

ISSN 1516-0173

Caderno do GIPE-CIT

Ano 20 N. 36 - 2016.1

PROCESSOS CRIATIVOS: Educação Somática e Afetos



Organização

Alba Pedreira Vieira e Daniel Becker



Escola de Teatro/Escola de Dança
Universidade Federal da Bahia

Cadernos do **GIPE-CIT**

Nº 36

PROCESSOS CRIATIVOS: Educação Somática e Afetos

Autores

Silvia Pinto Coelho, Débora Bolsanello, Siane de Araújo, Nicole Blach Duarte e Raquel Pires Cavalcanti, Tatiana Nunes da Rosa, Kamilla Mesquita Oliveira e Marília Vieira Soares, Daiane Fonseca Leal, Jussara Miller e Cora Miller Laszlo, Clara Trigo, Felipe Henrique Oliveira Monteiro, Andrea Maciel, Carlos Eduardo Silva, Eduardo Rosa.

Organização

Alba Pedreira Vicira e Daniel Becker Denovaro



**Escola de Teatro/Escola de Dança
Universidade Federal da Bahia**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade

Avenida Araújo Pinho, 292 - Campus do Canela. CEP 40110-150, Salvador, Bahia, Brasil

Tel 00 55 71 3283 7858 / e-mail etnocenologia@ufba.br

www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/

Os **Cadernos do GIPE-CIT** são uma publicação do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade, criado em 1994 e que deu origem ao programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, em 1997, e à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, em 1998. Propõe-se a divulgar resultados parciais de pesquisas de seus pesquisadores efetivos e associados, professores e estudantes. Com apoio do CNPq (1997/1999), FAPEX e UNEB (1999/2000), e, desde 2004, do PPGAC-UFBA e do PROAP-CAPEs, os **Cadernos do GIPE-CIT** são encontrados em bibliotecas especializadas e nos endereços acima citados.

Cadernos do GIPE-CIT Ano XX, n. 36, 2016.1

PROCESSOS CRIATIVOS: Educação Somática e Afetos

Coordenação Geral do GIPE-CIT

Luiz Cláudio Cajaíba e Ciane Fernandes

Conselho Editorial

André Carreira (UDESC); Antonia Pereira (UFBA); Beti Rabetti (UNIRIO); Christine Douxami (Univ. Franche Comté); Ciane Fernandes (UFBA); Denise Coutinho (UFBA); Eliana Rodrigues Silva (UFBA); Fernando Mencarelli (UFMG); Gilberto Icle (UFRGS); João de Jesus Paes Loureiro (UFPA); Jorge das Graças Veloso (UnB); Makários Naia Barbosa (UFRN); Sérgio Farias (UFBA).

Diagramação e Formatação

João Tadeu de Oliveira Rios

Capa

João Tadeu de Oliveira Rios

Revisão

Maria Aparecida Viviani Ferraz

Ficha Catalográfica por

Biblioteca Nelson de Araújo - TEATRO/UFBA

Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro / Escola de Dança. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - N°36, setembro, 2016.1. Salvador(BA): UFBA/PPGAC.

249p.; 21 cm

Periodicidade semestral

ISSN 1516-0173

1. Dança. 2. Teatro. 3. Arte Cênicas. I. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. II. Teatro.

Impresso no Brasil em agosto de 2016

Tiragem: 200 exemplares

Sumário

EDITORIAL	05
------------------------	-----------

Alba Pedreira Vieira e Daniel Becker Denovaro

NA CASA-ESPELHO: Propostas de Pensamento Coreográfico	11
--	-----------

Silvia Pinto Coelho

VERDADES ANATÔMICAS E INCERTEZAS CINESTÉSICAS: Dançando Educação Somática	28
---	-----------

Débora Bolsanello

EXPLORANDO O SISTEMA ESQUELÉTICO: uma proposta metodológica	49
--	-----------

Siane de Araújo

A INFLUÊNCIA DE PRINCÍPIOS SOMÁTICOS EM PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA: Ensaio a partir de uma experiência	64
---	-----------

Nicole Blach Duarte e Raquel Pires Cavalcanti

O TERMO “EDUCAÇÃO SOMÁTICA” perspectivado pela criação em dança no Brasil	86
--	-----------

Tatiana Nunes da Rosa

CORPOS COEXISTENTE: dançando a existência ..	105
---	------------

Kamilla Mesquita Oliveira e Marília Vieira Soares

CONSIDERAÇÕES SOMÁTICO-SISTÊMICAS PARA O ARTISTA CÊNICO PERFORMATIVO	128
---	------------

Daiane Fonseca Leal

**A SALA E A CENA: a importância pedagógica de
processos criativos em dança e educação somática ... 150**
Jussara Miller e Cora Miller Laszlo

**INSTABILIDADE POÉTICA: conjunto de estratégias
artístico-pedagógicas..... 168**
Clara Trigo

**EXPERIÊNCIAS PERFORMÁTICAS EM UM
CORPO DIFERENCIADO 190**
Felipe Henrique Oliveira Monteiro

ESCRITAS DO CORPO E DA CIDADE 209
Andrea Maciel

**OLHANDO NOS OLHOS DA MEDUSA: a poética
do fracasso em processos de experimentação e
criação 222**
Carlos Eduardo Silva

**AINDA SERIA O CORPO A CASA...
DO MOVIMENTO? 242**
Eduardo Rosa

Editorial

Os Cadernos do GIPE-CIT, neste número 36, tem como foco “Processos Criativos: Educação Somática e Afetos” e, assim, apresenta treze artigos de diferentes pesquisadore/as (12 do Brasil e uma do exterior, Portugal) que atuam com dança, performance, Pilates, propostas da “Escola Vianna”, Teatro e outros. Os textos, selecionados pela íntima relação com a temática, exemplificam a sua complexidade ao abordarem questões teóricas e/ou práticas abarcando diferentes olhares, saberes e experiências.

No primeiro artigo, **Sílvia Pinto Coelho** discute estúdios de dança, e as relações e encontros neles praticados como “máquinas” de pensamento coreográfico. Nesse sentido, ela propõe que a ética de trabalho que permeia alguns processos de investigação coreográfica são uma “ginástica” do pensamento crítico e um reconhecimento do político – exercício que é praticado dentro dos estúdios e levado para fora dele. Esse jogo de “espelhos” fundamenta sua exploração de possibilidades coreográficas desenvolvidas pelos coreógrafos João Fiadeiro, Lisa Nelson, Mark Tompkins e Olga Mesa. Para a autora, essas propostas se apresentam como paradigmas ético-estéticos de produção daquilo que ainda não se conhece.

No segundo artigo, **Débora Pereira Bolsanello** apresenta de forma panorâmica e introdutória, procedimentos metodológicos desenvolvidos no projeto de extensão “Oito de Dentro: Educação somática e Dança” sob sua coordenação. O objetivo não é treinar o participante por meio da repetição de sequências de dança nem pela memorização de passos. Fundamentado na teoria de Coordenação Motora (Marie Madeleine Béziers e Suzanne Piret), e nos exercícios do Centre d’Étude et Recherche

em Autoréducation Neuromusculaire (CERA), o projeto propõe experimentações nominadas como “Vocábulos Somáticos” que estimulam o “Mover Poético” fora do contexto cênico. Explora-se então possibilidades do jogo, da poética da carne e da imprevisibilidade dos afetos, mas sem perder de vista o rigor da reeducação do movimento.

No terceiro artigo, **Siane Paula de Araújo** apresenta fundamentos de uma proposta metodológica que desenvolve na sua tese de doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais. Nesta proposta, ela estuda interfaces entre técnicas somáticas (incluindo o Body Mind Centering/BMC da norte-americana Bonie Bainbridge Cohen), estudos de anatomia humana e de processos criativos em dança. A autora adota como “condição sine qua non” em suas pesquisas o processo de embodiment, no qual, segundo ela, “a experiência do corpo produz linguagem, ou seja, a forma como expressamos, nossa visão de mundo se dá por um processo não desarticulado do corpo, pelo contrário, nossos conceitos são/estão ‘corporalizados’”. Siane propõe a ‘incorporação’ do sistema esquelético como ponto de partida para o processo criativo em dança.

No quarto artigo, **Nicole Blach Duarte** e **Raquel Pires Cavalcanti** identificam, brevemente, aspectos históricos iniciais das práticas de educação somática, e sua adoção por artistas da dança. Em seguida, as autoras identificam possibilidades e desafios da integração dos estudos somáticos na formação do professor de dança. Partindo para um relato experiencial, elas relatam e refletem sobre experiências da disciplina Prática VIII do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo as autoras, nesta disciplina são desenvolvidos princípios somáticos que embasam a construção de trabalhos autorais de composição coreográfica pelos alunos. Exemplificando com o trabalho solístico de dois alunos, as autoras sugerem que a somática pode contribuir para uma formação em dança significativa.

No quinto artigo, **Tatiana Nunes da Rosa** reflete sobre as múltiplas e diversas construções do termo somático, estudo somático ou somática em suas relações com a dança no nosso país. Segundo a autora, a dança brasileira há pelo menos quinze anos, tenta aglutinar algumas práticas e propostas sob o termo “educação somática”. Para alguns bailarinos, como a própria autora, o aprendizado de propostas somáticas se dá de maneira difusa, como meio para se aprender uma poética ou a ‘marca’ de um/a coreógrafo/a. Afinal, como ela nos lembra, o “despojamento dos hábitos corporais, [é] um dos grandes objetivos da maior parte das técnicas somáticas.” Ao contrário de encarcerarmos o termo em uma definição, Tatiana entende que estamos em um momento de estranhá-lo para que possamos melhor aproximá-lo à realidade da dança no Brasil.

No sexto artigo, **Kamilla Mesquita Oliveira e Marília Vieira Soares** discutem relações entre dança, corpo, processos criativos e mitos. Essa discussão é embasada pelo conceito de “Corpo Duradouro” desenvolvido pelo mitólogo Joseph Campbell. Para as pesquisadoras, o corpo é criador e receptáculo das imagens míticas da humanidade. Essa discussão é exemplificada com um relato de caso, na qual trabalharam junto a um grupo de bailarinos voluntários, pesquisando as relações criativas entre corpo; imagens iconográficas e imagens míticas, tendo o corpo como ponto de encontro de múltiplos afetos; fonte da criação dos mitos, e, concomitantemente, a ponte de reencontro com essas imagens e histórias em um contexto de criação em dança.

No sétimo artigo, **Daiane Fonseca Leal** estabelece relações entre soma e vida, a partir de seus estudos dos princípios da Educação Somática e do Pensamento Sistêmico. Ela entende que ambos são termos que se aproximam semanticamente, pois a ausência de vida implica na falta do soma. Outros importantes aspectos discutidos são: somente o organismo com vida é capaz de se autorregular, se alterar e se adaptar; a mutabilidade somática é uma evidência de que o soma é percebido como processo; a

ecologia somática regida pelo princípio da colaboração ao invés da dominação é essencial. Para a autora, a “Educação Somática prepara o corpo, via enfoque estrutural, e o Pensamento Sistêmico pela conjectura contextual simbólica enfatizada na comunicação.”

No oitavo artigo, **Jussara Miller e Cora Miller Laszlo** suscitam reflexões sobre o corpo segundo a Escola Vianna (Klauss, Angel, Reiner e Neide Neves). As autoras exploram as contribuições pedagógicas dos Vianna que possibilitaram aprofundar o pensar e o fazer artístico (processos criativos em dança) a partir da orientação somática. Elas discutem como é problemática a separação entre técnica e criação, pois essas não podem/devem ser abordadas como instâncias separadas na investigação corporal. É dado o alerta para como deve se entender a técnica nesse texto: como um meio e não um fim, ou seja, “um conjunto de vários procedimentos de investigação.” Assim, nessa proposta, educação somática e processos artísticos e criativos caminham lado a lado.

No nono artigo, **Clara F. Trigo** enfatiza a importância de se privilegiar a investigação de experiências pedagógicas criativas ao invés de se reproduzir “acriticamente uma tradição ou método.” A experiência é tratada como maneira de se construir conhecimento, “especialmente quando estamos falando de práticas de movimento, nas quais o aprendizado se dará, necessariamente, pela experiência, pelo fazer insubstituível e intransferível”, segundo a autora. Valendo-se do brincar, Clara ampara sua reflexão em Winnicott e em Paulo Freire, e aciona o equipamento Flymoon® para estabelecer conexões entre arte, saúde e educação. Há valorização da “Instabilidade Poética” que não se ampara no certo e errado quando se trata do corpo em movimento.

No décimo artigo, **Felipe Henrique Monteiro Oliveira** parte da sua experiência corpórea para questionar: Como expor meu corpo diferenciado em cena? Assim, ao assumir que arte e vida são inseparáveis, ele busca, com suas pesquisas, propostas

e práticas artísticas, desequilibrar aparências, minimizar preconceitos e estimular o espectador a exercitar a recepção cognitivo-sensória mais do que a racional. Para isso, renegando críticas ao texto dramático, ele produz e expõe em suas performances imagens físicas violentas, baseadas na ideia de ações extremas de Artaud, a fim de que “provoquem os sentidos e a alma do espectador [...] um desejo de mudança.” Mais do que constatações, esse texto incita o leitor a “Perceber, questionar, subverter e transgredir o mundo [...].”

No décimo primeiro artigo, **Andrea Maciel** exercita uma escrita fenomenológica de sua performance em Nova York. Também faz uso da fenomenologia de Merleau-Ponty para discutir relações possíveis e impossíveis entre corpo e cidade. Ela faz uma carto-coreografia com o espaço urbano, tecendo tramas do corpo, da cidade, da dança, no dançar com a cidade ao invés de “simplesmente dançar na cidade.” Andrea identifica aspectos fundamentais nesses cruzamentos tais como dançar/viver/vivenciar com maleabilidade nesses espaços fronteiriços, em que ocorrem territorializações e desterritorializações. Fluir, transitar, multiconectar, “parceirizar”. Dança em parceria e da parceria que se faz espaço, no espaço, com espaço.

No décimo segundo artigo, **Carlos Eduardo Silva** discorre sobre como o fracasso é/pode ser vivenciado nos processos criativos. Fracasso pode ser ímpeto ou impulso criativo, não necessariamente falha. Ele discute que em artes, a imprevisibilidade e o lidar com o acaso são parte inerentes ao processo. Valendo-se de vários olhares de autores de diferentes áreas (e.g., Paryson, Dubatti, Salles, Cohen, Grotowski), o autor entende que erros fazem parte dos processos experimentais de criação. Nas palavras de Carlos Eduardo, se encaramos o processo como uma “reconfiguração constante”, o fracasso então nos liberta ao invés de nos deixar constrangidos. Aberturas frente ao inesperado, ao caos, o que requer resiliência, e flexibilidade – elementos intrínsecos à arte?

No décimo terceiro artigo, **Eduardo Augusto Rosa Santana** expõe, propõe, contrapõe se impõe, dispõe de/com uma escrita coreoescrita somático-performativa que nos contamina. Partindo do flutuar, ele voa e se enraíza em diferentes paragens, ideias, conexões, para nos lembrar que “flutuar pode até se mover muito (como na liquidez pós-moderna), mas também pode ficar ali, bem parado, suspenso no AR (e não ser raiz), como os instantes de voo de um beija-flor ou o momento de um disco-voador a abduzir um de nós.” Este texto deixa “mais ou menos” evidente (como queira) que processos criativos, educação somática, afetos, {...} flutuam por entre diferentes territórios, corpos, sítios, espaços, tempos e abrem perspectivas de diálogos flexíveis, imprevisíveis, poéticos, diferenciados, inacabados

Agradecemos aos autores e todos demais envolvidos na publicação desse número, em particular, aos pesquisadores **Ana Pais** e **Gerson Praxedes** pela contribuição na avaliação de textos recebidos para este número. Todos, com dedicação e responsabilidade, enriqueceram os Cadernos.

Aos leitores, esperamos que vislumbrem a contribuições destes textos que, a partir desta publicação, tornam-se referências na temática abordada.

Alba Pedreira Vieira e Daniel Becker Denovaro

Editores do Caderno GIPE-CIT número 36

NA CASA-ESPELHO: Proposta de Pensamento Coreográfico

Sílvia Pinto Coelho¹

Resumo

A Casa-Espelho, ou *the Looking-Glass House*, é um lugar do outro lado do espelho da sala de Alice, em *Alice do outro lado do espelho* (CARROLL, 1971). Um estúdio de dança, ou uma “casa-espelho”, espelha claramente o dispositivo de palco: muitas vezes tem espelhos, ou câmaras, ou frentes assinaladas por cadeiras, um apelo a ver de fora. Num estúdio, pode ser traçada uma linha que separa a parte que está dentro da parte que está na periferia da atenção. O centro de uma acção que trabalha, por exemplo, em forma de jogo, ou de exercício coreográfico. Um estúdio de ensaio pode ser uma espécie de “máquina de reflexão”, um laboratório de testar, ou de ensaiar potências, onde se constroem *maquetes* de realidade, e se observam, “à lupa”, determinadas relações. O percurso de *Alice do outro lado do espelho* ajudou-me a pensar nalgumas possibilidades coreográficas enunciadas pelos coreógrafos: Lisa Nelson, Mark Tompkins, João Fiadeiro e Olga Mesa, durante a escrita da minha tese de doutoramento (COELHO, 2016). Por exemplo, uma das ressonâncias encontradas na relação entre *Alice do outro lado do espelho* (CARROLL, 1971) e o texto *Before your eyes seeds of a dance practice* de Lisa Nelson (2003) tem que ver com as possibilidades do espelho, as

¹ FCSH, Universidade Nova de Lisboa

inversões. Uma outra aparece com a velocidade, a terceira com a queda, e a quarta com a possibilidade de acreditar e de testar as potências do que, à partida, parece impossível. Esta última relaciona-se, talvez, também com a acção do “infinitamente improvável” de que fala Hanna Arendt citada por Lepecki (2011), em “Coreopolítica e coreopolícia”.

