

INSTABILIDADE POÉTICA: conjunto de estratégias artístico- pedagógicas

Clara F. Trigo¹

Resumo

Neste artigo descrevo ideias encontradas nas minhas práticas artístico-pedagógicas, sempre ligadas ao movimento corporal, que agrupei sob o nome de Instabilidade Poética, extraídas da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia em 2014. Pretendo conectar essas ideias a alguns aspectos terapêuticos do brincar, de Winnicott (1975) e aos saberes necessários à prática educativa, de Paulo Freire (2009), estabelecendo diálogo entre arte, saúde e educação.

Palavras-chave: Instabilidade Poética. Arte. Educação.

Resumen

En este artículo describo ideas que se encuentran en mis prácticas artístico-pedagógicas, siempre vinculadas al movimiento del cuerpo, agrupadas bajo el nombre Inestabilidad Poética, extractos de mi maestría (Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia), 2014. Tengo la inten-

¹ Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Universidade Federal da Bahia

ción de conectar estas ideas a algunos aspectos terapéuticos del juego, Winnicott (1975) y a los saberes necesarios a la práctica educativa, Paulo Freire (2009), estableciendo diálogo entre arte, salud y educación.

Palavras chave: Inestabilidade Poética. Arte. Educación.

Tem sido desafiador e gratificante propor caminhos que se afastem do padrão vigente de “sequenciamento de passos”, em processos criativos, e que desestabilizem modelos pedagógicos dominantes, em ambientes de aprendizado que esperam do professor uma atitude de “dono do saber” e entendam o aluno como um ser passivo e obediente. Paulo Freire já alertava sobre a necessidade de se entender que o processo pedagógico não é transferência de conhecimentos, mas criação de possibilidades para a construção do saber. Assim, convencidos disso, desde o princípio da sua experiência formadora, os educandos podem se entender como sujeitos da produção do saber, e não como corpos inertes a serem moldados (FREIRE, 2009).

Sylvie Fortin cita três principais fontes de saber: tradição, pesquisa científica e experiência pessoal (FORTIN, 2003, p. 162). Entre essas fontes, o recurso à tradição seria o argumento mais frágil para justificar uma ação. É nesse sentido que me interessa, especialmente, por práticas pedagógicas criativas, que não apenas reproduzam acriticamente uma tradição ou método, mas que favoreçam a experiência pessoal como forma privilegiada de construção de conhecimento, especialmente quando estamos falando de práticas de movimento, nas quais o aprendizado se dará, necessariamente, pela experiência, pelo fazer insubstituível e intransferível.

1. Ideias, procedimentos e problemas

Na infância e em muitos outros momentos da vida, um importante fator para a motivação do movimento é o prazer de

mover-se. Reconhecendo essa motivação, pude conectar experiências aparentemente tão distintas como as brincadeiras de criança e a elaboração de um sistema de movimento compartilhável, que propõe, para além do aprendizado de exercícios estanques, a possibilidade de vivenciar a instabilidade de forma poética.

A instabilidade é estratégia motivadora de movimento. “Perder o chão” é perder o controle e, apesar de ser assustador, é, também, uma oportunidade para reconfigurar parâmetros, para reconstruir caminhos motores, para explorar a plasticidade neuronal, o que também significa ver o mundo de outras formas, desfazer preconceitos e tornar-se mais flexível.

Instabilidade Poética propõe desapego a ideias de certo e errado a respeito do corpo em movimento. É preciso olhar para o corpo em movimento sem preconceitos morais e restritivos. Provocar instabilidade para aprender e exercitar estratégias criativas de manutenção do equilíbrio – tanto de forma voluntária quanto involuntária – está no cerne desta proposta, intimamente conectada às brincadeiras e jogos que tanto motivam os movimentos da infância, quando somos incansáveis pesquisadores e aprendemos sobre o mundo a partir da experiência pessoal.

Instabilidade Poética aproxima-se dos princípios resultantes das práticas Somático-Performativas, pois emerge “sem uma antecipação conceitual cognitiva imposta de fora para dentro” (FERNANDES, 2013, p. 105). Ao contrário, parafraseando Fernandes (2013), seus princípios emergem dos anos de experiência nos quais venho atuando nas múltiplas áreas de conhecimento que compõem este fazer: educação, abordagens somáticas, criação artística, ensino de movimento em ambientes de bem-estar, reconhecimento do movimento como motor de transformações políticas, sendo abertos e constantemente reformulados pelo fazer. Assim como a teoria Somático-Performativa, a ideia de Instabilidade Poética “vem integrar vertentes cujas origens foram próximas, porém seus desenvolvimentos apartados” (FERNANDES, 2013, p. 105).

