somático, se submetido a simplificações de qualquer ordem como, por exemplo, a regras mercadológicas que

implicam na mera inclusão de procedimentos didáticos de direcionamento de atenção para estados tônicos ou posturas corporais em práticas filosoficamente opostas a este pensamento, não se configuram em potência de complexificação do uso que o indivíduo faz de si mesmo.

Assim, limitar um pensamento multidimensional de corpo a um modo de apropriação desse pensamento, muitas vezes sujeito a limitações próprias da especificidade de uma área de conhecimento, não será suficiente para compreendê-lo em suas interfaces científica, tecnológica e filosófica, capaz de contextualizar o pensamento somático como uma teoria geral do corpo, em direção a uma epistemologia corporal que se estrutura no humano como um princípio sistêmico auto-organizativo com visão de síntese interdisciplinária, configurada na potência da singularidade do corpo/indivíduo que dança.

Questões para não concluir

Na medida em que o corpo e suas interdependências é assumido como o que se entende por sociedade, seria possível que a crescente valorização de um pensamento científico, tecnológico e filosófico generalista, interdisciplinário, sistêmico, não fosse observada também no pensamento do corpo que dança? Não estaríamos nós diante de um fenômeno de auto-organização e adaptabilidade inerentes aos sistemas vivos? A partir dessas questões, é possível prever que práticas fundamentadas no pensamento somático estejam se ampliando em hibridismos e venham a se alastrar ainda mais, em muitas áreas, atualmente não consideradas afins ou protegidas nos guarda-chuvas de conhecimento, por refletirem a necessidade de emergência de uma epistemologia sistêmica do corpo contemporâneo.

Se questões de natureza interdisciplinar forem tratadas linearmente ou isoladas em áreas de conhecimento, não serão suficientes para ampliar nossa compreensão sobre o corpo que dança. Trata-se, portanto, de assumirmos um pensamento do corpo/ indivíduo/social (des)orientado diante de uma epistemologia corporal sistêmica. É o pensamento somático desabrigado de guardas-chuvas, cada vez menos necessários em meio à ventania da coexistência entre estabilidade e instabilidade, entendida como condição humana de evolução.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, F.M. **The use of the self**. London. Orion Books Limited, 1985.
- COHEN, B. B. **Sensing, feeling, and action: the experiential anatomy of Body-Mind Centering**. Northampton. Contact Edition, 1993.
- BARTENIEFF, I.; LEWIS, D. **Body movement: coping with the environment**. Amsterdam. Gordon and Breach Publishers, 1980.
- BERTALLANFFY, L. V. **Problems of life: an evaluation of modern biological thought**. London. John Wiley & Sons, 1952.
- BERTALLANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis. Vozes, 1997.
- BOLSANELLO, D. P. **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba. Juruá, 2010.
- BOURDIEU P. **Meditações pascalianas**. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro. Bertand Brasil, 2001.
- CAMERON, S. **Self-organizing systems**. Oxford. Pergamon Press, 1960.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Tradução: Dora Vicente e Georgina Segurado, 3.ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.
- _____. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo. Companhia das Letras, 2000.
- _____. **E o cérebro criou o homem**. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.
- 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, p. 69-85, 2010.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. São Paulo. Martins Fontes, 1980.
- FELDENKRAIS, M. **Awareness through movement**. London. Harper & Row Publishers, 1972.

FORTIN, S. Towards a new generation: somatic dance education in academia. *Impulse: The International Journal of Dance Science, Medicine and Education*, v. 3, n. 4, p. 253-262, 1995.

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

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

FORTIN, S.; VIEIRA, A.; TREMBLAY, M. A. Experiência de discursos na dança e na educação somática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 71-91, 2010.

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

FOUCAULT, M. The ethic of care for the self as a practice of freedom (interview 1984). In: BERNAUER, J.; RASMUSSES, D. (Ed.). **The Final Foucault**. Cambridge. MA: MIT, 1988, p.23-36.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro. Graal, 1982.

GALLESE, V. Embodied simulation: from neurons to phenomenal experience. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, n. 4, p.23-48, 2005.

GINOT, I. Para uma epistemologia das técnicas de Educação Somática. Tradução: Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg. **O Percevejo Online**. v.2, n. 2, 2010. Disponível em <<https://goo.gl/UWuyQX>>. Acesso em: 02/07/2015.

GLEICK, J. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Rio de Janeiro. Campus, 1990.

HANNA, T. Dictionary definition of the word somatics. **Somatics**, v. 4 n.2, p. 23-31, 1983.

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

HANNA, T. What is somatics?. In: Johnson, D. H. (ed.). **Bone, Breath & Gesture**. Berkeley, Calif. North Atlantic Books, 1995, p. 341-352.

HEBB, D. O. **The organization of behavior**: a neuropsychological theory. New York. Wiley & Sons Inc., 1949.

HORGAN, J. **O fim da ciência**: uma discussão sobre os limites do conhecimento científico. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago. Chicago Press, 1970.

KELSO, J. A. S. **Dynamic patterns**: the self-organization of brain and behavior. Cambridge, Massachusetts. The MIT Press, 1995.

KLAPP, S. T.; JAGACINSK, R. J. Gestalt principles in the control of motor action. **Psychology Bulletin**, v.137, n.3, p.443-462, 2011.

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

LASZLO, E. **Introduction to systems philosophy**. New York. Harper Torch Books, 1972.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

MADDOX, J. **O que falta descobrir**: explorando os segredos do universo, as origens da vida e o futuro da espécie humana. Rio de Janeiro. Campus, 1999.

MARININ, M. Corpo e corporalidade no teatro: da semiótica às neurociências: pequeno dicionário interdisciplinar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p.42-61, 2012.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**. São Paulo. Palas Athena, 2001.

MENDES, C. L. O Corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, n.39, p. 167-181, 2006.

MICHAELS, C.F.; WITHAGEN, R.; JACOBS, D. M.; ZAAL, T. J. M.; BONERS, R. M. Information, perception and action: a reply to commentators. **Biological Psychology**, v.13, n.3, p.227-244, 2001.

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

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo. Editora da UNESP, 1996.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. Brasília. Editora da UnB, 1984.

STRAZZACAPA, M. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedex**, Campinas, v.1, p. 69-83, 2001.

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

VARELA, F. J.; THOMPSON, E. T.; ROSCH, E. **The embodied mind**: cognitive science and human experience. Cambridge. Cambridge, 1991.

VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento – arte e ciência, uma visão a partir da complexidade. Fortaleza. Expressão Gráfica, 2006.

WEISS, P. **Within the gates of science and beyond**. New York. Hafner, 1971.

WIENER, N. **Cibernética e sociedade**: o uso humano de seres humanos. São Paulo. Cultrix, 1984.

Recebido em: 15/11/2015

Aceito em: 15/08/2016

ÍNDICE DE AUTORES
JUL. / DEZ. - 2015

B

- 94 BALDI, N. C.
111 BERTOLDI, A. S.
77 BRASIL, A. C. C. A.

C

- 32 CHOUINARD, D.

E

- 20 EARLS, J.

F

- 32 FORTIN, S.

G

- 65 GREEN, J.

K

- 111 KUNIFAS, C.

P

- 54 PEREIRA, C. P. P.

V

- 54 VITIELLO, J. Z.