Palavras-chave: Casa-Espelho. Pensamento Coreográfico. Lisa Nelson. Mark Tompkins. João Fiadeiro. Olga Mesa.

Abstract

The Looking-Glass House is a place on the other side of the mirror of Alice’s living room in “Through the Looking-Glass and What Alice Found There” (Carroll, 1995 [1871]). A dance studio or a looking-glass house reflects the stage apparatus: sometimes it has mirrors on the wall, it may have a camera to record the rehearsal. We can spot a front stage if there are any chairs aligned and facing the empty space, like a demand to watch from that point of view. Inside a studio, you can also draw a line dividing the space into areas that are our focus of attention, and areas that are peripheral to our work of attention. By working with attention tools you put forward some games and some choreographic exercises. A studio used as a rehearsal space can become a “reflexion machine”. A laboratory to test – or to rehearse new possibilities of making sense –, is like a place where you can design new models to share specific relations. It is a place where you can observe the relations present in our realities as if through a microscope.

The images that came to my mind while reading “Through the Looking-Glass and What Alice Found There” where interweaving at one point, with some of the possibilities I was discovering with the choreographers I was working with, in my Ph.D. dissertation: Lisa Nelson, Mark Tompkins, João Fiadeiro e Olga Mesa (Coelho, 2016). For example, I found out that some simi-

lar qualities were present in both texts, “Through the Looking Glass” and “Before Your Eyes, Seeds of a Dance Practice” by Lisa Nelson (2003). I’m talking about some of the qualities a mirror can offer, like the possibilities of inversion and reflection. But I’m also considering the quality of the impossibilities as potential to try out new worlds, like unimaginable speed, falling upwards, practicing a movement we never experienced before or daring to act with your eyes closed. The quality of what seems to be impossible somehow resonates with the ability “to perform what is infinitely improbable” (Arendt apud Lepecki 2013, 26).

Keywords: Looking-Glass House. Choreographic Thought. Lisa Nelson. Mark Tompkins. João Fiadeiro. Olga Mesa.

Partimos de uma constatação simples – crescemos em “casas de espelhos”, em geral – mas, para muitos, a relação com o reflexo dos espelhos é mais óbvia, e muito relevante para quem tenha feito, desde cedo, um treino regular de dança clássica. As salas de *ballet* têm, normalmente, espelhos enormes, facto que não transforma, necessariamente, o aprendiz de *ballet* num narciso. Os espelhos e os seus equivalentes são tecnologias que nos afectam, mas como? Farão parte do nosso modo de pensar? Chamo “casa-espelho” não só ao estúdio de dança (quer ele tenha, ou não, espelho), mas também ao próprio dispositivo de ensaio e de pensamento coreográfico. Como se fosse uma máquina de produzir pensamento reflexivo que distingo, um pouco artificialmente,² do pensamento imerso no processo de dançar, para produzir um outro eixo a que tenho vindo a chamar “dançar-pensar”.

² Digo que a distinção é artificial, pois considero que temos todas as variações sempre presentes e prontas para actualizar a grande velocidade.

A Casa-Espelho (ou *Looking-Glass House*) é o lugar do outro lado do espelho da sala de Alice, em *Alice do outro lado do espelho* (*Through the looking glass and what Alice found there*, Lewis Carroll, 1995 [1871]). Um estúdio de dança, ou uma casa-espelho, espelha claramente o dispositivo de palco: muitas vezes tem espelhos, ou câmaras, ou frentes assinaladas por cadeiras, um apelo a ver de fora. Num estúdio também pode ser traçada uma linha que separa a parte que está dentro da que está fora da atenção. O centro de uma acção que trabalha, por exemplo, em forma de jogo, ou de exercício coreográfico. Um estúdio de ensaio pode ser uma espécie de “máquina de reflexão”, um laboratório de testar, ou de ensaiar potências, onde se constroem maquetes de realidade e se observam, à lupa, determinadas relações. O percurso de *Alice do outro lado do espelho* de Carroll ajudou-me a pensar nalgumas possibilidades coreográficas enunciadas pelos coreógrafos: Lisa Nelson, Mark Tompkins, Olga Mesa e João Fiadeiro, durante a escrita da minha tese de doutoramento: *Corpo, imagem e pensamento coreográfico* (COELHO, 2016). Nela uso a proposta de Félix Guattari em *Caosmose* (1993), para olhar para paradigmas ético-estéticos como uma forma de descondicionar os padrões preestabelecidos de subjectivação. Ou seja, falo de alguns coreógrafos como se a sua proposta passasse por desterritorializar os padrões de pensamento que reconhecem, para descobrir outras possibilidades de subjectivação. Em *Caosmose, um novo paradigma estético*, Guattari propõe uma definição provisória de subjectividade, para dizer também que “os grandes movimentos de subjectivação não tendem necessariamente para um sentido emancipador” (1993 p. 12). Ao propor que olhemos para paradigmas ético-estéticos, como forma de descondicionar padrões preestabelecidos de subjectivação, Guattari abre espaço para o uso da desterritorialização enquanto prática para descobrir outras possibilidades de subjectivação, ou para evitar as reterritorializações conservadoras da subjectividade. À medida que fui descobrindo, neste texto de Guattari, a

vontade de passar de paradigmas cientificistas para paradigmas ético-estéticos fui centrando a atenção na ética do pensamento coreográfico. Ou seja, colocando o foco na prática e na ética de produzir encontros e relações, para observar como estas podem operar enquanto máquinas de pensar, ou de produzir aquilo que ainda não se conhece: “máquinas poéticas” a que chamo também “máquinas de fazer mundo”, ou de “mundificar”, a partir do “*worlding*” usado também por Erin Manning em *Always more than one* (2012). A minha proposta, então, é olhar para algumas práticas de pensamento coreográfico como propostas de paradigmas ético-estéticos. Ou seja, proponho concentrar-me nas práticas e éticas de produzir encontros e relações, para observar como estas podem operar, enquanto máquinas de pensar, ou de produzir aquilo que ainda não se conhece. Durante o trabalho desenvolvido no AND_Lab, de Fernanda Eugénio e João Fiadeiro com o modo operativo And (2011/2014), publicou-se o texto “O encontro é uma ferida” (2013 a):

O encontro só é mesmo encontro quando a sua aparição acidental é percebida como oferta, aceite e retribuída. Dessa implicação recíproca emerge um meio, um ambiente mínimo cuja duração se irá, aos poucos, desenhando, marcando e inscrevendo como paisagem comum. O encontro então, só se efectua – só termina de emergir e começa a acontecer – se for reparado e consecutivamente contra-efectuado – isto é, assistido, manuseado, cuidado, (re)feito a cada vez in-terminável. (EUGÉNIO; FIADEIRO, 2013 a, p. 3)

Tenho considerado a ética de trabalho desenvolvida nalguns processos de pesquisa em laboratório, oficinas ou *workshops* coreográficos, uma “ginástica”³ do pensamento crítico e também

³ Aqui faço uma alusão ao título *The mind is a muscle*, uma peça de Yvonne Rainer, de 1968.

um conhecimento do pensamento político⁴ posto em prática, testado dentro dos estúdios e levado para fora deles, enquanto mestria da atenção e da percepção. Relaciono o livro *Caosmose* de Guattari, também com uma questão levantada por André Lepecki no mesmo artigo:

Podem a dança e a cidade refazer o espaço de circulação numa coreopolítica que afirme um movimento para uma outra vida, mais alegre, potente, humanizada, e menos reprodutora de uma cinética insuportavelmente cansativa, se bem que agitada e com certeza espetacular? (2011, p. 49)

Em *Coreopolítica e coreopolícia*, Lepecki propõe, por exemplo, que a coreografia se torne uma metatopografia.

Lendo e ao mesmo tempo reescrevendo o chão, reinscrevendo-se no chão, por via do chão, numa nova ética do lugar, um novo pisar, que não recalque e terraplane o terreno, mas que deixe o chão galgar o corpo, determinar os seus gestos, reorientando assim todo o movimento, reinventando toda uma nova coreografia social, a *topocoreopolítica*.

Só assim pode uma cidade, o palco de vida para a maioria da humanidade, neste momento em que o *ser humano* é, pela primeira vez na sua história e maioritariamente, um *ser urbano*, só assim pode uma cidade deixar de ser essa amálgama de construções e leis criadas com o objetivo de se controlarem cada vez mais totalmente os espaços de circulação (de corpos, desejos, ideais, afetos); só assim pode uma cidade se tornar uma coreografia de atualização de potências políticas e de viver contido sempre em todo e qualquer cidadão: deixando a dança dançar, ou seja, deixando a política acontecer na sua verdadeira face, de modo a que ‘se possa esperar que o inesperado aja (ou *performe*) o infinitamente improvável’, como disse Hanna Arendt. (LEPECKI, 2011, p. 49-50)

⁴ Tal como o enuncia André Lepecki, em “Coreopolítica e coreopolícia”, 2011.

É relevante o “modo como a coreografia articula as políticas invisíveis que tecem o dia-a-dia de todos nós” (Cf. LEPECKI, 2011 p. 52). Ou, como diz Guattari, “Não podemos conceber uma recomposição colectiva do socius, que seja correlativa de uma re-singularização da subjectividade: sem uma nova forma de conceber a democracia política e económica, respeitando as diferenças culturais; e sem múltiplas revoluções moleculares” (GUATTARI, 1992, p.38). Em *Caosmose*, Guattari parte do princípio que “a entrada em relação-com é anterior à formação de identidades e de indivíduos”. Portanto, as relações já se estabelecem e operam, mesmo antes de se pensar “eu”, ou de sentir “nós”, ou “eles”. Se de um modo mais geral, Guattari considera admitir que “cada indivíduo e cada grupo social veicula o seu próprio sistema de modulação da subjectividade, isto é, uma certa cartografia feita de demarcações cognitivas, míticas, rituais, sintomatológicas, a partir da qual ele se posiciona em relação aos seus afectos às suas angústias e tenta gerir as suas inibições e pulsões” (GUATTARI, 1992 p. 21-22). Consideremos, então, o coreográfico, ou as escolhas coreográficas, como um aspecto deste posicionamento, inevitavelmente presente em cada cartografia, em cada territorialização, em cada subjectivação. Reivindicar um novo paradigma estético, que é um paradigma ético-estético, como alternativa à soma de paradigmas científicos, é uma espécie de manifesto por um novo modo de se relacionar-com e de produzir mundo. Guattari considera que as convulsões contemporâneas exigem uma modulação das subjectividades mais voltada para a emergência de novas práticas sociais e estéticas em todos os domínios (Cf. 1992). “Como se operam, então, as modificações de um modo de pensamento, de uma aptidão para apreender o mundo circundante em plena mutação? Com mudar as representações desse mundo exterior, ele mesmo em processo de mudança?” (1992, p. 25). Se Guattari fala na possibilidade de desterritorialização das subjectividades, neste artigo, eu faço uma apropriação explo-

ratória dessa possibilidade, propondo, enquanto exercício co-reopolítico, e inspirada no trabalho do AND_Lab, observar três fases (que eventualmente podem coincidir num só ponto), como num jogo, a saber: a re-paragem, a des-coreografização e a re-coreografização. Ou seja, proponho reparar nas relações presentes, descondicionar as formas já reconhecidas de categorização, antecipando várias hipóteses de relação que tenham em conta, tanto as já existentes, como as que se escondem no óbvio; alimentando um jogo que dá sempre espaço à reflexão e às variantes de espaço, de tempo, de atenção e de estratégias de posição que permitem o surgimento de uma posição-com, ou de uma com-posição. A modulação da atenção, seja a que velocidade funcionar poderá ser a primeira possibilidade de ver o que há, ou “o que é que a coisa tem?”. O que é que está disponível para ser pensado, ou para ser pensado connosco numa relação de com-posição. Como reparar então nas relações coreográficas que se actualizam constantemente connosco, antes sequer de sugerir reposicionarmo-nos nos espaços e nos movimentos? Este “como” sugere que usemos práticas e estratégias de relação, sugere perceber as práticas de modulação da atenção que cada um já usa, por defeito, enquanto exercício de elasticidade das potências do pensamento. Parafraseando Guattari, a ênfase já não será colocada sobre o Ser, mas sim sobre o modo de ser, a maquinação para criar o existente, as práxis geradoras de heterogeneidade e de complexidade (Cf. 1993, p. 139).

Um jogo coreográfico permite-nos reparar nas possibilidades presentes, mas obviadas (ou escondidas) pelo hábito, pela tecnologia já reconhecida de engrenar cenas e movimentos nos teatros e nos estúdios e também na vida. Os lugares facilmente ganham hábitos e protocolos muito fixos. No entanto, tentando não passar pela interpretação, nem passar pela “casa de partida”, sem ter que fazer uma leitura linear, as possibilidades estão todas presentes nos imaginários, e um estúdio de dança poderá ter um papel de intensificador, ao mesmo tempo, uma lupa

e uma máquina de fazer operar o coreográfico em nós. Uma máquina do tempo, do espaço e da memória também. Fintar a memória, pô-la a andar para trás, criar ao sabor daquilo que se pensa. Actualizar um gosto a madalena com chá e trabalhar com essa informação. Descobrir a memória do futuro num jogo coreográfico. Poderá chamar-se a isto coreografar-pensar? Corresponderá só a escolhas, a poder ver com algum recuo, a posicionar, a relacionar, a compor? A poder estar simultaneamente dos dois lados do espelho? O modo coreográfico efectiva-se na individuação humana-tecnológica. Na distinção/divisão dentro da natureza. Se coreografar-pensar tem afinidades com o recuo, com a possibilidade de sair e entrar para ver, e se tem afinidades com a possibilidade de estar simultaneamente dos dois lados do espelho, que é qualquer coisa que relaciono intuitivamente com a tecnologia da escrita e com a tecnologia do espelho. Dançar-pensar estará, então, mais próximo das ligações, na des-cisão,⁵ nos intervalos⁶ da selecção e da composição, na transdução e na

⁵ Uso aqui “des-cindir” como o contrário de “cindir” e de “cisão”, tal como o propõem Eugénio e Fiadeiro (2013 a).

⁶ Manning citando José Gil em *Relationscapes* diz: “What Gil calls the plane of immanence is the interval. It populates the dance and makes tangible, through dance, how movement operates. It underscores the fact that movement is never displacement. Movement is incipient action: a dance of the not-yet (...). The meaning of movement is the very movement of meaning’. To move the interval rather than ‘the body’ is to create space-time for politics, to open the concept of the empirical to movement, to begin to express the infra-modality of the sensing body in movement”. “Aquilo a que Gil chama plano de imanência é o intervalo. Ele povoa a dança e torna tangível, através da dança, o modo como o movimento opera. Sublinha o facto de o movimento não ser nunca deslocamento. O movimento é acção incipiente: uma dança do ainda-não. (...). O significado do movimento é o próprio movimento de significar. Mover o intervalo em lugar de

físico-química vibrátil dos corpos, como um constante transbordar dos acontecimentos. Estando todas estas qualidades mais ou menos presentes em toda a gente, torna-se possível distinguir mais claramente os vários estádios nas práticas regulares de dança. Como diria Erin Manning (2012):

Há infinitas formas de alcançar o mais-do-que que é o movimento-movendo. A dança é um exemplo. O que a dança nos dá são técnicas para decantar da onda de movimento total, uma qualidade que compõe uma corporização em movimento. Esta qualidade é uma vibração que existe num movimento de pensamento. Não um pensamento que está fora, para lá do movimento-movendo, mas um pensamento que compõe-com o movimento do corpo em formação (MANNING apud COELHO, 2013 s/p).