Nesse trânsito entre áreas e ambientes profissionais apartados, foi gratificante perceber como o equipamento Flymoon® – criado para subverter a gravidade, para fazer sonhar e recriado/adequado para a mobilização de tornozelo, o fortalecimento muscular, a flexibilidade, o trabalho de equilíbrio, a força, a propriocepção, dentre outros aspectos motores – servia a ambientes dos quais sempre fiz parte, mas que muito pouco dialogavam: a dança e o estúdio de Pilates. Essa criação finalmente aproximava, transitava e reunia aspectos sempre presentes e muito importantes no meu trajeto profissional: técnica e poética.

A constatação dessa possibilidade de síntese obrigou-me a repensar minha atitude, até então conformada com as diferentes máscaras profissionais adequadas a cada ambiente: como professora de Pilates, eu atendia à expectativa daquele ambiente de ser o tipo de professora que conduz 100% dos movimentos dos alunos, deixando margem mínima – ou nenhuma – para a investigação pessoal e a autodescoberta; como dançarina e coreógrafa, eu estava livre para inventar maneiras de fazer e convidar o elenco a participar da criação desse mundo poético. Ao me dar conta da possibilidade de conexão, eu já não podia me conformar com a ausência de diálogo entre o ambiente de condicionamento físico e bem-estar (estúdio de Pilates) e o ambiente artístico; o ambiente técnico e o ambiente poético. Tornou-se necessário dar vazão e difusão à consciência emergente: o exercício criativo é também parte necessária ao bem-estar; é possível oferecer uma experiência neuromotora muito mais complexa, ampla e gratificante, inserindo pesquisa criativa no processo.

Antes, tratando o ambiente artístico como um ambiente de experiência criativa de movimento, a priori, e o ambiente do ensino de Pilates como um ambiente de experiência de movimento estritamente técnico e repetitivo, a partir dessa consciência, fui obrigada a repensar a minha prática como formadora de Profissionais de Movimento, principalmente Instrutores de Pilates, e alinhá-la com o que sempre acreditei: uma prática que

necessariamente favoreça a investigação pessoal, a criatividade e a autonomia, sendo uma consequência da outra. Para Paulo Freire: “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]” (FREIRE, 2009 p. 29). E ele nos brinda com uma explicação de rodapé:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2009 p. 29)

Alinhada a esta convicção, passei a buscar maneiras de favorecer a busca constante, a indagação e, portanto, a pesquisa em todos os espaços pedagógicos nos quais eu me insiro, com foco especial nos Profissionais de Movimento, que são o principal público dos meus cursos de formação. Esse é o exercício da criatividade no cotidiano, a que se refere Winnicott (1975).

Assim como para Freire (2009), que defende que o professor precisa entender-se como pesquisador e assumir a investigação como atitude de vida, Winnicott (1975) afirma que há um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito. Para este, as pessoas que vivem criativamente sentem que a vida merece ser vivida, enquanto aqueles que não podem viver criativamente têm dúvidas sobre o valor do viver.

Partindo do pressuposto de que a investigação pessoal e criativa de movimento é capaz de iluminar caminhos de transformação, gratificação pessoal e bem-estar, passei a ter muito interesse em disseminar essa ideia, ainda que não totalmente consciente dela e da minha capacidade de “nadar contra a corrente”, ou seja, de tratar de criatividade e bem-estar com os meus alunos de Pilates, que não solicitaram a inserção desses assuntos ao buscar essa atividade.

Introduzir estratégias criativas, de uma forma geral e sistemática, não é tão fácil quanto entendê-las na minha prática pessoal. Enquanto a convicção sobre a necessidade de introduzir estratégias criativas de investigação de movimento ainda era apenas desejo, eu me perguntava: como exercitar a criatividade dos alunos em apenas duas horas por semana? Como convencer as pessoas da importância de uma atividade menos dirigida e mais criativa? Como justificar a mudança metodológica? Como fazer “o vazio” da improvisação menos assustador?

À medida que a minha pesquisa de movimento sobre a Flymoon® crescia, cresciam as oportunidades de compartilhar esse repertório com Profissionais de Movimento ligados ao ensino, principalmente professores de Pilates. A chance de ver multiplicados os benefícios das estratégias criativas – através desses professores, que aplicariam vivências criativas do movimento com seus alunos – me fez buscar mais sistematicamente metodologias criativas em minhas aulas.

Na primeira vez que alguém sobe na Flymoon®, é preciso sensibilidade do professor. Em geral, o professor só pode indicar superficialmente o que vai acontecer e como o aluno deve se proteger do desequilíbrio, mas a experiência de equilibrar-se sobre a Flymoon® é intransferível e as indicações musculares do professor ajudarão pouco. É preciso simplesmente dar-lhe confiança, estratégias de segurança (algo no qual ele possa se segurar) e tempo para que as adaptações aconteçam.

A partir da experiência de ver como os alunos do estúdio de Pilates lidavam com a instabilidade da Flymoon® – que tira do lugar comum, transforma a relação de descarga de peso sobre os pés, provoca insegurança, riso, medo, entusiasmo e reações inesperadas –, percebi que:

1. é necessário tempo para lidar com a instabilidade;
2. é inútil fazer indicações de ações musculares voluntárias; e,
3. é absolutamente necessário oferecer confiança e segurança, estando próximo ao aluno, e através de indicações prévias

sobre como sair da posição de risco, onde se segurar, e uma atitude atenciosa e acolhedora, oferecendo indicações que situem, fisiologicamente, a experiência, e reconhecendo e acolhendo a dificuldade pessoal diante daquela experiência desconfortável de perda de controle sobre o próprio equilíbrio.

É absolutamente sem efeito qualquer indicação do tipo: “segure pelo abdome”, “mantenha os braços relaxados”, ou outras propostas desse tipo, quando o aluno está involuntariamente tentando se equilibrar. Foi a partir dessas noções construídas pela experiência com a instabilidade da Flymoon® nos alunos, que vi caminhos para uma metodologia com menos indicações de movimento e mais espaços para a inserção de uma dimensão poética à vida das pessoas, pela investigação pessoal de movimento, pela experiência criativa, pelo “vazio”, pelo reconhecimento da própria Autoridade Interna, pela possibilidade de questionar regras prontas.

Detalho, em seguida, alguns procedimentos pedagógicos e proponho uma lista dos conceitos relacionados à Instabilidade Poética. Nesta lista, os conceitos aproximam-se, interconectam-se e formam inúmeras possibilidades de combinação entre si.

As ideias apresentadas aqui são apenas algumas das ideias em desenvolvimento, que puderam ser descritas até este ponto da pesquisa.

Tarefas abertas e condução

Sistematizar o que vinha experimentando, livre, espontânea e despreziosamente, com a Flymoon®, passa a ser uma demanda na medida em que identifique a possibilidade de transformá-la em ferramenta de treinamento de habilidades motoras, como força, equilíbrio e propriocepção, com os alunos do estúdio de Pilates, ou seja, muitas faixas etárias, práticas, histórias, patologias; todo tipo de gente.

Foi a partir da inserção da Flymoon® como método siste-

matizado nas minhas aulas, pela bagagem de pesquisa e criatividade que a história dela fundou, que percebi a chance de inserir metodologias de uso que viabilizassem experiências semiabertas de movimento, ou seja, ao invés de indicar um exercício com início, meio e fim (tarefa fechada), eu passei a sugerir ações, indicar metas e objetivos, que precisariam ser resolvidas de forma criativa pelos alunos, utilizando o termo “tarefas abertas”, também encontrado em relatos metodológicos vinculados à Educação Somática. Essa maneira de indicar movimento não pertence às práticas metodológicas ligadas ao Pilates, mas me foi possível lançar mão dessa estratégia, mais próxima de jogo, improviso e dança, porque era impossível ignorar as diferenças metodológicas que a instabilidade provocava nas pessoas e, como criadora do equipamento e do que se faz sobre ele, eu tive autoridade suficiente para desenvolver, também, a filosofia de movimento e a metodologia vinculada ao equipamento. E era isso que eu vinha praticando, ainda sem a exata consciência.