No lugar deixado sem reflexão, a entrega ao acontecimento passa por acreditar. Acreditar para poder cair, por exemplo, em graça, ou em desgraça.⁷ E acreditar também é uma prática. Diz a rainha, a Alice – “Quando era da tua idade costumava treinar meia hora por dia, olha, houve vezes em que cheguei a acreditar em, nada mais nada menos, que seis coisas impossíveis antes do pequeno almoço” (CARROL, 1971, p.68). Tal como as práticas de atenção, as estratégias para acreditar e para duvidar são movimentos fundamentais no fazer-mundo de coreógrafos-bailarinos, e de coreógrafos-investigadores. *Reality is that which, when you*

‘o corpo’ é criar espaço-tempo para o político, abrir o conceito de empírico ao movimento, começar a expressar a infra-modalidade do corpo sensível em movimento.” (GIL apud MANNING, 2009, p. 28)

⁷ Este tema foi desenvolvido em *O espinho de Kleist e a possibilidade de dançar-pensar*. (COELHO, 2010)

*stop believing in it, doesn't go away*⁸ (DICK apud MIRANDA 1999, p. 293), mas a força, essa, é infra-empírica. Nunca nenhum cientista observou uma força, apenas os seus efeitos, diz Brian Massumi, em *Parables for the virtual* (2002, p. 160). A força produzida nos jogos coreográficos é real enquanto nela acreditamos e real quando observamos o seu resultado. Dentro de uma dança, o acontecimento pode tornar-se experiência alucinogénia. O impossível é “real” e a experiência ressoa nos corpos-pessoas que se deixam esgotar e, felizmente, também parar, para poder “relembrar”, no sentido que tem em inglês de *re-member*, ou de reconstituir os membros, lembrar com maior clareza. É o coreografar-pensar de alguns pensadores-experimentadores em laboratórios de intensificação que proponho observar, no movimento pendular entre estar dentro e estar fora de uma dança, de uma coreografia, de um espectáculo, de um processo de pesquisa artístico, de um processo de pesquisa e de pensamento coreográfico, ou mesmo de uma etnografia. Como hipótese de jogo de permeabilidade e de flexibilidade do pensamento, tal como faz Alice, talvez todos precisemos, de nos afastar das coisas para as encontrar, por um lado, e de passar por elas atravessando-as enquanto forças na velocidade duas vezes maior do que é possível, por outro. Será que iremos parar a outro lugar, ou esse lugar é mesmo aqui, mas com uma percepção diferente? Será que o outro lado do espelho é um lugar não cronológico de duração afectiva e de percepção hiper-atenta? Um vórtice, um abismo, uma queda ascendente?⁹ Ao imaginar um grande grupo de pessoas a experimentar “impossíveis”, em simultâ-

⁸ “A realidade é aquilo que não desaparece quando deixamos de acreditar”,

⁹ Este tema será desenvolvido na continuação da exploração feita em *O espinho de Kleist e a possibilidade de dançar-pensar* (COELHO, 2010) e com a ajuda do texto *Queda sem fim* (MIRANDA, 2006).

neo, percebemos como tudo se pode fundir num movimento simbiótico de grupo a dançar. Não será por isso de estranhar surgirem frases como – *No fusion, no confusion*¹⁰ – em *workshops* de Mark Tompkins, por exemplo. Ou de perceber a necessidade de Lisa Nelson filmar as improvisações em que toda a gente estava “dentro”. Torna-se impossível de distinguir, de dividir para ver, por exemplo, no *in-the-flow*¹¹ do contacto-improvisação. Não fica

¹⁰ A expressão *No fusion, no confusion* (sem fusão não há confusão) foi usada por Mark Tompkins durante um *workshop* que frequentei com ele, em Arbecy, em 2004, para prevenir que as pessoas mais habituadas a fazer um determinado tipo de contacto-improvisação entrassem num mecanismo fácil de fusão em parselhas e deixassem de prestar atenção ao todo e ao particular de uma improvisação. “Quanto mais uma pessoa se mantiver integrada e só, mais rico será o cruzamento entre as pessoas. No contacto entre duas pessoas, é difícil desistir da projecção de si no parceiro. Se isso for possível, a dança é mais interessante. Relaxar a projecção. Deixar de se julgar a si próprio e aos parceiros para chegar a um lugar mais disponível onde nos permitimos fazer coisas que normalmente não permitiríamos”. (De uma entrevista que fiz a Mark Tompkins, em 2007, ainda por publicar, tradução minha).

¹¹ A expressão *going with the flow* deu origem a uma série de equívocos que terão levado Mark Tompkins a afastar-se do contacto-improvisação. “Do contacto-improvisação uma das coisas mais importantes que se retém é o *be in the moment, now. The more you can forget, the more interesting is the performance*. Se pensarmos no passado. Se pensarmos no movimento, já não estamos lá. Pensar sempre ‘now’, ‘now’, ‘now’. Uma tarefa impossível, *but very nice!* Quebrar automatismos do contacto-improvisação. *Crazy unprepared real time*. Pode ficar muito violento. *Hi speed and fast shifts. ‘The flow’ at the end drove me crazy*”. Referindo-se ao modo como se fartou da tendência que algumas das pessoas que praticam contacto-improvisação têm para se manterem num fluir contínuo, o que torna todo o acontecimento muito mais linear e monótono. (De uma entrevista que fiz a Mark Tompkins, em 2007, ainda

tudo só na memória dos corpos até que alguém filma e alguém escreve porque estamos em constante vibração e afectação, em constante inter-afectação. Sendo esse um dos legados dispersos da dança, o seu arquivo vivo.

Casa-Espelho

A “Casa-Espelho” da dança teatral – os estúdios e todos os mecanismos usados pela dança em processo de se actualizar e de se concretizar – está povoada de espectros e de máquinas de fazer dançar, que alimentam a “força” infraempírica do pensamento coreográfico contemporâneo, bem como os seus lugares-comuns. Um pouco como a tela de Bacon, em *Francis Bacon, Lógica da sensação*, de Gilles Deleuze (2011). A percepção do coreográfico também é o efeito dessa força que nos sugere um afastamento da tela, ou do estúdio fabricando divisões, enquadramentos, foras de campo, recortando pedaços de realidade para afinar melhor a atenção. Podendo usar efectivamente um espelho, a inversão, a reorganização da direita/esquerda, um *rewind*, ou um reverso coreográfico da sequência dos acontecimentos, como auxiliares de pensamento. Ou uma duplicação, uma multiplicação, uma ampliação do espaço, uma anamorfose. Fazendo um reconhecimento do eu, enquanto corpo que tende a ver-se a si próprio bidimensionalmente, qual ecrã de cinema, mas que é sempre mais-do-que-um, uma miríade de dimensões singulares que ninguém domina, e dando-lhe ferramentas para lidar com essas apreensões,¹² ou constantes e inquietas relações invisíveis. Temos então uma prática da perspectiva que se renova em cada repetição do estúdio e das pessoas, dos corpos no espaço e na duração, da repetição-ensaio, da iteração de tenta-

por publicar, tradução minha).

¹² Tradução literal de *prehension* (ver WHITEHEAD, 1967, p. 176).

tivas-erro que descobrem possibilidades obviadas pela convenção. Dentro do estúdio, já alguma coisa acontece no diagrama, ou nos biogramas presentes. Alguma coisa pede para se articular, dirigindo a nossa atenção na sua relação com um “isso” oculto/segreto.¹³ A cadeira, “por exemplo, a cadeira”¹⁴ exhibe a sua sentabilidade como uma *affordance* irresistível. E o primeiro impulso pode ser ignorar esse “óbvio” ergonómico, demasiado óbvio para um neurotípico.¹⁵ Uma cadeira onde ninguém se senta torna-se diferente de uma cadeira onde alguém se sentou, torna-se diferente de uma cadeira onde se pousou um objecto. De uma cadeira que serviu de plataforma de elevação, ou de plataforma de instabilidade, se uma das pernas, ou o chão, não for regular. Pode ser vista também como objecto com quatro apoios quando se coloca ao lado de uma série de objectos com quatro apoios, ou no meio de uma série de objectos com três, dois e um apoio. Uma cadeira deitada pode sugerir a imagem de uma pessoa sentada deitada. Sentada na cadeira, deitada no

¹³ Parto aqui do princípio, com Eugénio e Fiadeiro, que o “isso” é matéria dos nossos afectos. “Também neste jogo começamos pelo ‘meio’, por aquilo que nos cerca, nos atravessa e nos faz: a matéria dos nossos afectos. O ‘Isso’ inominável que, contudo, assume forma de ‘Isto’ a cada vez que é partilhado. E não poderia ser de outra maneira, pois a criação de um artefacto é um acto de ‘oferecer’ – e, uma vez que ‘só se pode dar o que se tem’, os nossos afectos são tudo o que temos (e tudo o que nos têm)” (2013 b p. 24, 25)

¹⁴ *Por exemplo, a cadeira* é o título de um livro de António Pinto Ribeiro (1997).

¹⁵ A expressão “neurotípico” é usada pelos activistas-autistas com quem Manning trabalhou, para designar aqueles que estarão fora do espectro autista. Uso-a aqui para assinalar que a percepção de um objecto como uma cadeira não é evidente para todas as pessoas e leva tempos diferentes até se formar como imagem. (ver: Manning 2012)

chão. Não deixa de ser uma imagem produzida na relação do que as pessoas reconhecem como possibilidade, produzindo um pequeno paradoxo. A cadeira deitada não senta aquele corpo, levantando a possibilidade de ser prescindível. O futuro daquela relação produz outras hipóteses para o passado. Afinal, a cadeira era só um molde para um corpo deitado no chão em forma de cadeira. A cadeira tem e pode muito mais, antes sequer de lhe chamarmos “cadeira”. Ao olhar para o que a cadeira tem, para o “como” das suas relações, estaremos a coreografar-pensar com ela. Podemos fazê-lo também em jogos de grupo, como propuseram Eugénio e Fiadeiro no AND_Lab (2011-2014). Há estratégias comuns às pessoas presentes e estas pessoas oferecem-se, simultaneamente, como agentes e testemunhas de um acontecimento naquele “espaço-tempo” singular.

A vantagem de se viver da frente para trás é que a memória funciona nos dois sentidos, diz-nos Carroll, em *Alice do outro lado do espelho* (2007). Assim a rainha lembra-se melhor das coisas que aconteceram na semana que vem. Já Lisa Nelson é uma grande especialista em fazer conexões com um passado. Isto é, em aceder à memória do que se passou, desde que começou uma improvisação, por exemplo. O que poderá explicar porque é que algumas das suas improvisações parecem ser peças pensadas do princípio ao fim. João Fiadeiro inclui, nos seus processos de trabalho e nas suas oficinas, um desdobrar de várias antecipações de futuros possíveis, a partir de um só acontecimento. São possibilidades como virtuais da potência e da *affordance* das relações e dos acontecimentos. Este desdobrar de possibilidades, a partir de relações que já existem e são passíveis de ser vistas por qualquer pessoa é feito enquanto exemplo de um modo de operar que tem vindo a desenvolver, desde 1995, com o nome de *Composição em tempo real*. Este trabalho veio a articular-se, entre 2011 e 2014, com um trabalho semelhante de Fernanda Eugénio, no campo da *Etnografia como performance situada*, dando origem ao *AND Lab (Anthropology and Dance Laboratory)*

(EUGÊNIO; FIADEIRO, 2013) do qual tenho vindo a falar.

A Casa-Espelho da dança é proposta aqui como máquina de pensar. Como diria José Bragança de Miranda, “Mesmo a literatura e a poesia têm uma natureza maquínica. A diferença em relação às máquinas-máquinas é que a poesia, a literatura, as artes em geral, avariam a máquina que têm” (MIRANDA, 2008, p. 32). Proponho, finalmente, então, e acompanhando o trabalho dos autores que cito, a possibilidade de trabalhar em movimentos de subjectivação que avariem a máquina que indiciam.

REFERÊNCIAS

CARROLL, Lewis. *Alice do outro lado do espelho*, Lisboa, Editorial Estampa, 1971.

_____. *Alice do outro lado do espelho*, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 2007.

_____. *The complete illustrated works*, Londres, Leopard Books Random House, 1995.

COELHO, Sílvia Pinto. *O espinho de Kleist e a possibilidade de dançar-pensar*. 2010. 60 pgs. Dissertação (Mestrado em Cultura Contemporânea e Novas Tecnologias) – Ciências da Comunicação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010. (texto inédito).

_____. Recensão do livro *Always more than one: individuation’s dance* (Sempre mais do que um: a dança da individuação) de Erin Manning. *Revista de Comunicação e Linguagens*, CECL, FCSH, Lisboa, n. 45, 2013. (no prelo).

_____. *Corpo, imagem e pensamento coreográfico, da pesquisa coreográfica enquanto discurso: os Exemplos de Lisa Nelson, Mark Tompkins, Olga Mesa e João Fiadeiro*. 2016. 235 pgs. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Ciências da Comunicação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016. (texto inédito).

- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon, lógica da sensação*. Lisboa, Orfeu Negro, 2011.
- EUGÉNIO, Fernanda; FIADEIRO, João. *O encontro é uma ferida*. Lisboa, GHOST, 2013 a.
- _____. *Jogo das Perguntas*. Lisboa, GHOST, 2013 b.
- GIBSON, James J. The theory of affordances. *The Ecological Approach to Visual Perception*, Nova Jérsea, EUA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 1986 [1979].
- GUATTARI, Félix. *Caosmose, um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.
- _____. *Chaosmose*, Éditions Galilée, 1992.
- LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. *ILHA*, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011.
- MANNING, Erin. *Relationscapes: movement, art, philosophy*. Brian Massumi and Erin Manning, editors. London, Cambridge, MA: The MIT Press, 2009.
- _____. *Always more than one: individuation's dance*. Brian Massumi and Erin Manning, editors. Durham; London: Duke University Press, 2012.
- MASSUMI, Brian. *Parables for the virtual, movement, affect, sensation*. London, Duke University Press, 2002.
- MIRANDA, J. A. Bragança de. Fim da Mediação? De uma agitação na metafísica contemporânea. *Revista de Comunicação e Linguagens*, CECL, FCSH, Lisboa, n. 25, p. 293-330, 1999.
- _____. *Corpo e imagem*. Lisboa: Nova Vega, 2008.
- RIBEIRO, António Pinto. *Por exemplo a cadeira, ensaios sobre as artes do corpo*. Lisboa: António Pinto Ribeiro e Edições Cotovia, 1997.
- WHITEHEAD, Alfred North. Objects and subjects. In: WHITEHEAD, Alfred North *Adventures of ideas*. Nova Iorque, The Free Press, 1967 [1933]. p. 175-190.

VERDADES ANATÔMICAS E INCERTEZAS CINESTÉSICAS: Dançando Educação Somática

Débora Pereira Bolsanello¹

RESUMO:

O artigo VERDADES ANATÔMICAS E INCERTEZAS CINESTÉSICAS aborda as grandes linhas metodológicas do projeto de extensão OITO DE DENTRO – EDUCAÇÃO SOMÁTICA E DANÇA, atualmente em curso na Faculdade de Artes do Paraná/Universidade Estadual do Paraná. Conta com a participação de alunos e ex-alunos, bem como de um público geral, que se engajam em exercícios oriundos de diferentes métodos de Educação Somática, sobretudo ancorados na teoria de coordenação motora de Marie Madeleine e Béziers e Suzanne Piret e no método Autorreeducação Neuromuscular (CERA, Montreal, Canadá). Dirigida para um “Mover Poético” fora do contexto cênico, a proposta de OITO DE DENTRO é oferecer um terreno de jogo, onde se misturam o rigor da reeducação do movimento, a poética da carne e a imprevisibilidade dos afetos.

¹ Faculdade de Artes do Paraná, Universidade Estadual do Paraná

Palavras-chave: Educação Somática. Dança. Educação. Criação coletiva. Inclusão social.

RESUMÉ:

L'article VÉRITÉS ANATOMIQUES ET INCERTITUDES KINESTHÉSIQUES porte sur le projet HUIT OS – ÉDUCATION SOMATIQUE ET DANSE, réalisé dans la Faculté des Arts de l'État du Parana/Université de l'État du Parana, Brésil. Il est ouvert à la participation de tous les étudiant-e-s et gradué-e-s ainsi qu'au public en général. Les participant-e-s s'engagent dans des exercices de différentes méthodes du champ de l'Éducation Somatique, notamment ceux qui sont ancrés dans la théorie de la coordination motrice (Marie Madeleine Béziers et Suzanne Piret) et dans la Méthode d'Autoréducation Neuro-musculaire (CERA, Montréal, Québec). Dirigés vers un « Mouvoir Poétique », en dehors du contexte scénique, ces exercices font de HUIT OS un terrain de jeu où se mélangent la rigueur de la rééducation du mouvement, la poésie de la chair et l'imprévisibilité des affects.

Mots-clés: Éducation Somatique. Danse. Éducation. Création collective. Inclusion sociale.

ABSTRACT:

The article ANATOMICAL TRUTHS AND KINESTHETIC UNCERTAINTIES describes the general lines of the EIGHT WITHIN PROJECT: SOMATIC EDUCATION AND DANCE, held in the Art Faculty of Parana/State University of Parana, Brazil. The Project counts on the participation of both undergraduate/graduate students, as well as a general audience. Participants engage in experience various Somatic Education exercises, mainly related to the motor coordination theory of Marie Madeleine Béziers and Suzanne Piret, as well as the proposals of the Neuromuscular Self-reeducation Method (CERA,

Montreal, Quebec). Directed towards a « Poetic Moving » out of the stage context, these exercises gives EIGHTH WITHIN a game territory atmosphere that brings together the rigor of somatic reeducation, the poetic of the flesh experience and the unpredictability of human relationships.

Keywords: Somatic Education. Dance. Education. Collective creation. Social inclusion.