Nas tarefas abertas, é possível tirar o foco do estrito movimento “certo ou errado” e favorecer a diminuição de padrões de censura de movimento. A partir daí, torna-se possível uma mirada menos preconceituosa sobre o corpo em movimento. Numa perspectiva otimista de trabalho, em algum tempo, será possível ao praticante experimentar uma sensação libertária e gratificante – sensação esta, em geral, restrita a experiências artísticas – de criar liberando o fluxo, “seguindo o corpo”, sem mais decidir racionalmente, mas ainda consciente sobre o que acontece, permitindo que o movimento aconteça prazerosamente e percebendo os sentimentos-pensamentos-movimentos que emergem dessa experiência.

Cito três exemplos de tarefas abertas experimentadas na Flymoon® (dentre muitos outros, experimentados e por experimentar, que importam menos por eles mesmos e mais pelo que suscitam de experiência), para explicitar alguns aprendizados sobre a construção de ambiente propício para a Instabilidade

Poética, através das indicações.

A primeira clareza que é preciso ter, ao conduzir o processo investigativo, é sobre o que se deseja provocar. Diferentes objetivos demandam diferentes maneiras de conduzir. O meu interesse era levar aqueles Profissionais de Movimento a uma experiência criativa, que pudesse ser reconhecida por todos como parte de um processo de construção de conhecimento (com desdobramentos – relatos, escritos, depoimentos e até sistematização de repertório – ou não), a partir da *investigação individual de movimento*, sobre a instabilidade provocada pela Flymoon®. Tendo esse objetivo explícito, proponho a tarefa aberta, indicando o que me interessa nessa proposta. Vejamos os exemplos de tarefas a seguir:

- Investigar possibilidades de caminhada em diversas direções, dentro, fora e nas bordas da Flymoon®. Perceber e aproveitar os balanços;
- Investigar possibilidades de balanço sobre a Flymoon®, em posição quadrúpede;
- Investigar possibilidades de usar o arco como guia para o movimento, em diferentes posições.

Regras claras: a tarefa precisa ser clara o suficiente para que haja entendimento comum, para que todos se sintam orientados o bastante para começar a pesquisar. Ao mesmo tempo, a tarefa precisa ser aberta o suficiente para que os caminhos sejam imprevisíveis. É necessário que as indicações da tarefa sejam repetidas e/ou esclarecidas, tantas vezes quantas forem necessárias, para que os participantes se sintam seguros de que entenderam o que devem fazer, e confiantes de que estão amparados por um guia que os coloca no “caminho certo”. Deixar os participantes sem instrução suficiente sobre por onde começar é um fator paralisante, pois provoca sensações de inadequação, incompetência, incapacidade, falta de entendimento, baixa autoestima – todas elas muito propícias à recusa da experiência, o oposto do que queremos.

Desobediência, permissão, autonomia: a tarefa precisa vir amparada de outras indicações que permitam a livre experimentação sobre o tema inicial, como parte do caminho a ser trilhado. Indicações do tipo: deixe-se guiar pelo seu movimento, que seguirá um caminho único, as possibilidades de trilhar os caminhos dessa tarefa são infinitas; ou: a indicação inicial é apenas um motivador para o início da investigação, mas se, ao se mover, você tem uma intuição ou vontade de ir por outras direções, siga a sua intuição, ajudam a conduzir a atenção do praticante à introspecção, destituindo de referências exteriores o valor sobre o seu movimento e empoderando-o sobre as regras do que está fazendo.

Acolhimento do vazio: um esclarecimento importante, que deve ser dado apenas se necessário, é que a tarefa aberta está propícia a “altos e baixos”, e vivenciar essas fases não significa ser menos competente ou menos criativo. Esclarecer sobre os possíveis “vazios” – aqueles momentos em que perdemos o interesse pelo que estamos fazendo ou perdemos a confiança sobre a utilidade da investigação e se torna difícil continuar – ajuda o participante a entender que ele não está sozinho, no terror de não ser “bom o suficiente”, e que parte do desenvolvimento dessa criatividade implica em atravessar esses vazios. Algumas regras costumam ajudar a superar o impacto negativo desses momentos, tais como: vale copiar, é copiando que aprendemos a mover; volte ao movimento que te interessou, insista nele, não o abandone; a repetição ajuda a transformar; ou: se por acaso se sentir perdido, recomece pela indicação inicial, provavelmente novos caminhos e novos interesses aparecerão.

Tempo suficiente para fluxo contínuo: o fluxo contínuo é resultado da imersão do participante na própria onda de interesses, curiosidades, memórias e fantasias provocadas pelo movimento. É desejável, revela motivação e leva o “movedor” a intensidades de esforço físico (cardiomuscular) maiores do que normalmente se costuma chegar em tarefas fechadas. É um es-

tado de pesquisa gratificante e demanda do condutor algumas estratégias de estímulo, como o uso de músicas; o uso de imagens; o uso de regras e pontos de partida, mas principalmente demanda que o condutor controle sua ansiedade e ofereça tempo suficiente à atividade.

Repouso: assim como o fluxo contínuo, o repouso também é parte importante da investigação de movimento e precisamos contar com ele. Abrir ao aluno a possibilidade de repousar, pausar, parar, como parte do exercício – e não necessariamente uma saída dele ou uma perda do estado de pesquisa – enriquece a compreensão sobre as possibilidades de mover e favorece diversos aspectos fisiológicos (respiração, fluxo de líquidos pelo corpo, homeostase).

Confiança e cumplicidade: para estabelecer as bases da relação de respeito e confiança com as pessoas que se permitirão conduzir, é muito importante que haja, de fato, um olhar respeitoso e de consideração por elas. Conhecer, minimamente, as motivações e experiências prévias, olhá-las, ouvi-las e chamá-las pelos próprios nomes são uma base para a construção de confiança e cumplicidade.

Ausência de modelos, desafios e saberes necessários ao profissional de movimento

Para Mendonça, “sem modelos a seguir, a não ser a sua auto percepção, o aluno passa a levar em conta suas próprias possibilidades e seus limites naquele momento, executando os movimentos de acordo com sua percepção de si” (MENDONÇA, 2000, p. 18).

Faço uma analogia entre a ausência de modelos, exemplificada pelas práticas da Ginástica Holística, de Maria Amélia Mendonça e tantos outros Profissionais de Movimento, artistas e reformadores do movimento (STRAZZACAPA, 2009) – e o procedimento terapêutico de Winnicott, quando ele se propõe a não oferecer explicações, mas permitir que o paciente viva a experiência. “Sabemos que, nesse tipo de trabalho, mesmo a ex-

plicação correta é ineficaz. A pessoa a quem estamos tentando ajudar necessita de uma nova experiência, num ambiente especializado” (WINNICOTT, 1975, p. 81).

E completa, sugerindo que a experiência “é a de um estado não-intencional, uma espécie de tiquetaquear” (WINNICOTT, 1975, p. 81), que precisa se dar pelo devaneio, por livre-associação, pela possibilidade de repouso, a partir do qual um alcance criativo pode acontecer, para o que o terapeuta – ou o Profissional de Movimento – precisa estar preparado.

O preparo ao qual me refiro exigirá do Profissional de Movimento saberes necessários à sua prática, anteriores a qualquer exercício, tarefa aberta ou proposta, e transversais a todas elas:

- consistente experiência de investigação criativa de movimento, ele mesmo;
- capacidade de seguir a intuição, de acolher o inexplicável, de não oferecer respostas, de abster-se;
- confiança na capacidade do aluno;
- ausência de julgamento sobre certo e errado;
- abandono de certezas absolutas, desapego, capacidade de duvidar de si;
- diminuição da censura.

Não é fácil para o professor empreender procedimentos como estes, especialmente se o ambiente já estabeleceu parâmetros bancários (FREIRE, 2009) para a relação professor-aluno. O professor irá deparar-se com diversos desafios, inclusive o da perplexidade do aluno que, eventualmente, acreditará que a ausência de demonstração, a solicitação de repouso ou a tarefa aberta sejam apenas disfarces para a sua incompetência, que, na verdade, não domina sua área (FORTIN, 2003).

Possivelmente, o Profissional de Movimento encontrará resistência do aluno, pela existência de algumas ideias prévias restritivas: ao movimento não guiado, supondo o julgamento do professor e dos colegas de “não-criativo”; a fazer pausas,

pela sensação de “perda de tempo”; ao “desperdício” de movimentos que passam de um a outro sem registro ou repetição, “perdendo-se” em ineficiência.