Introdução

Concebi o projeto de extensão Oito de Dentro um pouco por acaso. Uma série de acidentes levaram-me a adaptar, pesquisar e criar exercícios para aliviar dores constantes. Esses acidentes, somados a minha tipologia postural, hábitos de vida etc, resultaram em desidratação discal em todos os níveis cervicais; moderada artrose interfacetária de C4 a D1; discretos complexos disco-osteofitários posteriores e centrais de C3 a C6; leves compressões nas faces ventrais do saco dural; retrolistese de C3 em relação a C4, e assim por diante até C6; protusão discal posterior de D3 a D5. Esse palavrório respinga, para fora dos laudos da ressonância magnética, uma só coisa : «dor». Decorridos muitos anos após esses acidentes, já atuando como professora de Educação Somática, encontrei o elo que faltava em minha pesquisa pessoal sobre reeducação do movimento e gestão da dor. Durante uma oficina de técnicas de Educação Somática que ministrei na escola Happy Dance, em Curitiba, aproveitando o lançamento da primeira edição do livro que organizei em 2008, um fervoroso debate acendeu os alunos em motim. Contrariando minha afirmação de que os movimentos que eu ensinava eram exercícios técnicos e não visavam desenvolver a expressividade, uma das participantes exclamou: «Mas... O

movimento já é expressivo!». Esse foi meu primeiro encontro com Cinthia Kunifas, docente da Faculdade de Artes do Paraná, com quem hoje tenho a honra de dividir a sala de aula. Obrigada, Cinthia, você tem razão : todo movimento é expressão. É aí que entra o Projeto Oito de Dentro. Em casa, todos os dias, nos momentos de maior dor e cansaço, consequentes da falta de mobilidade e vitalidade, eu deitava no chão em silêncio e respirava. Não havia nada a ser feito. A dor insistia. Era como se eu quisesse esperar a dor passar, na esperança de que ela fosse um passarinho que pulasse de galho em galho. E da aparente imobilidade de caçador, esperando a dor pular para outro galho, brotavam minúsculos movimentos sinuosos dentro da minha cabeça, implicando as vértebras cervicais e lubrificando a região. Logo percebi que minha respiração traçava figuras de oito nos diferentes planos dentro do meu crânio e que, sem que eu planejasse, esses oitos se propagavam pelo tórax, pela pélvis, braços e pernas. Para não acentuar a sensação de desconforto, eu intuitivamente evitava focar o local em sofrimento, e os movimentos sinuosos de oito traçavam, então, percursos alternativos à dor, redistribuindo tensões.

Ainda não posso afirmar nada sobre esses exercícios pessoais. Não os sistematizei. Eles ainda estão crus, emergindo diariamente, espontaneamente, sem ordem. Esses movimentos de oito vieram a mim de maneira íntima e inesperada. Mas comecei a me perguntar qual seria o impacto estético desses movimentos espiroides nos corpos de outras pessoas?

Prenha de inquietações, propus ao setor de extensão da Faculdade de Artes do Paraná, onde trabalho como docente, o projeto de extensão OITO DE DENTRO. Gratuito para alunos, ex-alunos da Faculdade e a um público extra-acadêmico. No momento em que você lê estas linhas, OITO DE DENTRO ainda está em curso. Seu caráter experimental nos permite trazer a este artigo a descrição de alguns procedimentos de aula que ainda estão em desenvolvimento.

Este artigo exemplifica e ilustra alguns dos conteúdos do OITO DE DENTRO (o quê) e alguns dos métodos que adotamos (como). Chamamos aqui “Mover Poético”, a proposta extracênica que o projeto OITO DE DENTRO está explorando.

Metodologia

Em um primeiro momento, eu precisava de gente movente para testar minhas ideias e exercícios. Ministrei duas aulas aos participantes do UM – Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da Faculdade de Artes do Paraná, dirigido pela professora Rose Rocha que, generosamente, me encorajou a fazer dessas duas aulas-teste um projeto de extensão. Criei então o breve projeto-piloto OITO DE DENTRO, a fim de construir uma metodologia de pesquisa e aplicação de técnicas de Educação Somática em dança. Realizamos nove encontros em 2015, cada um com a duração de duas horas, na Faculdade de Artes do Paraná (FAP)/ Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Uma vez terminado o projeto-piloto, recomeçamos as atividades do OITO DE DENTRO, em 27 de abril 2016, com a previsão de encerrá-lo em dezembro deste mesmo ano. Temos uma média de 15 a 34 participantes, de ambos sexos e de meios sociais distintos e profissões as mais variadas. A faixa etária varia entre 16 e 48 anos. Nossos colaboradores na representação visual do projeto são alunos da Faculdade de Artes do Paraná: os exercícios apresentados foram fotografados por Caio Rocha e Guilherme Morilha e ilustrados por Yiuki Doi. Alguns dos encontros foram filmados, por Andrei Bueno, Luiz Mira e Lucas Carrera, para a elaboração de um vídeo-documentário que promova o projeto e garanta sua credibilidade e continuidade. Contamos igualmente com a colaboração dos músicos Fábio Macedo (berimbau) e Louis Loving (alaúde).

Educação Somática, porta para o Reino das Sensações

Nosso fazer-em-dança não é inédito: há décadas, intérpretes-coreógrafos vêm usando os recursos da Educação Somática como ponto de partida para a criação. Destacamos Ohad Naharin (Israel) que – paralelamente a sua atuação como coreógrafo da companhia Bathseva Dance – desenvolve hoje a nível internacional “Gaga”, uma espécie de fermento-dançante fora do fenômeno cênico, disvinculado da virtuosidade técnica, como ele descreve: “[Gaga] não se trata de um treinamento de dança, embora dancemos [...] não preparamos você para um show. Não ensinamos passos para que você faça uma performance”. Outro exemplo é Ivaldo Bertazzo, renomado por ensinar e coreografar a partir de uma síntese própria do método das Cadeias Musculares e Articulares GDS e da teoria da coordenação motora de Piret e Béziers.

Acreditamos que foram os fundadores dos métodos de Educação Somática que redescobriram o corpo, nas sociedades urbanas, entre o final do século XIX e início do século XX, na Europa e na América do Norte. Na esperança de remediar suas próprias limitações físicas, e motivados por um espírito de pesquisa sobre os mecanismos de autoregulação dos organismos vivos, os fundadores têm sua trajetória caracterizada pela elaboração de movimentos para a reeducação da percepção do corpo. Abalroados por acidentes ou acometidos por doenças para os quais não encontraram soluções junto à medicina convencional, vários dos fundadores estudaram abordagens orientais e ocidentais, a fim de entender as conexões entre corpo e mente e o potencial de cura inerente a todo organismo vivo. Amalgamando experiências pessoais e pesquisas teóricas, os “reformadores de movimento”, tal como Strazzacappa (2012) os denomina, elaboraram exercícios para transformar padrões mentais limitantes e desarticular hábitos motores equivocados e nocivos.

Depois de testados sobre si próprios, os “reformadores de

movimento” aplicaram seus métodos com o intuito de aliviar as queixas de pessoas com quem conviviam, visando a diminuição de sintomas algícos; a melhora da coordenação motora; a prevenção de Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT), Lesão por Esforço Repetitivo (LER); o aumento da capacidade de concentração; a recuperação do esgotamento físico e mental; a transformação de hábitos posturais inadequados.

Vocábulos Somáticos e Mover Poético: as contribuições da teoria da coordenação motora e do CERA

Embora reconheçamos o papel preventivo e terapêutico da Educação Somática, no contexto do projeto de extensão OITO DE DENTRO dirigimos os exercícios para a criação.

Distinguimo-nos por não treinar o aluno através da repetição de sequências de dança nem através da memorização de “passos”. Calcados na teoria de Coordenação Motora das pesquisadoras francesas Marie Madeleine Béziers e Suzanne Piret, bem como nos exercícios desenvolvidos pelo Centre d’Étude et Recherche en Autorééducation Neuromusculaire (CERA), denominamos Vocábulos Somáticos as experimentações que propomos no OITO DE DENTRO.

O Centre d’Études et Recherche en Autorééducation Neuromusculaire (CERA), onde diplomei-me em 1996, tem sua formação ancorada nos ensinamentos de Godelieve Denys-Struyf, Sylvie Boë e Marie Madeleine Béziers et Suzanne Piret. Não nos atardaremos sobre o método GDS, fundado por Godelieve Denys-Struyf nem sobre o método criado por Sylvie Boë, mas abordaremos brevemente o raciocínio somático que respalda as intervenções do OITO DE DENTRO: a teoria da coordenação motora.

O conceito de coordenação motora foi criado por Suzanne Piret e Marie Madeleine Béziers e se define pela relação ótima entre os ossos compondo uma articulação e pelo harmônico jogo

de tensão entre músculos agonistas e antagonistas na realização de um gesto justo. Gesto justo é aquele que recruta a quantidade suficiente de energia muscular para a execução de uma tarefa, sem um gasto maior do que o necessário, sejam eles gestos que expressem ações implicando um deslocamento significativo de peso (p.e. subir escadas), movimentos finos (p.e. operar o teclado de um celular) ou movimentos de ajuste postural (p.e. estar em pé). Unidade de coordenação motora é portanto um conjunto arquitetônico musculoesquelético onde duas esferas ósseas têm o sentido de suas rotações opostas pela ação dos músculos condutores. Músculos condutores são aqueles que atravessam no mínimo duas articulações e conduzem contração de um músculo a outro, garantindo a ação em cadeia que, se bem orquestrada, evita desgastes, por distribuir o esforço através de uma arquitetura óssea abaulada e bem alinhada. Um movimento bem coordenado é portanto aquele que recruta uma diversidade de músculos (ao invés de sobrecarregar sempre os mesmos músculos para executar diferentes gestos) e se caracteriza por eficácia, precisão, funcionalidade e baixo impacto na estrutura orgânica.

A forma dos ossos em torção (figura de 8 ou leminicasta ∞) funciona como trilhos que facilitam a transmissão de informação de um músculo a outro. Campignon (2003, p. 123) afirma que: “O osso carrega em sua forma o traço do movimento que o músculo imprimiu nele”. O coreógrafo e educador Ivaldo Bertazzo (2014, p. 66-67), criador do Método Bertazzo indica que:

Braços e pernas não agem simplesmente como dobradiças de uma porta; eles proporcionam aos nossos sentidos imagens tridimensionais e integradas. Os gestos em torção [...] desenhando elipses que progressivamente definem a flexão e a extensão. [...] Tanto os ossos dos braços e pernas quanto os músculos que os revestem são torcidos. Seus movimentos operam no seio de sutis rotações. Reorganizar essas torções, por meio da oposição de dois polos, é a primeira providência necessária para a organização do movimento.

Atentamos para que o Mover Poético dos participantes do OITO DE DENTRO surja de uma organização corpórea ótima e sentida, reveladora da unicidade de cada um. Os exercícios de Educação Somática selecionados para compor as aulas do OITO DE DENTRO são denominados Vocábulo Somáticos, porque nosso objetivo é traduzi-los em Mover Poético. Não objetivam aquecimento, nem de alongamento ou tonificação. Tal como o poeta, para quem a palavra – sua sonoridade, forma, sentido – pode ser usada, pervertida e dilacerada, criando ruptura, beleza e espanto, usamos os Vocábulo Somáticos como pontos de partida para gerar movimento dançado.

Os Vocábulo Somáticos estimulam o Mover Poético, na medida em que dão aos participantes acesso aos seus próprios processos fisiológicos e às estruturas musculoesqueléticas de seu corpo único. Se o soma já é expressão, tal como mencionamos anteriormente, os Vocábulo Somáticos têm o objetivo de abrir o acesso à expressividade inerente ao soma.

Em um primeiro momento, através de materiais diversos (bolas suíças, bolas de brinquedo, bolas de tênis, bolas de soprar, bastões de madeira, chacapas etc.) solicitamos a emergência das sensações da pele, dos ossos, dos músculos etc. Focamos a observação em como uma experiência sensório-motora pode ser digerida pelos participantes em movimento dançado. Se, de um lado, sozinha, em casa, eu executava os oitos para liberar restrições e aliviar minha dor física, OITO DE DENTRO apropria-se desses movimentos, transformando-os em Vocábulo Somáticos, potencializando um Mover Poético coletivo.

Usamos bastões de madeira para percutir todo o corpo buscando sentir a densidade do osso. Apalpamos para perceber o tamanho e a forma dos ossos. E giramos, dobramos e desdobramos, para tomar consciência de como os ossos se relacionam entre si, em suas articulações. Localizamos as articulações, sentindo onde o encontro de dois ossos acontece. Às vezes nos surpreendemos descobrindo articulações onde tudo pare-

cia uniforme como uma parede lisa. Às vezes nos damos conta de que articulações não tão bem encaixadas, irritadas ou desgastadas, podem causar instabilidade e as consequentes rigidez muscular e pouca mobilidade, mecanismo de proteção da articulação. Observamos as cavidades ósseas : crânio, tórax, bacia, e aguçamos a sensação que temos da nossa arquitetura musculoesquelética, da forma esférica das mãos e dos arcos dos pés. Sentimos então que os ossos não são estacas duras e retas. Os ossos são estruturas maleáveis, que parecem ter sido finamente esculpidas em curvas. As torções que os ossos apresentam é fisiológica e têm um padrão, como se os ossos tivessem passado por moldes em forma de 8 e variações (∞), tal como afirma Campignon (2003, p. 128 e 130):

Encontramos sempre *uma rotação externa proximal (em cima ou atrás) associada a uma rotação interna distal (embaixo ou na frente)* [...]. Tomemos como exemplo o membro inferior : a raiz da coxa está em rotação externa relativamente à sua extremidade inferior, que, por sua vez, está relativamente em rotação interna.

Dentro das cavidades ósseas, brincarmos de achar um 8 escondido, nos lembrando das brincadeiras de fazer aparecer uma figura nos cadernos de desenho pontilhado... Como se o 8 que buscássemos fosse pontilhado, imbricado a um desenho maior: unindo os pontinhos, o fazemos aparecer. Stryuf-Denys (1995, p. 50) afirma que: “Os gestos espiroides, movimentos em torção e em circundação são poderosos igualizadores de tensão”. A reeducação do movimento que promovemos no OITO DE DENTRO entende “igualizador de tensão” como um lugar neutro que oferece um potencial, uma página em branco para a criação do Mover Poético.

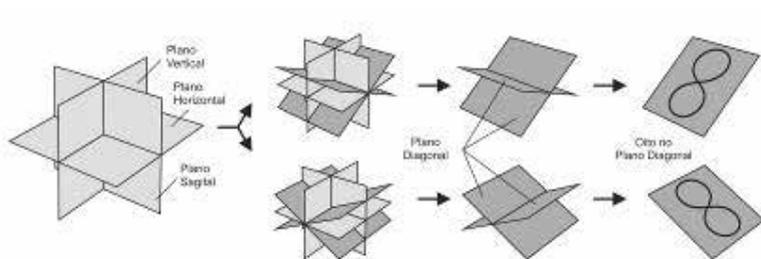


Figura 1: Planos dos “oito de dentro”. Ilustração de Yiuki Doi.

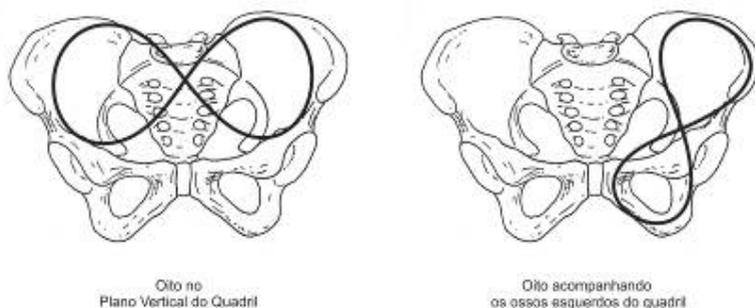


Figura 2: Alguns exemplos de oito na bacia – Desenhar lemniscatas ou 8 nas paredes internas da bacia, no plano sagital (do cóccix ao púbis); no plano horizontal (de um íliaco a outro); no plano vertical (em um só íliaco) e diagonais. Em seguida, permitir que as figuras de oito desloquem você no espaço. Ilustração de Yiuki Doi.

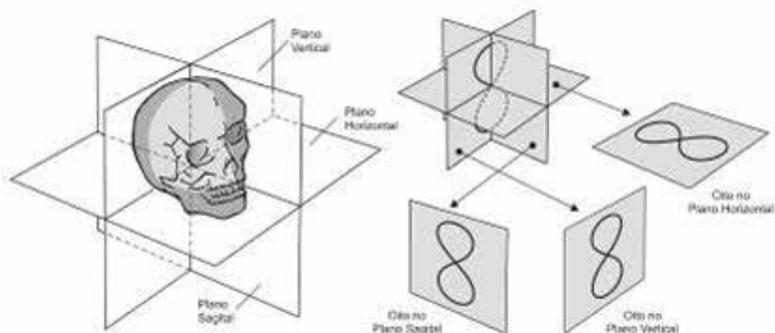


Figura 3: Oitos da esfera craniana. Sinta os ossos temporais, occipital, zigomáticos, maxilar e nasal. Em seguida, trace um círculo interno no plano vertical, passando pelas laterais do osso frontal ao topo do crânio e descendo ao queixo. Trace o plano sagital, indo do occipital aos ossos da face (lembre-se do joguinho de cabeça-pescoço das dançarinas egípcias ou indianas). Encontre o oito pontilhado dentro da cabeça, a nível do esfenóide. Ilustração de Yiuki Doi.

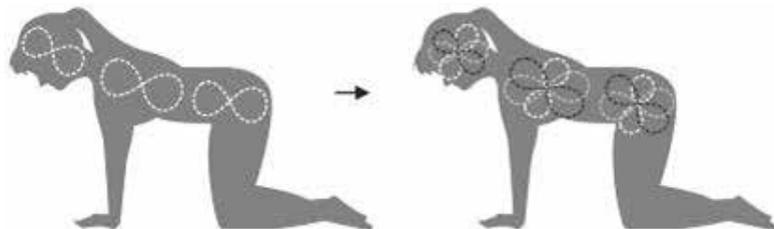


Figura 4: Trânsito dos oitos. Em posição quatro apoios desenhe oito internos. Uma das bolas do oito situa-se em uma parte do corpo e a outra bola do oito, em outra parte, como se o oito transitasse entre um ilíaco e o tórax, por exemplo. Privilegie a fluidez do movimento.