Comento alguns outros fatores de resistência, que revelam valores prévios sobre eficiência, movimento, aprendizado e capacidades pessoais, bastante generalizados no nosso contexto social:

1. A investigação pessoal e criativa de movimento depende do aguçamento da capacidade de se perceber no tempo, no espaço, no mundo. Nem sempre essa autopercepção traz notícias muito agradáveis. Segundo Maria Amélia Mendonça:

Aparentemente imbuída da melhor boa vontade em alcançar os objetivos a que se propôs a pessoa no fundo não quer mudar, seja porque há ganhos secundários em permanecer com uma dor, seja porque, por exemplo, se identifica inconscientemente com o desvio de coluna, marca registrada da família. (MENDONÇA, 2000, p. 143)

2. A exploração criativa depende do desenvolvimento da Autonomia ou Autoridade Interna, pouco exercitada em nossos contextos de vida, desde a infância, que tem sido vivida sob vigilância constante e em espaços exíguos, a ponto de comprometer o desenvolvimento da coordenação motora;

3. O início do processo de investigação depende da diminuição da censura sobre o que é certo e errado, em termos de movimento, da diminuição de preconceitos em relação ao movimento, quer dizer, de uma “permissividade” para o movimento, que muitas vezes precisará questionar padrões sociais de ideologias restritivas, tais como: “homem não rebola”; “mulher decente não abre as pernas”; “não ria tão alto, seja discreta”; “levante o queixo”; “mantenha sua coluna reta” e tantos outros. Ideias preconcebidas sobre movimento estão em toda parte. Criamos expectativas sobre os comportamentos adequados para cada situação apoiados nos padrões conhecidos;

4. Ainda que a possibilidade de vivenciar sua autonomia de movimento tenha extraordinários resultados em termos de bem-estar e autoconhecimento, aos olhos das sociedades capitalistas, esse processo não tem “utilidade” imediata possível de medir, verificar, comprovar fora da subjetividade de cada um que a experimenta, o que torna todo procedimento criativo facilmente questionável segundo padrões vigentes de legitimidade e ciência, muito fortemente entranhados em nossas ideias mais arraigadas de educação e adequação social;

5. A visão ocidental sobre ser humano privilegia o estudo do corpo morto e a divisão por partes, que devem ser tratadas separadamente e está pronta a censurar iniciativas que fujam, ainda que na intimidade das suas próprias práticas e crenças, ao padrão considerado adequado;

6. São conhecimentos que não podem ser “comprados”, precisam ser desenvolvidos individualmente, ninguém poderá encontrá-los pelo outro e isso é trabalhoso.

Não seria possível, simplesmente, dizer às pessoas que vivem sob tais circunstâncias (sendo alunos ou mesmo Profissionais de Movimento): “Improvise. Vocês têm inteligência corporal, basta liberá-la. Ensinem, a seus alunos/clientes/pacientes, a autonomia necessária para conhecer-se, para mover-se para liberar o corpo e ser a autoridade sobre si mesmos”.

Tatiana da Rosa comenta sobre a sua experiência: “Dizer ‘relaxe’, ‘se entregue’, numa condução de prática, nem sempre produz o efeito desejado. Muitas vezes é ansiogênico, pois os alunos-bailarinos podem apenas perceber a sua incapacidade de deixar de fazer” (ROSA, 2010, p. 64).

As expectativas tradicionais de aprendizado, baseadas num modelo de educação bancária, não incluem experiências criativas, que permitiriam entender abstrações como “liberar o fluxo” e “diminuir a censura”. Este modelo educativo, fruto e produtor do legado cultural pelo qual nos movemos, distancia a experiência criativa, transformando-a num mistério. Este dis-

tanciamento das possibilidades criativas, e da Autoridade Interna que constrói conhecimento, reforça a necessidade de explicitar algumas estratégias metodológicas nessa direção.

Maria Amélia Mendonça comenta que:

Observo frequentemente, entre meus alunos, a dificuldade que apresentam de ser espontâneos, de fazer os movimentos segundo um impulso pessoal. Mesmo autorizados a ficar à vontade, eles continuam adotando uma atitude de obediência passiva. (MENDONÇA, 2000, p. 66)

E traz à tona a percepção de Clare Nathansohn Fenichel de que nossa educação nos predispõe a ser tensos e de que as tensões são nossa maneira habitual de reagir às dificuldades.

Para transformar as ideias prévias restritivas, a resistência e o “mistério” (que provoca rejeição) em colaboração e experiência, o Profissional de Movimento que conduz a vivência precisa pactuar com os participantes regras bem estabelecidas, acordadas entre todos, que propiciem confiança, cumplicidade, diminuição da censura, abandono de certezas, acolhimento do inexplicável e que permitam, ao praticante, entregar-se às brincadeiras/propostas:

- Fala franqueada aos participantes, possibilidade de expressar-se sem constrangimentos;
- O direito de ficar calado – que não lhe seja exigida a elaboração intelectual constante sobre cada experiência;
- Estímulo à Dimensão Poética;
- Permissão à fantasia;
- Permissão e estímulo ao devaneio, ao jogo, à brincadeira;
- Espaço aberto para o vazio;
- Informalidade, descontração, flexibilidade, desritualização, deshierarquização, empatia e cumplicidade com o que se vive ali.

Winnicott (1975) apela a todo terapeuta para que “permita a manifestação da capacidade que o paciente tem de brincar, isto

é, de ser criativo no trabalho analítico”, e alerta para a fragilidade da manifestação dessa criatividade, que pode, facilmente, ser frustrada pela condução de um terapeuta que saiba demais e sufoque – com interpretações precipitadas, lógicas racionais e noções estabelecidas de certo e errado – o caminho irregular, fantasioso, descontrolado, difícil de definir e aparentemente sem lógica do paciente. Assim como nos processos terapêuticos descritos por Winnicott, o trabalho do Profissional de Movimento, na criação de ambiente propício para a realização de Instabilidades Poéticas, é extremamente delicado e exigente.

Muitas das qualidades inclusivas necessárias à criação de ambiente propício para a Instabilidade Poética estão em afinidade com o que Paulo Freire nomeou de saberes necessários à prática educativa, elencados em 27 princípios, os quais cito a seguir (FREIRE, 2009, 26-141)

1. Ensinar exige rigorosidade metódica;
2. Ensinar exige pesquisa;
3. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
4. Ensinar exige criticidade;
5. Ensinar exige estética e ética;
6. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo;
7. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
8. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
9. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural;
10. Ensinar exige consciência do inacabamento;
11. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado;
12. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando;
13. Ensinar exige bom senso;
14. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;
15. Ensinar exige apreensão da realidade;
16. Ensinar exige alegria e esperança;

17. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível;
18. Ensinar exige curiosidade;
19. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade;
20. Ensinar exige comprometimento;
21. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
22. Ensinar exige liberdade e autoridade;
23. Ensinar exige tomada consciente de decisões;
24. Ensinar exige saber escutar;
25. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica;
26. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo;
27. Ensinar exige querer bem aos educandos;

Lista de princípios-guia

Mobilizada pelos 27 princípios de Paulo Freire, elenquei outros 27 princípios que se conectam, abrangem e sintetizam a maior parte das ideias que compõem a Instabilidade Poética, levantadas até aqui, oriundas de práticas artísticas, pedagógicas e políticas sobre o movimento. A sequência proposta nesta lista propõe um trajeto de leitura que poderia ser comparado à imagem de uma fita de Moebius. Convido o leitor a imaginar essa lista de palavras num fluxo ininterrupto de interligação e complementaridade, no qual os conceitos se incitam mutuamente e mantêm fortes as suas conexões, não importando o lado por onde se olhe, como se a leitura pudesse mesmo ser feita num circuito de fita de Moebius, no qual um lado é o outro; assim, dentro e fora, certo e errado e tantas outras dicotomias se dissipam.

- i. - forma que se transforma;
- ii. - transformação contínua;
- iii. - desapego;
- iv. - desobediência;
- v. - espaço aberto para o vazio, para a ociosidade, para a

indefinição;

vi. - redução da censura – ausência de julgamento sobre certo e errado;

vii. - regras bem estabelecidas;

viii. - capacidade de seguir a intuição, de entrega ao incerto, de acolher o inexplicável;

ix. - comprometimento;

x. - informalidade;

xi. - desritualização;

xii. - deshierarchicalização;

xiii. - confiança;

xiv. - desestabilização de padrões;

xv. - flexibilidade;

xvi. - subversão da gravidade;

xvii. - deslocamento de sentidos;

xviii.- novas experiências corporais em relação à gravidade;

xix. - mudanças de ponto de vista, mudanças de base, bases instáveis;

xx. - multiplicidade, simultaneidade, ambiguidade;

xxi. - estímulo à dimensão poética;

xxii. - investigação pessoal de movimento;

xxiii.- reconhecimento de elos improváveis;

xxiv.- impossibilidade de fixar apenas uma forma;

xxv. - repetição como estratégia de transformação;

xxvi.- permissão à fantasia;

xxvii.- permissão e estímulo ao devaneio, ao jogo, à brincadeira;

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade*: ensaio sobre a imaginação das forças. Tradução de Paulo Neves da Silva. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).