Ilustração de Yiuki Doi.

Antídoto à “era da iconofagia”

Fornecemos o Vocábulo Somático e cada participante o expande como puder, no desafio da “conversão do comum ao eloquente”, nas palavras de Da Silva (2014, p. 37). OITO DE DENTRO é um contexto que possibilita uma interface carnal das “dimensões do privado e do compartilhado” (DA SILVA, 2014, p. 46). No estágio em que está o projeto, ensinamos que esse alfabeto não seja cumulativo: ele não deve gerar uma sintaxe a ser repetida. Nesse momento do projeto, queremos que os Vocábulos Somáticos sejam apenas vividos em um espaço sem julgamento, onde cada qual pode se conhecer melhor a si próprio, descobrir ângulos cegos de si, e conectar-se com os demais através do movimento. Em uma sociedade onde o vir-

tual parece – para muitos – mais sedutor do que o presencial, preservar um lugar de encontro carnal-afetivo é um ato político. Baitello Jr (2014, p. 77) não esconde sua perplexidade diante de uma sociedade onde o sentido da visão impera, acorrentando o corpo às suas representações bidimensionais que prometem ao consumidor vida eterna:

A rigor, essa ‘torrente de mundo exterior’ se expressa na avalanche das imagens exógenas que nos assediam em todos os espaços e tempos, apropriando-se de nosso espaço e tempo de vida [...] Somos obrigados a viver uma abstração, um corpo sem matéria, sem massa, sem volume, apenas feito de funções abstratas como trabalho, sucesso, visibilidade, carreira, profissão, fama.

Bondía (2002, p. 21) afirma que a experiência real é sabotada quando o indivíduo só faz nutrir-se de imagens, acumular informações e regurgitar impressões. Estamos construindo uma sociedade de muitas opiniões e pouca vivência. Diálogos interrompidos nos grupos do Whatsapp, inferências maceradas nas notícias dos jornais e castelos-de-hipóteses construídos pelas postagens do Facebook nos tornam corpos desmaterializados que pouco sentem e se sufocam de dúvidas sobre o que é ou não verdade.

As práticas que exigem concentração e coordenação motora tornam-se hoje estratégias de sobrevivência em um momento histórico da humanidade onde a distração é nosso estado de consciência mais frequente. Se levado às últimas consequências, a distração gera distanciamento. Tornada crônica, a distração transforma-se em perda de valor, desconexão, insatisfação, isolamento, indiferença. E algo que não tem valor é passivo de negligência e destruição. Assim estão os afetos iconofágicos de hoje: carcomidos pela onipresença de imagens. Baitello Jr (2014, p. 73) aponta para: “[...] o fenômeno da iconofagia, a de-

voração de imagens, juntamente com a voracidade por imagens e a gula das próprias imagens”, que achatam nossa experiência somática de estar vivo e entrar em relação. OITO DE DENTRO é um espaço laboratorial que estimula a criação coletiva, a partir de densidades: o fisiológico, o anatômico, o cinestésico, os afetos. As vivências do OITO DE DENTRO convidam os participantes a acessarem sua expressividade através do pré-expressivo (Vocábulos Somáticos), e no jogo com os demais participantes, configurando “corporeidades singulares coletivizadas”, tal como descreve Biancalana (2016, p. 44). O jogo não se baseia em competição de habilidades, mas em um diálogo entre interioridades. É possível que durante o desenvolvimento do projeto proponhamos o recorte de movimentos e sua repetição, a fim de compor uma forma dançada, mais-ou-menos fixa, a ser apresentada a um público. Mas, definitivamente, ainda estamos longe dessa etapa.

OITO DE DENTRO insere-se na Faculdade de Artes do Paraná como um manifesto pró-arte-no-cotidiano. Queiramos que a imediata realidade de nossa matéria ainda possa nos encantar, que possamos ainda nos surpreender com o ordinário encontro entre nossas peles. Mas tudo que foi dito aqui só tem sentido se você, leitor, vier a experimentar.

As fotos a seguir ilustram a passagem de alguns Vocábulos Somáticos ao Mover Poético.



Foto 1: Esse Vocábulo Somático convida a reconhecer o sentido de rotação da cabeça do úmero na glenóide e a sentir a conexão da esfera da mão com o punho, o cotovelo, a escápula. Fotos 1 a 13 de Caio Rocha.



Foto 2: Os participantes exploram um Vocabulo Somático (movimento de rotação interna e externa da articulação glenoumeral).



Fotos 3 a 5: Convidamos aos participantes a digerirem os Vocábulos Somáticos. Os participantes usam a indicação de rotação interna-externa da articulação glenoumeral como iniciadora de movimentos, levando-a a todos os sentidos e níveis, acentuando ou diminuindo a tonicidade muscular, alterando a amplitude do movimento, mudando o ritmo de execução, deslo-





cando-se ou não no espaço, interagindo ou não com os demais.



Fotos 6 e 7:
Vocábulo Sô-
mático visando
a localização da
articulação coxo-
femoral. Dissoc-
ciar a pélvis das
pernas, buscando
liberdade articu-
lar. Distinguir o
movimento da
cabeça do fêmur
na articulação
coxofemoral e o
movimento da
pélvis sobre a
cabeça do fêmur.
Sentir o tamanho
da bacia, seu
peso, posição,



volume e possibilidades articulares: sacro-íliaco, sínfise pubiana e suas conexões com as vértebras lombares, fêmures, tíbias e fíbulas, e arcos dos pés.



Foto 8: Estruturar-se a partir das unidades de coordenação motora da cintura escapular e cintura pélvica, unindo-as pela coluna vertebral.



Fotos 9 e 10: Deslocar-se livremente regendo as unidades de coordenação motora (arcos dos pés e arcos das mãos), brincando com os padrões de movi-



mento ceder-empurrar-alcançar.



Fotos 11 e 12:
Os participantes usam sua estrutura óssea como suporte para um longo tecido. Outros participantes deslocam-se através do contato da pele com o tecido ou através de rolamentos das suas esferas ósseas (cabeça, tórax, bacia) e membros. Os participantes devem modular sua intencionalidade, intensidade e velocidade do deslocamento, a fim de não onerar os participantes-pilares que sustentam o tecido.



Foto 13: Exercício em dupla ou trio. Um dos participantes rola no território criado pelo tecido esticado no chão, acessando volumes, peso e formas dos ossos e contato da pele com as texturas e superfícies. Os demais ajudam o rolamento, embrulhando e desembrulhando o colega no tecido.



Fotos 14 a 16: Em duplas, as chacapas são usadas para percutir os ossos. Em um segundo momento, golpeadas no chão, as chacapas retomam seu papel de instrumento musical para criar ritmos ao Mover Poético. Fotos 19 a 23 de Guilherme Morilha.





REFERÊNCIAS

- BATTELLO JR, Norval. *A era da iconofagia: reflexões sobre imagem, comunicação, mídia e cultura*. São Paulo: Paulus, 2014.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Gesto orientado: reeducação do movimento*. São Paulo: SESC, 2014.
- BIANCALANA, Gisela Reis. Os corpos que dançaram suas vozes. *Revista Brasileira Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 30-46, jan./abr. 2016.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 20-28, jan. 2002.
- CAMPIGNION, Philippe. *Aspectos biomecânicos: cadeias musculares e articulares – Método G.D.S. Noções básicas*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- DA SILVA, Hugo Leonardo. *Desabituação compartilhada: contato improvisação, jogo de dança e vertigem*. Valença: Editora A, 2014.
- PIRET, Suzanne; BÉZIERS, Marie Madeleine. *A coordenação motora: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

SANTOS, Ângela. *A biomecânica da coordenação motora*. São Paulo: Summus Editorial, 2002.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação Somática e artes cênicas: princípios e aplicações*. São Paulo: Papirus Editora, 2012.

STRYUF-DENYS, Godelieve. *Cadeias musculares e articulares: o método GDS*. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

Notas

¹ “It is not a dance training, even though we dance [...] we don’t prepare you for a show. We don’t teach you steps that you can perform.” Comunicação oral, tradução dos autores. Entrevista de Ohad Naharin para o Jewish Theater. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yPcxl4mXUIs>>. Acesso em: 8 nov. 2015.

² Usamos a palavra “ótima” em uma perspectiva biológica, apontando para as melhores condições que podem atuar na realização de uma função fisiológica. Dicionário Michaelis on-line. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues=-portugues&palavra=%F3timo>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

³ *Chacapas* são instrumentos de percussão fabricados com galhos de palmeira secos, usados pelos índios Shipibos que conheci no Peru. São usados em minhas aulas como instrumentos de percussão dos ossos.

EXPLORANDO O SISTEMA ESQUELÉTICO: uma proposta metodológica¹

Siane Paula de Araújo²

RESUMO:

Apresento neste trabalho uma proposta metodológica baseada na relação entre princípios de técnicas somáticas e estudos de anatomia humana e os processos criativos em dança. Esta proposta está centrada em minhas experiências docentes e de pesquisa em que a compreensão do processo de *embodiment se* torna fundamental para o seu desenvolvimento. A proposta é desenvolvida em três fases distintas: em uma primeira instância, do sujeito com o seu corpo (atenção voltada para o seu interior) para, em seguida, começar a condução da percepção do sujeito com os outros (sujeitos) e com o seu meio como um todo (com o seu exterior). O processo criativo está presente em cada momento, guiando o movimento e entendendo a ação –

¹ A primeira versão desse trabalho foi apresentada em palestra e oficina no 11º Seminário Nacional Concepções Contemporâneas em Dança da UFMG, em 2014.

² Programa de Pós-Graduação em Artes; Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa de pesquisa, tornando possível a realização plena deste trabalho.

do corpo – também como percepção, nesse sentido, e a “corporalização” dos conceitos sobre o sistema esquelético como um ponto de partida, quando são acrescentados outros elementos, tais como a relação com uma música, uma poesia, uma pintura, dentre inúmeras outras possibilidades, formando um tripé entre o movimento, a poética e a criação. Tão logo, o trabalho segue um caminho respeitando o desenrolar de uma dança própria do sujeito dançante, a cada vez mais autônomo sobre seu corpo, e estabelecida pela conexão “corpoambiente” em trocas contínuas entre os meios interno e externo, transformando o corpo em sentidos múltiplos de movimento.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Sistema Esquelético. *Embodiment*. Processos Criativos.

ABSTRACT:

I present in this work a methodology based on the relationship between principles of somatic techniques and studies of human anatomy and creative processes in dance. This proposal focused on my teaching and research experience in the understanding of the embodiment process becomes critical to their development. The proposal is developed in three phases: in the first instance, the subject with your body (attention on the inside) to then start driving the perception of the subject with others (subjects) and you're your environment as a whole (with its exterior). The creative process is present at all times, guiding the movement that understanding the action – of the body - as well as perception, in this sense, and the “corporalization” the concepts on the skeletal system as a starting point, when added to other elements such as the relationship with a song, a poem, a painting, among many other possibilities, forming a tripod between movement, poetic and creation. As soon as the work follows a path respecting the conduct of the one own dance by a person dancing, the increasingly autonomous over his body,

and established by “bodyenvironment” connection in continuous exchanges between inside and outside middle, transforming the body in multiple senses of motion.

KEYWORDS: Dance. Skeletal System. Embodiment. Creative Processes.

INTRODUÇÃO

Apresento neste trabalho uma proposta metodológica que é fruto da minha experiência como bailarina-docente-pesquisadora em dança, em especial, durante minha atuação no Programa Arena da Cultura da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. Assim como, enquanto resultado de meus estudos relacionados à minha pesquisa de tese de doutorado, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (PPG-Artes EBA/UFMG).

Na pesquisa de tese, proponho a produção e a avaliação de um material didático multimídia destinado à disciplina *Anatomia para o Movimento*, do Curso de Licenciatura em Dança da mesma instituição, na qual também realizei acompanhamento docente em meu percurso de doutorado, durante dois semestres.

Nesse contexto, deparei-me explorando conteúdos relativos à Educação Somática e ao conceito de *embodiment*, cujo entendimento se faz como condição *sine qua non* para a compreensão do andamento deste trabalho. Estas relações são enfatizadas pela minha experiência também de estudo do sistema somático *Body Mind Centering* (BMC) – fundado por Bonie Bainbridge Cohen, nos Estados Unidos. Além disso, a Educação Somática é um dos eixos articuladores presentes no processo didático de ensino de dança nas aulas do Programa Arena da Cultura e da disciplina *Anatomia para o Movimento* na EBA/UFMG.

Dessa forma, desenvolvi uma proposta metodológica própria de ensino buscando atender a essas demandas, bem como, relacionando aos meus estudos na academia. Essa proposta que, portanto, tem como elemento central a ideia de que a experiência do corpo produz linguagem, ou seja, a forma como expressamos, nossa visão de mundo se dá por um processo não desarticulado do corpo, pelo contrário, nossos conceitos são/estão “corporalizados”³. Este é um caminho para a compreensão do conceito de *embodiment*, como proposto por Gibbs (2005).

Além disso, segundo o autor, uma das principais condições para se desenvolver este conceito se dá pelo corpo, e este em movimento, uma vez que, nas ideias de Lakoff e Johnson (2002), é por meio da experiência que desenvolvemos as nossas concepções. E esta experiência, a que os autores se referem, se volta ao corpo diretamente. O corpo é calcado como um estado sempre aberto de comunicação com o meio no qual interage constantemente gerando transformações. Nesse mesmo sentido, também se integra a proposta do BMC, como se confere nas palavras de Adriana Almeida Pees, co-diretora do Programa Brasileiro de Educador do Movimento Somático credenciado pela *School for Body-Mind Centering*:

A premissa de que o corpo e a mente estão conectados e os seus respectivos sistemas entrelaçados faz parte do BMC na área da Educação e Terapia Somática. Essa percepção, marco importante e inicial para qualquer trabalho corporal inteligente e sensível, leva-nos à visão de um corpo integral como forma interativa de expressão, em que há um fluxo contínuo de informações de dentro para fora e vice-versa. (PEES, 2010, p. 02)

³ O termo “corporalização” é utilizado no BMC como uma adaptação do conceito de *embodiment*. (PEES, 2010, p. 173)

1 A PROPOSTA METODOLÓGICA

A aplicação dessa proposta metodológica pode se dar sobre quaisquer temas relacionados aos sistemas anatômicos humanos. No entanto, a escolha do tema sobre o sistema esquelético ocorre como ponto de partida possível para o desenvolvimento da percepção corporal. Dessa forma, está enfatizada a relação entre o trabalho corporal específico para a sensibilização da percepção do sujeito sobre os seus ossos de acordo com os seguintes itens: forma, função, resiliência, textura, peso, volume, classificação anatômica e nomenclatura. Esse processo visa, portanto, a “incorporação” de conceitos, mas que só ocorrem em detrimento da prática/experiência do-no movimento. Dessa forma, os estímulos aplicados, sejam imagéticos, de auto-toque, massagem, auditivos ou de pressão, configuram caminhos imprescindíveis que despertam e compõem os instrumentos da prática.

O refinamento da proposta é guiado, inicialmente, pelos diferentes estímulos e conceitos que nortearão os próximos passos. O seu percurso didático possui três momentos distintos dados na relação, em uma primeira instância, do sujeito com o seu corpo (atenção voltada para o seu interior) para, em seguida, começar a condução da percepção do sujeito com os outros (sujeitos) e com o seu meio como um todo (com o seu exterior). É importante salientar que essa proposta prioriza a relação com o meio, enquanto espaço arquitetônico, paisagístico e sonoro, excluindo (em parte) a possibilidade de uma relação direta com outra pessoa neste segundo instante da aula. Essa relação com o outro, diretamente, se dará no terceiro momento, quando se está mais preñado da experiência do eu-comigo-mesmo (*Self*).

Assim, o estabelecimento da descoberta de si mesmo e da relação com o espaço propicia o início da interação com o outro. Este “outro” aqui se dirigindo diretamente a outra pessoa, mas que não se restringe a ela, podendo se estender a um objeto ou a várias outras pessoas e coisas. O importante é saber lidar com

conceitos que, aparentemente estando apenas no plano abstrato, imaginário ou ainda “desencarnados”, se corporalizam: os conceitos irão se tornando corpo.

O processo criativo está presente em todo o momento, guiando o movimento e entendendo a ação – do corpo – também como percepção, nesse sentido, e a imaginação a partir dos conceitos iniciais sobre o sistema esquelético como abordados, mas que também podem ser acrescentados a outros elementos tais como a relação com uma música, uma poesia, uma pintura, um objeto lúdico (tecidos, bolas, arcos e outros), dentre inúmeras outras possibilidades, formando um tripé entre a técnica, a poética e a criação.

Sendo assim, o foco de trabalho dessa proposta integra o desenvolvimento de exercícios variados, o que também inclui processos criativos a partir de jogos de improvisação e a criação de células coreográficas, de maneira individual e/ou em grupo. A didática global de trabalho integra, portanto, estágios de complexidades progressivas por meio de práticas corporais organizadas em diferentes blocos.

O primeiro bloco está relacionado a exercícios que despertem a percepção do sujeito tanto de seu próprio corpo (por meio da escuta corporal – respiração, pulso, contração e relaxamento e toque ou massagem, alongamentos diversos, dentre outros); como através do seu meio (percepção deste corpo no espaço através do olhar, da escuta dos sons, das relações de memória, do mover articular sem deslocamento locomotor aparente e outros); como também com os outros corpos (estudo do corpo do outro, da percepção de energia, de centro de gravidade e eixo corporal e interatividade); e com o espaço em movimento (por meio de caminhadas ou corridas e pausas, orientações espaciais e outros princípios de deslocamento). O segundo bloco dá-se sobre os exercícios que desenvolvam práticas de outras técnicas de dança, como a dança contemporânea através de rolamentos, quedas, giros, saltos, diagonais, pequenas sequências de movi-

mento englobando distintas partes do corpo, dentre outros.

O terceiro sobre o que desenvolva a criatividade, por processos criativos distintos a partir de diferentes estímulos: música, texto, poesia, imagens, cores, texturas, formas, memórias. Tais processos que serão desenvolvidos pelo relacionamento entre distintas áreas artísticas a partir de jogos de improvisação provindos dos conhecimentos trabalhados ao longo da(s) aula(s), como pela apropriação de conteúdos de repertório corporal, mas tendo esse princípio como ponto de partida, permitindo, assim, a experimentação de outras possibilidades de movimento. No último bloco, exercícios que estejam relacionados ao fruir estético, ou seja, de apreciação artística: por meio da observação atenta da apresentação de trabalho dos outros grupos (em sala) ou artistas (via vídeos ou visita a espetáculos).

Ainda que o processo seja abrangente, é importante salientar que o objetivo principal é despertar a sensibilização e a percepção corporal, bem como o interesse e as possibilidades criativas para o movimento. Além disso, não se pode desconsiderar o foco de trabalho sobre o sistema esquelético com exercícios de alinhamento, automassagem e pressão do corpo ao chão ou objeto adequado (como bolas de massagem ou balões), visando a percepção de si mesmo e o despertar para o movimento.

Nessa perspectiva, são fundamentais as práticas de reconhecimento do espaço e da percepção do seu esqueleto, no ambiente, sentindo os apoios dos ossos na caminhada, no rolamento, na impulsão dos braços e mãos, e de outras partes do corpo no espaço, aliados à sua orientação espacial (tridimensional), interatividade e exploração rítmica e de movimento. Em se tratando dos momentos de prática em duplas, sugere-se, por exemplo, a observação e o toque visando o (re)conhecimento do seu corpo a partir do corpo do outro, bem como para o desenvolvimento de uma dança, a partir da percepção e intensão do meio interior ao corpo para o exterior (outro). Outra questão a ser considerada refere-se à apresentação de um elemento como estímulo à

poética corporal, tal como uma pintura, uma poesia, um desenho ou um vídeo, por exemplo. Agregado aos demais estímulos e orientações iniciais, é que se dará início ao momento de introdução à criação de uma pequena célula coreográfica, por exemplo, a partir do estímulo poético/externo.

2 EXPLORANDO O SISTEMA ESQUELÉTICO

Segundo Dangelo e Fattini (2007) o corpo humano é formado, em termos de graus de unidades, por células, tecidos, órgãos e sistemas. Sendo assim, a célula é a menor unidade, que forma os tecidos, estes constituem os órgãos, que constituem os sistemas e estes em conjunto formam o corpo humano.

Para os autores, na anatomia humana clássica, são doze sistemas⁴ que formam o corpo: o digestório; tegumentar; respiratório; genital; endócrino; linfático; sanguíneo; sensorial; nervoso; muscular; articular e esquelético. Este último é constituído por peças rijas, os ossos, que articulados formam o esqueleto humano. A função dos ossos está relacionada à forma do corpo, locomoção (é um sistema de alavancas), proteção, sustentação e produção das células do sangue.

O sistema esquelético está subdividido em esqueleto axial (a estrutura “eixo” do corpo, mais central) composto pelo crânio, coluna vertebral e costelas; e esqueleto apendicular (estrutura mais adjacente), composto por membros superiores e inferiores. Além disso, tem-se o cingulo superior – também chamado de cintura torácica – que abrange os ossos da escápula e da clavícula e o cingulo inferior – também chamado de cintura pélvica

⁴ Vale ressaltar ainda que o método de BMC possui outra subdivisão do corpo constituindo outros sistemas. São eles: “órgãos do sistema digestivo, linfático, urinário, respiratório, reprodutivo, circulatório e vocal, sendo que cada um deles pode ser trabalhado de maneira integrada ao sistema músculo esquelético”. (VELLOSO, 2013, p. 169)

– que abrange os ossos do quadril (ílio e ísquio).⁵

A relação entre esqueleto axial e apendicular é fundamental para o desenvolvimento do primeiro estágio do processo: a percepção do eu-comigo-mesmo (*Self*), neste caso, entendido como o “eixo”, ou seja, de mesmo valor semântico ao “axial”. Nesse sentido, é possível entender a ideia da subdivisão anatômica tomada como o que “mais ocorre” para transpor seus conhecimentos. Em outras palavras, o esqueleto axial assim o é uma vez que os movimentos, que mais acontecem, têm como base esta estrutura esquelética. Ela é, portanto, o apoio para que o esqueleto apendicular se descoloque em torno deste eixo.

No entanto, se mudarmos esta lógica anatômica, por exemplo, se os ossos do esqueleto apendicular, como os ossos da mão, ou os ossos do pé ao se tornarem o apoio – ou a base – fixando uma dessas estruturas ao chão, a situação se altera. O corpo, então, é movido em torno desse esqueleto que passa a ser o seu “eixo” (axial) e as demais regiões, incluindo a coluna e os ossos do crânio, é que irão se “pendular”, ou melhor, irão se mover em torno desse novo eixo.

Esse exercício pode também retrabalhar a noção de *Self*, por proporcionar novas percepções sobre o corpo estimulando novas possibilidades de estudo e exploração de movimento. A dinâmica estabilidade-mobilidade do sistema esquelético pode ser notada sobre a percepção e ação do corpo, bem como para exercitar a relação entre seus ambientes interno e externo. Assim, ao se dirigir a atenção para o “eixo”, ou apoio de movimen-

⁵ Segundo o método BMC “o esqueleto axial subdivide-se em: o osso occipital e a coluna vertebral até o sacro. [...] Na segunda classificação, o esqueleto apendicular, estão inclusos: o hioide, a mandíbula, a cintura escapular, a cintura pélvica, os ossos dos membros superiores e inferiores. Na sua subdivisão estão inclusos somente os ossos do crânio e faciais, com exceção dos ossos: occipital e cóccix.” (PEES, 2010, p. 195)

to, uma atenção mais aflorada para o centro do próprio corpo é acionada evidenciando a sua relação com o interior.

Da mesma forma, porém em outro sentido, quando a atenção está dirigida às extremidades do corpo em movimento, estabelece-se um diálogo com a percepção do ambiente externo. E é nesse trânsito “interior-exterior” que o corpo se comunica com o mundo, interagindo de maneira recíproca ao mesmo tempo que a sua experiência está voltada ao movimento e ao desenvolvimento do *Self*.

Segundo o comentário de Cohen, citado por Pees (2010, p. 195): “se movemos o nosso esqueleto axial no espaço, nós nos movemos no espaço. Quando o nosso esqueleto axial está quieto, nós estamos quietos”. Dessa informação se infere que, quando se pensa ou intenciona mover o esqueleto axial, haverá ou o deslocamento, ou a condução do esqueleto apendicular ao movimento. Por seu turno, quando o esqueleto axial é inibido ao movimento, mesmo ao se deslocar o esqueleto apendicular segundo suas possibilidades articulares, o corpo não sairá do lugar. No entanto, se somente pendularmos o esqueleto axial, o deslocamento também não ocorre, ele necessita da ação do esqueleto apendicular. Assim, ainda que a atenção “interior-exterior” esteja acionada, o movimento, ou a mudança de localização do corpo no espaço, se dá em decorrência da harmonia entre os esqueletos sobre determinada intencionalidade do gesto.

Além disso, tem-se ainda a relação entre os esqueletos que também direcionam o alinhamento esquelético sobre a percepção do corpo no espaço, desenvolvendo nossa verticalidade. Os ossos do esqueleto apendicular dos membros inferiores (ossos do pé, tíbia, fibula, patela e fêmur), além dos ossos do quadril que formam a cintura pélvica, distribuem e sustentam o peso do corpo, tracionando uma força ao chão contra a gravidade. Nessa base firmada entre os dois lados do corpo, pelos membros inferiores, o esqueleto axial se traciona sob duas extremidades: o crânio e o cóccix. Estes esqueletos estabelecem uma relação

de forças em dois vetores – de cima e de baixo – em sentidos opostos, desenvolvendo, assim, a “propulsão do corpo no espaço”. (PEES, 2010, p. 196).

Nessa proposta metodológica, o que deve ser pretendido, portanto, não é instrumentalizar o aluno em termos da aula de anatomia tradicional, nem tão pouco oferecer um curso básico de anatomia humana. O intuito é, em um primeiro momento, despertar a percepção do sujeito sobre a o seu próprio corpo por meio de determinados estímulos que também ativam os sistemas de propriocepção e exterocepção⁶ neural sobre outros sistemas. A partir disso, e com ênfase nesse critério, dispõe-se a encetar a produção de imagens mentais do seu próprio corpo, exteriorizando o processo em movimento.

Uma vez estimulados, sem dicotomia, corpo e mente, pode-se dar início ao processo de criação. Este que está permeado, como já dito, por jogos de improvisação, utilizando diversos instrumentos. Após esta parte mais experimental do movimento, inicia-se o processo de criação coreográfica, compondo sequências ou não (quando o processo se fixa na improvisação).

3 DANÇA E PROCESSOS CRIATIVOS

Quando percebemos e fazemos uso consciente de nossa ação, esta se prolonga no espaço circundante, apoiada por um centro estável e passamos a utilizar conscientemente a dinâmica de iniciar o movimento, com o foco nos ossos cranianos e faciais para criar movimento no espaço. (PEES, 2010, p. 194)

⁶ Segundo Bear et al. (2010, p. 438): “a propriocepção é uma palavra derivada do latim *proprius* (próprio de si mesmo) + *(re)ception* (recepção) que informa como o nosso corpo se posiciona e se move no espaço”, da mesma forma está a exterocepção (fora de si mesmo + recepção) que detecta estímulos sensoriais de fora do corpo. Juntos eles formam “os componentes do sistema sensorial somático que é especializado na ‘sensação corporal””.

A parte metodológica relativa ao processo criativo, de maneira mais específica, pode ser alicerçada em poemas. Como exemplo, este trabalho propõe o desenvolvimento do processo criativo a partir da mais recente obra de Olga Valeska “Entre” (2015, não publicado), uma vez que seus poemas clamam pelo corpo, mais especificamente, pelo ambiente que adentro corpo, como é o caso do esqueleto humano.

Nosso corpo possui camadas de tecidos, cujo tecido ósseo está numa região mais profunda a partir de um corte transversal do corpo, isso significa que são estruturas não visualizáveis a olho nu. No entanto, a partir do estudo dos procedimentos somáticos e de referências imagéticas (como fotos, vídeos, desenhos e protótipos), cada qual pode tomar para si sobre o que seria o possível esqueleto, além do desenvolvimento da sua própria referência corporal. Nesse sentido, o procedimento adotado no processo criativo levará em conta essa experiência a fim de propor uma próxima, ainda mais subjetiva.

Além disso, as poesias de Olga possuem ritmo interno e seus sentidos metafóricos podem transbordar as possibilidades de movimento e de dança. Cada frase lida deverá, portanto, ser interpretada corporalmente, buscando sempre dialogar com os conteúdos trabalhados na primeira parte do processo. Os objetos também entram como elementos extras, com o objetivo de aumentar a complexidade interpretativa dos poemas, bem como, de exploração e criação de movimento em prol do desenvolvimento do intérprete/criador. A poesia Assombros, a seguir, apresenta-se enquanto um possível estímulo ao desenvolvimento dessas relações entre corpo, poética e movimento:

ASSOMBROS
(Olga Valeska)

Em meio ao pó
um grão de destino

a beira do abismo

Escuta absoluta
no silêncio
das formas do mundo

As raízes crescem
em ruídos
intraduzíveis

Sons e gestos
coreografados
em corpos invisíveis

E o mundo se desfaz
numa única lágrima
(em chamas)

A poetisa Olga Valeska também é bailarina e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, líder do Grupo de Pesquisa COMTE (Corpo, Movimento e Tecnologia: Núcleo de Poéticas do Corpo) pela mesma instituição. Mestre e doutora em Estudos Literários pela FALE/UFMG, é autora do livro *Mundos e mutações* (2010) de poemas e imagens fractais e está lançando seu segundo livro: “ENTRE”, que ressalta os sentidos que infiltram ao corpo. Seu trabalho poético, portanto, reflete a circularidade formada pela relação recíproca “corpo-escrita” que tece sua obra. Nesse mesmo sentido, está a ideia do processo criativo desta proposta, buscando produzir também “textos-dança”, a partir do estímulo verbal dado, a fim de se explorar a poética corporal em sua essência.

Assim, parte-se da semiótica peirceana,⁷ para buscar compreender esse processo sendo, em uma primeira instância, os sentidos atribuídos ao som das frases ou estrofes do poema que irão se configurando em corpo a medida que geram uma “metáfora corporal”, ou seja, uma abstração imagética de movimento é gerada a partir do trabalho corporal desenvolvido na primeira parte. A próxima fase, em uma dimensão semiótica do caso, refere-se à identificação do sentido icônico apreendido pelo movimento, integrando uma segunda instância, indicial, presentificada no gesto. E a terceira, sendo corporificada neste diálogo de forma melhor estabelecida, com a prática e o desenvolvimento criativo e experimental.

Na parte seguinte, projetos coreográficos podem ser estipulados, com o propósito de gerar um conteúdo de composição mais específico a ser apresentado. Este que levará em conta, portanto, o tempo de duração do trabalho, o público alvo e o grau de entrosamento e desenvolvimento dos participantes ao longo do processo.

CONCLUSÃO

A percepção como “ação”, a presença como meta e o corpo como mediador desse processo, estes são pilares importantes a serem considerados ao longo do desenvolvimento da proposta. Assim, espera-se que a ansiedade pela “quantidade de movimento” seja transferida para a cautela de se pensar em produzir “qualidade de movimento”. Um movimento, portanto, total, ou seja, de corpo e mente integrados, buscando novas possibilidades (e por que não qualidades?) a partir do processo de *embodiment* dos conceitos que irão se tornando corpo ao longo das

⁷ A semiótica de Charles S. Peirce está baseada na tricotomia objeto, signo e interpretante gerando diferentes tipos de signos: icônicos, indiciais e simbólicos. (PEIRCE, 2008)

experiências conquistadas.

Tão logo, o trabalho segue um caminho, respeitando o desenrolar de uma dança própria do sujeito dançante, a cada vez mais autônomo sobre seu corpo, e estabelecida pela conexão “corpoambiente”, em trocas contínuas entre os meios interno e externo, transformando o corpo em sentidos poéticos de movimento.

REFERÊNCIAS

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. *Neurociências: desvelando o sistema nervoso*. Coordenação de tradução: Carla Dalmaz. 3. ed. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANGELO, Jose Geraldo; FATTINI, Carlo Américo. *Anatomia humana sistêmica e segmentar*. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2007.

GIBBS, Raymond. *Embodiment and cognitive science*. New York: Cambridge, 2005.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

PEES, Adriana Almeida. *Body-Mind Centering® e o sentido do movimento em (des)equilíbrio: princípios e técnicas elementares, na criação em dança, pela poética nas linhas dançantes de Paul Klee*. 2010. 327 f. Tese (Doutorado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes, Unicamp, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?-code=000784257>>. Acesso em: 13 out. 2014.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VELLOSO, Marila. *Body-Mind Centering® e os sistemas corporais: uma possibilidade de integração no ensino da dança*. In: BOLSANELLO, Debora Pereira. (Org.). *Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde*. 2ª ed. Curitiba: Juruá Psicologia, 2013. p. 165-174.

A INFLUÊNCIA DE PRINCÍPIOS SOMÁTICOS EM PROCESSOS DE COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA: Ensaio a partir de uma experiência

Nicole Blach Duarte¹

Raquel Pires Cavalcanti²

RESUMO

Utilizando a definição de educação somática proposta por Thomas Hanna, no livro *Corpos em revolta: uma abertura para o pensamento somático* (HANNA, 1976), este artigo apresenta reflexões sobre a influência de princípios somáticos na construção de trabalhos autorais de composição coreográfica. Para isso, examina a mostra artística da disciplina Prática VIII do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), realizada no primeiro semestre de 2016, através da análise do trabalho de criação e do caderno de artista de dois alunos. O artigo aborda também, de forma breve, algumas raízes históricas das práticas de educação somática e o modo

¹ Universidade Federal de Minas Gerais

² Universidade Federal de Minas Gerais

como tais práticas começaram a se integrar e a nutrir os processos de formação artística em dança, apontando a importância do papel do professor, como facilitador, nos processos de ensino-aprendizagem. Por fim, explora maneiras pelas quais a relação entre somática e dança tem impactado a formação do bailarino, desde o seu relacionamento com o próprio corpo até o seu envolvimento em processos formativos coreográficos que se dão, tanto na sala de aula como no palco. O artigo privilegia relatos de experiência a partir dos pontos de vista docente e discente, em uma abordagem experimental e reflexiva.

Palavras-chave: Dança contemporânea. Educação somática. Formação. Estética.