BARDAWILL, Andréa. Um avesso possível do olhar. In: WOS-

- NIAM, Cristina; MARINHO, Nirvana. (Orgs.). *O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 45-52
- BARROS, M. de. *Gramática expositiva do chão: poesia quase toda*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- BONES, Mary. *The new rules of posture. How to sit, stand, and move in the modern world*. Vermont: Healing Arts Press, 2007.
- BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970.
- DENOVARO, Daniel Becker. *Diálogos somáticos do movimento: O Método Pilates para a prontidão cênica*. 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – PPGAC, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2011.
- DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 21, p. 69-85. 2010.
- DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tradução de René Eve Lévié. 5. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2011.
- EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance and Somatic Practices*, London, 2009.
- EHRENFRIED, Lyli. *Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito*. Tradução de Maria Ângela dos Santos. São Paulo: Summus, 1991.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento – exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo*. Tradução de Dayse A. C. Souza. São Paulo: Summus, 1977.
- FERNANDES, C. Princípios somático-performativos no ensino e pesquisa em criação. In: MARCEAU, Carole; CAJAÍBA, Cláudio. (Orgs.). *Teatro na escola. Reflexões sobre as práticas atuais: Brasil-Québec*. Salvador: PPGAC/UFBA, 2013. p. 105 a 115.

FERNANDES, C. Como se move o que nos move? Variações autênticas, padrões cristal, e pesquisa somático-performativa. *Movement News*, Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, New York, Fall, 2012.

FERNANDES, C. Movimento e memória: manifesto da pesquisa somático-performativa. In: CONGRESSO DA ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Tempos de Memória: Vestígio, Ressonâncias e Mutações, 7., 2012, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: 2012. p. 2-6.

FORTIN, Sylvie. Transformação de práticas de dança. In: PEREIRA, Roberto; SÓTER, Silvia. (Org./Orgs.). *Lições de Dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003. p.161-173.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito nem do lado avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristina; MARINHO, Nirvana. (Orgs.). *O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 25-44.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (Coleção Leitura).

GREBLER, Maria Albertina. *Coreografias de Pina Baush e Maguy Marin: a teatralidade como fundamento de dança contemporânea*. Salvador: PPGAC/UFBA, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KOHLER, Wolfgang. *Psicologia da Gestalt*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1980.

LIMA, Dani. Corpos humanos não identificados: hibridismo cultural. In: SÓTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. (Orgs.). *Lições de Dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003. p. 81-109.

LIMA, José Antonio. *Educação somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta de reorganização postural*

- dinâmica. 2010. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. *Clarice Lispector: entrevistas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- MENDONÇA, Maria Emília. *Ginástica holística: história e desenvolvimento de um método de cuidados corporais*. Rio de Janeiro: Summus, 2000.
- MILLER, Jussara. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In: WOSNIAK, Cristina; MARINHO, Nirvana. (Orgs.). *O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 147-163.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN, Dora. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a forma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.
- PILATES, J. H. *A obra completa de Joseph Pilates. Sua saúde (1934). O retorno à vida pela contrologia* (Coautoria de William John Miller – 1945). Tradução de Cecília Panelli. São Paulo: Phorte, 2010.
- QUILICI, Cassiano Sydow. As “técnicas de si” e a experimentação artística. *Ilinx Revista do Lume: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais*, UNICAMP, n. 2, nov. 2012.
- RICCIO, Nícia. *Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA: autonomia como possibilidade*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2010.
- ROSA, Tatiana Nunes da. *A pergunta sobre os limites do corpo como instauradora da performance*. Propostas poéticas – e, portanto, pedagógicas – em dança. 2010. Dissertação (Mestrado em Edu-

cação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROUHIANINEN, Leena. The evolvement of the Pilates Method and its relation to the somatic field. *Nordic Journal of Dance*, v. 2, 2010.

SOUZA, Beatriz. *Corpo em dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Dança) – Faculdade de Dança, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2012.

STRAZZACAPA, Márcia. Educação somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. *Revista Repertório Teatro e Dança*, Salvador, v. 2, n. 13, 2009.

TODD, Mabel. *The Thinking Body*. New York: A Dance Horizons Book, 1968.

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA *Aparelho locomotor: função neuromuscular e adaptações à atividade física*. v. 2. Lisboa: Ed. FMH Edições, 2012.

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

WINNICOTT, D. W. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.