ABSTRACT

Using the somatic education definition proposed by Thomas Hanna in his book *Bodies in Revolt: A primer in somatic Thinking* (Hanna, 1970), this article presents reflections on the influence of somatic principles in the construction of original choreographic composition works. For this, we examine the artistic performance of the Practice VIII class from the Dance Education course at Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) that took place on the first semester of 2016, through the analysis of the creative works as well as their artist book of two students made during the class. The article discusses briefly some historical roots of somatic education practices and how these practices began to integrate and nurture artistic training processes in dance, including also the changes that took place in the relationship between teacher and students through the introduction of the somatic thought in the dance classes, rupturing and questioning the commonly hierarchy present in the traditional dance classes. Finally, it explores ways in which the relationship between somatic and dance has impacted the dancers' education, from the relationship with their own bodies to

their involvement with choreographic training processes that occur both in the classroom and on stage. The article favors the experiences from the teacher and students' points of view in an experimental and reflexive approach.

Keywords: Contemporary dance. Somatic education. Training. Aesthetics.

1 INTRODUÇÃO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Para tratarmos das relações entre educação somática e processos de criação em dança, como propomos neste artigo, precisaremos, primeiramente, almejar a definição do termo somático. O termo “somático” (*somatics*) não é simples de se definir, pois é frequentemente usado para se referir a diferentes maneiras de abordar e trabalhar o corpo e o movimento. Neste artigo, utilizamos a definição proposta por Thomas Hanna, no livro *Corpos em revolta: uma abertura para o pensamento somático* (HANNA, 1976). Hanna extraiu o termo *somatic* do Grego “soma”, já usado para descrever a experiência direta do corpo (HANNA, 1976, p. 35-37). De acordo com Hanna (1976), a educação somática é o uso do aprendizado sensorio-motor para que o indivíduo ganhe maior controle sobre seus processos fisiológicos e seus padrões neuromusculares. É somático no sentido de que o aprendizado individual ocorre como um processo referenciado pela própria experiência.

Esse aspecto essencial – abordar o ser humano como experiência a partir dele mesmo, ou seja, de sua própria autopercepção – é uma característica geral desta área que serviu como conceito orientador na construção curricular da disciplina Prática VIII. Embora essa perspectiva possa ser aplicada a muitas maneiras de se trabalhar o indivíduo, o corpo e o movimento, focaremos

aqui na experiência dos alunos do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, durante a construção de trabalhos autorais de composição coreográfica.

Desde a cunhagem original do termo feita por Hanna (1976), as técnicas somáticas têm sido associadas a uma miríade de práticas envolvendo o corpo e o movimento, tais como terapias corporais, trabalhos de consciência corporal, práticas de integração corpo-mente, trabalhos terapêuticos com o uso das mãos (hands-on) e trabalhos de reeducação psicofísica. Todas estas várias formas de pensar e trabalhar o corpo – seja por razões terapêuticas, educacionais, ou artísticas – estão hoje integradas a diferentes áreas profissionais, como a psicologia, a educação, a terapia ocupacional, a educação física, a arte-terapia e a formações profissionais das artes performáticas (NETTL-FIOL, 2008, p. 89-99).

Durante o século passado, uma multiplicidade de abordagens somáticas começou a influenciar o pensamento e as práticas em dança contemporânea, em várias áreas ao redor do mundo. Esta influência, presente até os dias de hoje, foi particularmente significativa e duradoura na cidade de Nova Iorque, a partir do início dos anos de 1960, com o surgimento da dança pós-moderna ou contemporânea, termo usado no Brasil (BANNES, 1999, p. 93-103).

Mais do que em qualquer outra área das artes performáticas, a dança contemporânea foi a que mais assimilou as técnicas e insights do campo somático, como parte de sua formação profissional e pesquisa artística. Grande parte do interesse por estas práticas ocorreu em relação às explorações coreográficas e às performances associadas ao movimento do *Judson Dance Theater*.³ O *Judson Dance Theater* foi um grupo de bailarinos in-

³ O *Judson Dance Theater* foi um grupo de dançarinos independentes que se utilizou do espaço cedido pela Igreja Judson, em Nova York, para experimentar, trabalhar e se apresentar entre os anos de 1962

dependentes que utilizou do espaço cedido pela Igreja *Judson*, em Nova York, para experimentar, investigar e compartilhar suas descobertas com o público, entre os anos de 1962 e 1964. Seus processos e criações artísticas rejeitavam diversos códigos e valores da dança moderna, e se direcionavam a modos mais investigativos e processuais para abordar a coreografia e a performance (BANNES, 1999, p. 93-103). O processo de questionamento e o trabalho muitas vezes transgressor desses artistas continha semelhanças com os métodos experimentais de investigação das práticas somáticas, que passaram a servir de suporte para as suas inquietações e experimentações artísticas, caracterizadas por práticas corporais e criativas fora dos parâmetros tradicionais da dança.

2 EDUCAÇÃO SOMÁTICA NA FORMAÇÃO EM DANÇA

Uma das principais características, que distingue uma formação em dança baseada em técnicas de educação somática, é que o objetivo não está em praticar uma dança que pretenda aperfeiçoar um estilo de movimento ou repertório, ou a linguagem de um determinado coreógrafo. Esta é certamente uma distinção clara no *ballet* clássico, assim como na dança moderna, de coreógrafos como Martha Graham, José Limón, Alwin Nikolais e Merce Cunningham, caracterizada por um repertório de coreografias já existentes, muitas vezes criadas pelo coreógrafo fundador, que servem como referência principal ao processo de

e 1964. Os artistas que formaram esse grupo são considerados os fundadores do que hoje chamamos de dança pós-moderna, ou contemporânea, termo usado no Brasil. Seus processos e criações artísticas rejeitavam diversos códigos e valores da dança moderna, e se direcionavam a modos mais investigativos e processuais de abordar a coreografia e a performance.

formação dos dançarinos. Em vez disso, o foco da formação em dança baseada em técnicas de educação somática é geralmente ampliar as habilidades qualitativas do dançarino e desenvolver sua capacidade de executar uma ampla gama de movimentos e estilos coreográficos, com foco em sua autoralidade (FORTIN, 1998, p. 79-95). Com esta proposta de criação autoral incorporada às atividades da disciplina Prática VIII, achamos ser pertinente abordar as aulas, a partir desta perspectiva somática, de modo a contribuir na ampliação da percepção e da consciência do aluno em relação ao seu próprio corpo, seu movimento e suas escolhas estéticas coreográficas.

O contato de alunos com uma abordagem somática, todavia, pode causar estranhamentos de diversas naturezas. Num primeiro momento, as aulas podem parecer menos rigorosas – e menos virtuosas – do que aquelas que são baseadas em vocabulário e forma. A associação direta que normalmente fazemos entre empenho e esforço físico com “dança de qualidade” pode causar um obstáculo na atitude dos alunos. Aulas de dança com uma orientação somática podem muitas vezes parecer contradizer o que o dançarino considera ser dança, no sentido de que a intenção do trabalho não é o aperfeiçoamento de certos padrões mensuráveis de ações virtuosas, como a duração de um equilíbrio, um certo número de piruetas, a altura de um salto ou a gesticulação de uma perna. Esta aparente falta de uma exigência performática e do esforço cardiomuscular que a acompanha pode contradizer o que o dançarino considera como sendo dança. O resultado é que, por vezes, os recém-chegados às técnicas somáticas podem assumir uma atitude cética em relação aos conteúdos propostos, considerando-os vagos, autoindulgentes, ou fora dos padrões profissionais estabelecidos.

Esta última questão pode se tornar ainda mais complexa pelo fato de que as práticas somáticas normalmente desafiam o aluno a abrir mão de sua autoimagem, construída ao longo de vários anos e na qual tanto confiam. Assim, a própria natureza

do trabalho pode ser percebida como ameaçadora ou desagradável, até o momento em que o aluno começa a vivenciar ganhos mais sutis, duradouros, e transformadores através de sua prática. Durante o semestre, na disciplina Prática VIII, ficou claro como esta ruptura de padrões cristalizados foi se dando de forma lenta e gradual para alguns, e intensa e célere para outros. Em geral, os alunos passaram a se sentir instigados a sair de sua zona de conforto e a buscar caminhos que, mesmo desconfortáveis num primeiro momento, pareciam mais interessantes e enriquecedores de se explorar.

As aulas procuraram oferecer competências para que o aluno fosse capaz de desconstruir – conceitual e fisicamente – padrões habituais de movimento, visando possibilidades mais amplas e eficientes. O primeiro passo foi estimulá-los a refinar a percepção, ou seja, estimulá-los a perceber o que estavam fazendo no exato momento em que o faziam, se relacionando com o ambiente ao seu redor e a consequente reciprocidade entre os dois. Paralelo ao refinamento da percepção, procuramos cultivar e colher conhecimentos práticos de anatomia e cinesiologia, possibilitando aos alunos “mapear” seus corpos, em toda a sua complexidade, gerando percepções e sensações mais precisas e acessíveis. Busca-se, assim, que o espectro do corpo e do movimento possam se tornar tão diferenciados e específicos como a própria complexidade da anatomia humana.

O resultado desses processos investigados em sala de aula foi o desenvolvimento de habilidades sofisticadas de auto-observação e autoanálise do movimento, além de potencializar estados de presença e aumentar a habilidade de reconhecer organizações sutis de movimento. Deste modo, os alunos conquistaram uma refinada habilidade para construir e desconstruir movimentos, de maneira consciente, e com as infinitas possibilidades e qualidades de movimento que os acompanha, o que provou ser vital no processo de criação coreográfica autoral em que eles se engajaram durante a disciplina.



Figura 1: Alunos realizando mapeamento corporal em duplas. Foto: Raquel Pires Cavalcanti.

Outro princípio básico nesse tipo de abordagem – da parte do professor e estimulado no aluno – é a qualidade de disponibilidade no engajamento pessoal e coletivo, o que incentiva a investigação através da problematização empírica. Em outras palavras, ao invés de exercitar a atenção e a intenção em prol de um gesto ou ação performática (ex: um ideal da dança), o aluno é convidado a vivenciar seu trabalho de criação e atuação, a partir de uma atitude constante de exploração, investigação ou problematização.

Desta forma, o processo de criação de movimento torna-se uma espécie de “tarefa” ou “desafio performático”, ao invés de uma expressão estética idealizada do corpo em movimento. Este processo investigativo é, além de tudo, abordado a partir de uma atitude de transparência, ou seja, o envolvimento do aluno durante o momento de sua performance é um processo que existe numa relação aberta e honesta com sua própria percepção consciente, permitindo que se faça presente para a observação da plateia, no exato momento em que a cena acontece.

3 O PROFESSOR COMO FACILITADOR

A natureza investigativa de práticas somáticas é um fator chave na relação dinâmica e multifacetada existente entre aluno e professor. Um de seus aspectos é a intensificação na comunicação verbal, que acontece em sala de aula entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Esta prática de pesquisa interativa e de questionamento, típica deste tipo de aula, promove uma relação menos hierarquizada e mais aberta entre alunos e professores do que a que costuma ocorrer em aulas de dança mais tradicionais.

A estrutura de poder, neste caso, orienta-se de forma mais horizontal e multi-direcional, ou seja, do professor para os alunos, dos alunos para os professores, e dos alunos entre si. Nesse sentido, o que se valoriza neste tipo de trabalho é o conhecimento construído a partir da própria experiência do aluno em interação com as propostas oferecidas pelo professor. Assim, o papel do professor passa a ser mais o de facilitador de um processo, tornando o aluno responsável por e autor de sua própria pesquisa de trabalho.

Procuramos também incentivar os alunos à prática da auto-avaliação e à valorização de *insights*, convidando-os a compartilhar suas observações com os outros alunos para que pudessem também se beneficiar da investigação e descobertas de seus colegas. Esta prática permitiu que eles aprimorassem sua capacidade de observação, desenvolvendo a habilidade de articular suas impressões e tecer comentários críticos. Ao fazer isso, eles são levados ao constante desafio de identificar e expressar – com especificidade e nuance – não só o que vivenciam a partir do ponto de vista da primeira pessoa, mas também o que observam no trabalho de seus colegas. Isso cria um ambiente no qual o envolvimento e a interatividade do aluno – intelectual, emocional, física e verbal – são estimuladas e desenvolvidas.

Durante o semestre, na disciplina Prática VIII, estes elemen-

tos foram sendo construídos e desenvolvidos coletivamente. Além de rodas de conversa, da análise de trabalhos apresentados pelos próprios alunos, e discussões sobre as atividades, em duplas, trios, ou em pequenos grupos, propusemos a produção de um caderno de artista que pudesse acompanhá-los durante todo o semestre, contendo reflexões, ponderações e questionamentos sobre o processo criativo de cada um.



Figura 2: Cadernos de artista dos alunos da disciplina Prática VIII.
Foto: Raquel Pires Cavalcanti.

4 COMPOSIÇÕES A PARTIR DE PRINCÍPIOS SOMÁTICOS: CONSIDERAÇÕES SOBRE COREOGRAFIA E ESTÉTICA

O que é experimentalmente investigado em horas e horas de estudo e prática torna-se a base de competências para a construção, o aprendizado, ou a composição de coreografias e performances. Através da sensibilização somática, qualquer gesto, movimento, ou sequência de ações dada é fundamentalmente uma tarefa a ser resolvida, desde a perspectiva macro da ação, como um todo, até a micro, de cada gesto, ou seja, da coordena-

ção sensório-motora que gera o processo contínuo de construção da presença e ação do dançarino.

Através dessa perspectiva, o corpo se expressa em uma multiplicidade de pontos de vista: o movimento inicia-se em vários lugares, dando vazão a uma multiplicidade de fluxos e contrafluxos de ações corporais. O dançarino já não é mais um sujeito/ator/protagonista previsível, e sim uma multiplicidade de sujeitos, de agentes e causalidades. Essa desconstrução e a consequente ampliação das possibilidades do corpo em movimento desafiam nossas noções de previsibilidade, nas relações causais físicas ou dramáticas, e convocam a atenção para o corpo presente, para o momento presente, e para o estado de presença do dançarino.

Outra possível implicação estética é a de que esta abordagem somática aplicada à dança redefine algumas noções preexistentes do que seja o virtuosismo. Ao remover o padrão quantitativo na execução de certo número de giros, ou na duração de um equilíbrio, ou a altura de elevação de uma perna, como definir o virtuoso? O olhar aqui desloca-se para além da exímia execução de normas de movimentos codificados. Ao invés disso, este olhar visa apenas os aspectos qualitativos do movimento do dançarino. Os valores estéticos passam a ser exclusivamente a clareza de movimento, a articulação anatômica, a relação com o peso, o tônus corporal, a relação com a gravidade, a sutileza e fluidez de sequenciamento, e a integração perceptiva do dançarino. Para além disso, esta lente estética foca a habilidade do dançarino de trabalhar com essas qualidades – seja com referência própria ou dentro de um contexto dinâmico – para sugerir expressividade emocional, humor, ironia e subversão. Obviamente, estes aspectos qualitativos de presença, intenção e movimento, estão presentes quando avaliamos qualquer forma estética da dança. No entanto, eles se tornam parâmetros de avaliação primordiais, quando lidamos com um estilo coreográfico não originado em vocabulários herdados ou códigos preestabelecidos de movimentos.

Nos trabalhos apresentados na Mostra de Solos da disciplina Prática VIII, destacamos dois deles que ilustram bem, tanto a questão do virtuosismo mencionado acima quanto a presença: os dos alunos Diogo, que apresentou o trabalho “Duo Sob Limite” e André, com o solo “Antônio: ter um filho é ter um coração batendo fora do peito”.

A Mostra foi realizada no Ateliê 7 da Escola de Belas Artes da UFMG, uma sala ampla, predominantemente usada como estúdio para as disciplinas de Artes Visuais, que foi ocupada pelos alunos de forma não tradicional, construindo pontos estratégicos devidamente produzidos com iluminação específica para a realização dos solos. Dessa maneira, o Ateliê 7 foi transformado em uma espécie de “instalação artística de dança”.

A questão do virtuosismo pôde ser percebida claramente no trabalho do Diogo. Seu percurso de formação em dança inclui aulas de *ballet*, *jazz*, dança de rua e dança contemporânea, porém, ele se envolveu de forma mais significativa com a dança contemporânea, nos últimos anos, o que de certa forma permitiu a ele uma maior aproximação das práticas somáticas.

O que chamou a atenção no processo do Diogo foi observar o modo como ele assume a questão do virtuosismo. Sem transformá-lo na questão principal de seu trabalho, ele consegue, pelo nível de qualidade e consciência dos movimentos criados, deslocar nosso olhar para além da “execução técnica”. O que fica para nós não é a impressão de sua habilidade técnica, mas, sim, a relação entre forças opostas que se dá através de uma sofisticada clareza que aparece em seus movimentos durante toda a coreografia.

Na primeira parte do seu trabalho “Duo Sob Limite”, Diogo revela uma competência corporal consciente, em rolamentos, saltos e movimentos, que se alternavam entre suavidade e força, com certa agressividade extremamente precisa e relevante a sua proposta. Na segunda parte, ele amarra cordas finas amarelas em sua roupa e na janela do Ateliê e desenvolve uma perfor-

mance em que se enrola e desenrola produzindo imagens do corpo imerso em fios, ora esticados ora relaxados, nos trazendo a ideia de estar preso entre esses jogos de tensões, preso ao corpo, ou sendo manipulado através dele.



Figura 3: Diogo no solo “Duo Sob Limite”. Foto: Marina Mitre.

Do ponto de vista da dramaturgia da cena, talvez fosse mais interessante inverter a ordem. Primeiro, ele apareceria preso aos fios e depois, ao se desembolar (ou cortar os fios, como se rompesse com essas amarras), ele apresentasse a coreografia, que, a nosso ver, expressa a potência de assumir a própria autonomia. De toda maneira, é possível observar uma mudança na atitude do Diogo em relação à cena. Pela primeira vez, foi possível enxergar os diversos potenciais deste aluno, atuando simultaneamente em cena; privilegiando a qualidade do movimento, a precisão, a clareza, e a coerência da ideia proposta.



Figura 4: Diogo no solo “Duo Sob Limite” (cena dos fios). Foto: Marina Mítre.

O questionamento do virtuosismo também pode ser visto no trabalho de André, pois este rompe de forma arrebatadora com os padrões clássicos do seu percurso formativo e aposta na estética contemporânea, levando para a cena questões político-raciais, em seu trabalho “Antônio: ter um filho é ter um coração batendo fora do peito” – uma homenagem direta ao

seu pai. André tem formação em *ballet* clássico e fez contato com a dança contemporânea, pela primeira vez, no Curso de Graduação Licenciatura em Dança da UFMG.



Figura 5: Diogo no solo “Duo Sob Limite”. Foto: Marina Mitre.

Em seu solo, André escolhe falar de seu pai, primeiro militante negro que ele conheceu. Segundo André, em seu “caderno do artista”, tecido ao longo do semestre, com relatos e reflexões sobre o seu processo criativo, o pai não tem consciência de sua militância e foi isso que despertou o interesse dele em desenvolver a pesquisa para a criação. Dessa maneira, ele realizou uma entrevista com o pai, onde fez perguntas sobre racismo, desigualdade, opressão, aspirações, sonhos e etc. A partir disso, André constrói seu trabalho coreográfico, culminando na escrita de uma carta ao pai, que é lida no final de sua performance.

É possível observar, no processo do André, registrado em seu caderno, um esforço em se envolver com a temática da militância do negro, sem se deixar influenciar por gostos pessoais, tentando captar “o que o trabalho pedia”. Esse esforço de abrir uma escuta refinada para a criação, que ultrapassa o simples “fa-

zer algo que gosto” para dar passagem a algo que precisa ser dito, nos indica a influência dos princípios somáticos em seu processo, sendo a escuta um aspecto essencial desta abordagem. Ele inicia seu trabalho caminhando pelo espaço por entre a plateia com as mãos unidas no centro do corpo, sussurrando: “Liberte ele, liberte agora, liberte todos que estão do lado de fora”.⁴ No trabalho de André, somos impactados por um corpo que oscila entre a delicadeza e a violência, que aparece sutilmente na recitação do trecho da música de Elza Soares, e depois, escancarada na força de uma mão que tampa sua boca ao ponto de derrubá-lo no chão e fazê-lo se contorcer, sempre com a imagem de uma boca tampada, uma fala interrompida, uma submissão imposta. Deste momento de agonia, ele ressurgue de pé e retoma os movimentos suaves, como se nada tivesse acontecido, e embarcamos nesse momento onírico até a hora em que novamente essa mão o derruba e “cala sua voz”.



Figura 6: André no solo “Antônio” (cena da mão). Foto: Marina Mitre.

⁴ Trecho da Música Etnocoop de Elza Soares.



Figura 7: André no solo “Antônio”. Foto: Marina Mitre.

O que nos afeta na performance de André, para além do diálogo direto com as questões atuais, é o corpo presente, magnético, multifacetado, que nos envolve em uma atmosfera de imprevisibilidade e angústia. Ao sofrer a agonia da derrubada,



Figura 8: André no solo “Antônio”. Foto: Marina Mitre.

tememos, mesmo que inconscientemente, que essa cena se repita. Essa construção dramática nos coloca – enquanto plateia – em um estado de atenção e abertura para o novo e imprevisível. Estamos presos, conectados e interessados pelo que poderá surgir. Fomos pegos.

Essa qualidade de presença, que pôde ser constatada no trabalho de André, se evidencia não apenas nas implicações ético-sociais de que seu solo trata – uma proposta que fala de suas angústias e de sua identificação com a questão – mas também a simplicidade do gesto e a clareza de seu corpo ao extrair toda a potência de sua carga expressiva genuína e singular.

Como vimos, na perspectiva somática, o aspecto qualitativo da performance torna-se tão importante, ou até mais importante, do que a performance em si. É claro que a qualidade da presença é vital em qualquer forma de dança. Entretanto, quando a execução de um vocabulário de movimentos preestabelecidos não é mais um critério fundamental, a qualidade da ação cênica passa para o primeiro plano, como valor essencial único a ser identificado.



Figura 9: André no solo “Antônio”. Foto: Marina Mitre.

Uma vez que a prática somática cultiva e valoriza no dançarino uma atitude de transparência e consciência expandida, a performance passa a ser, então, menos uma questão de criar uma impressão preestabelecida de excelência física ou da manifestação de um ideal expressivo, e mais uma livre navegação do bailarino em um determinado contexto ou estado emocional. Sendo assim, a experiência – tanto para o bailarino como para o espectador – torna-se uma questão em aberto, com resultados imprevisíveis.

CONCLUSÃO

A potencialidade da educação somática na abordagem de diversos aspectos da dança tem sido explorada de forma crescente no Brasil, principalmente nas últimas duas décadas (CAVALCANTI, 2015, p. 2-5). Diversos autores, tais como como Strazzacappa (2009), Bolsanello (2011), Domenici (2010) e Fernandes (2015), para citar alguns, vêm pesquisando as possíveis implicações de princípios somáticos em diferentes áreas da

dança, seja ela didática, artística, na prevenção de lesões, ou na busca de um corpo cênico ou “estado de corpo”. Neste artigo, nos atemos às implicações desta abordagem na formação em dança e no processo de criação, apontando ainda o papel do professor neste contexto. Para isto, utilizamos de uma experiência vivenciada durante a disciplina Prática VIII do Curso de Licenciatura em Dança da UFMG, onde os alunos experienciaram práticas somáticas que potencializaram a criação, a concepção e a execução de seus trabalhos artísticos. A disciplina propôs uma Mostra de Solos, como trabalho final, inteiramente organizada e produzida pelos alunos.



Figura 10: Folder Mostra Coreográfica de Solos Prática VIII. Arte gráfica: Fabricio Costa (aluno da disciplina Prática VIII).

Tendo superado as expectativas, tanto dos alunos que se apresentaram quanto da plateia que esteve presente, a proposta de construção de trabalhos autorais de composição coreográfica, a partir de princípios somáticos, nos fez refletir sobre a importância de uma formação em dança, mais individualizada, sensível e significativa, na formação dos sujeitos. Esperamos que este artigo seja um estímulo para novos estudos que pro-

movam o diálogo entre dança e educação somática, numa perspectiva criativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BANNES, Sally. *Greenwich Village 1963: avant-garde, performance e o corpo efervescente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BALES, Melanie, NETTL-FIOL, Rebecca. *The body eclectic: evolving practices in dance training*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2008.

BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e o contemporâneo profissional da dança. *Revista DAPesquisa*, Florianópolis, n. 9, p. 1-17, jul. 2012.

_____. A educação somática e os conceitos de descondição gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. *Revista Motrivivência*, n. 36, p. 306-322, jun. 2011.

CAVALCANTI, Raquel Pires. Modos de abordagem: presença e aplicação de princípios somáticos no currículo de dança da escola livre de artes arena da cultura. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 8., 2015, Belo Horizonte. *Anais... 8º Copehe-Mg: Diálogos da história da educação*, Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 8-16.

DOMENICI, Eloísa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a06.pdf>> . Acesso em: 25 jun. 2016.

FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Rev. Bras. Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

HANNA, Thomas. *Corpos em revolta: uma abertura para o*

pensamento somático. Tradução de Vicente Barretto. 2. ed. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1976.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. *Pro-Posições*, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 79-95, junho, 1998.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. *Revista Repertório Teatro e Dança*, Salvador, v. 2, n. 13, p. 48-54, 2009.

O TERMO “EDUCAÇÃO SOMÁTICA” perspectivado pela criação em dança no Brasil

Tatiana Nunes da Rosa¹

Resumo

Neste artigo, a “educação somática” é tomada como um termo em investigação, compreendendo que a sua adoção no Brasil é posterior ao estabelecimento das práticas que denomina. Retoma esse movimento procurando traçar possíveis vertentes dos usos de tais práticas no Brasil: o das terapias corporais, o da “expressão corporal”, no meio teatral, e o da difusão de uma cultura de dança muitas vezes chamada de “nova dança”. Especifica dados sobre a adoção do termo no meio acadêmico e algumas problemáticas envolvidas. Discute, de maneira geral, implicações que a ênfase do termo somático na saúde traz para a discussão artística. Compromete-se assim, com a multiplicação de diferentes construções do que possa ser o somático para a dança, bem como com a dos fazeres de artistas de dança brasileiros e suas especificidades.

Palavras-chave: Somático. Criação em dança. Nova dança.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsa de doutorado CAPES.

Abstract

This paper investigates the term “somatic education”, based on the premise that its adoption in Brazil occurred after the establishment of the practices it refers to. The somatic movement is discussed from the perspective of the application of these practices in the country: body therapies, “body expression”, theater, and the dance culture known as “new dance”. Also, the paper presents data about the adoption of the term “somatic education” by the academy and the issues engendered thereby. Another issue addressed are the implications brought to the artistic debate by the emphasis in the adjective “somatic” by health professionals. Finally, the importance of multiplying the constructions about what the somatic may represent in the context of dance, as well as those of the specificities of Brazilian dance artists, is stressed.

Keywords: Somatics. Creation in dance. New dance.

Como tomar “o somático”, “a somática” ou “a educação somática” como um objeto fixo e pronto, passível assim de uma relação exclusivamente aplicativa com as práticas de criação em dança? Ser contemporâneo a um momento histórico de consagração de um termo, de um campo ou de certas práticas pode criar o privilégio de presenciar vivamente sua complexidade, instabilidade e incompletude, ao mesmo tempo que cria desafios. Estranhar o tempo, pede Agamben (2009), justamente porque se está em meio ao estabelecimento do termo. O que fazemos coincidir? Talvez seja o momento de multiplicar as diferentes construções do que pode ser o somático. Ocorre que a dança brasileira tem assistido, já há mais de quinze anos, pelo menos, a estabilização de alguns fazeres sob tal termo: a “educação somática”. A história do termo em outros países também não é linear. Martha Eddy, focando no contexto estadunidense, chega a dizer que a educação somática “mal é um campo” (2009, p. 6).

O termo entrou no vocabulário da dança para denominar fazeres que já estavam em curso (FERNANDES, 2015, p. 12). No Brasil, isso ocorreu em torno do final dos anos 1990 (COSTA; STRAZZACAPPA, 2015, p. 40), especialmente pelo meio acadêmico da dança, passando a denominar cada vez mais práticas e sistemas já existentes (como, por exemplo, o corpo de trabalho de Klauss e Angel Vianna, coreógrafos e educadores de dança brasileiros), seja no campo terapêutico, seja na dança.

Então, para fins operatórios, parto de uma das definições de “técnicas somáticas” de Thomas Hanna, o pesquisador estadunidense que cunhou o termo “Somática”, em 1970 (DE GIORGI, 2015, p. 61), com fins de fundação de um campo de conhecimento. O jogo entre tais variantes (“técnicas somáticas”, “educação somática”, “soma”, “somático”, “somática”, entre outros) é complexo e consiste numa problemática relevante. Importa, inicialmente, cercar o seu uso mais corrente, o de um conjunto de técnicas diversas que, segundo Hanna (1987) colaboram para colocar em ação a capacidade de aprendizagem e interferência nos padrões sensório-motores, em processos entre o biológico e o ambiente, por incluírem a sensação e a consciência em seus métodos. Para exemplificá-las, Hanna cita os trabalhos práticos de Gerda Alexander, Elsa Gindler, F. Matthias Alexander, Moshe Feldenkrais, Judith Aston, Bonnie Bainbridge Cohen e Emilie Conrad Da’Oud (HANNA, 1987, s/p). Porém, muito mais está em jogo quando nos aproximamos de cada uma das técnicas. Assim, de posse dessa definição operatória, é necessário que se proceda à revisão de dados, resistindo, como sugere De Giorgi (2015), à tendência de homogeneização do campo. De Giorgi (2015) mostra que o próprio ato fundador de Hanna corresponde à produção “[...] da ficção da Somática como uma entidade uniforme” (DE GIORGI, 2015, p. 61) e que essa deve ser considerada como estratégia de legitimação (DE GIORGI, 2015, p. 73).

Assumir o termo é problemático porque ele carrega a histó-

ria e as necessidades políticas de um contexto – o da legitimação de tais práticas, agrupadas por um viés mais claramente terapêutico, nos Estados Unidos, nos anos 1970 – diverso do da dança, seja no Brasil, seja em outros países. Como formula De Giorgi:

Encarar a história do campo somático assim consiste, antes de tudo, em um encontro problemático com sua pluralidade e uma escolha – ou reinvenção – ainda mais difícil de técnicas narrativas. A questão em jogo é política. Ambas as dinâmicas empenham desejos, dogmas e polarizações que ficaram ocultas na institucionalização das disciplinas. Todos esses elementos interferem mutuamente e reformatam um ao outro, na medida em que passam os dias e as pesquisas (2015, p. 64).

O termo “somático” articula as práticas que denomina independentemente de sua relação com o fazer artístico, tendendo a se organizar, como já dito, por uma ênfase no terapêutico, reunindo corpos de trabalho sem preocupação com sua inserção – existente, em grande parte dos casos – na dança. Sua adoção pelo meio da dança tornou-se pertinente, especialmente por aglutinar, numa denominação comum, técnicas com fins e procedimentos mais ou menos semelhantes, que vinham tropeçando entre outros nomes genéricos, como “release techniques”, “terapias corporais”, “técnicas de consciência corporal”, “expressão corporal” ou, segundo Fortin (1999, p. 40), “[...] body work, [...] body-mind practices, hands-on work, releasing work”². Porém, produz uma relação acessória com a dança, de cruzamento, quando as retroalimentações entre os dois campos podem ser uma descrição mais fiel ao que de fato ocorre

² Os termos estão citados em inglês, no texto em português, com uma nota de rodapé do tradutor: “Termos em inglês no original. São compreendidos no Brasil como “terapia corporal, trabalho corporal, técnica de *release*, técnicas de consciência corporal” (FORTIN, 1999, p. 40, nota 2).

(EDDY, 2009). Pesquisas brasileiras como as de Miller (2014) e Bianchi (2015) têm empreendido reflexões semelhantes.

Com isso, as contribuições da dança para a educação somática costumam a ganhar visibilidade (EDDY, 2009), bem como costumam a emergir abordagens do somático pelo paradigma da arte, da criação e da ficção. Como aponta Ginot (2010), a força atrativa da ciência como “dispositivo de verdade” (GINOT, 2010, p. 5) atua nos discursos das técnicas somáticas, ainda que suas práticas estejam em defasagem com o método científico. Nos afasta, com isso, da compreensão de suas práticas como produtoras de um corpo suscetível a uma “projeção ficcional permanente e inelutável” (BERNARD, 2001, p. 257).

Enquanto isso, transitar e apropriar-se de diferentes práticas somáticas com fins artísticos, sem compromisso com o aval de uma formação e uma certificação em um método somático específico, tem sido a vivência de muitos bailarinos. Como participante desse momento, essa foi e tem sido a minha experiência. Tendo estudado por dois anos (1999-2000) no *Visa Program da Trisha Brown Company* (NY-EUA), vivenciei uma variedade de práticas somáticas e de improvisação que tinham como fim a compreensão e o aprendizado da obra de Trisha Brown, e não a certificação em um método somático. Transitar entre as “verdades” de cada método sobre o corpo foi mostrando-se o procedimento de fundo que propiciava o despojamento dos hábitos corporais, um dos grandes objetivos da maior parte das técnicas somáticas. Esse despojamento é exigido do bailarino que dança o material de Brown para um fim muito específico: resolver a precipitação do corpo ao *off-balance* que o seu desenho coreográfico provoca.

É preciso que se entenda que esse não é um dado meramente técnico, mas o mote, o “conceito operacional” – tomando emprestado de Lancri (2002) e Passeron (1997), um termo da metodologia da pesquisa em arte por eles desenhada – de toda a sua criação artística. Pensar as práticas somáticas a partir de

fins coreográficos permite a suspensão de sua justificativa como ciência ou como terapia, ou ao menos de sua posição primeira como tal.

Se tomamos a “verdade” postural de cada método como uma imagem capaz de produzir um determinado arranjo de corpo, obtemos do trânsito entre diferentes métodos (como procedem em geral os bailarinos) não só um enriquecimento de possibilidades de movimento, mas nos deparamos também com uma compreensão das verdades de cada método como produção ficcional, liberadas de uma definição de “certo e errado” (como, a propósito, bem desejou F. M. Alexander, um dos criadores de uma das técnicas aqui citadas como “somática”). Libera também o somático do eixo “saudável/danoso”, que o pensamento terapêutico tende a fazer prevalecer, permitindo mesmo a emergência de noções de saúde estranhas ao paradigma das biociências.

Assim, importa, nessa contemporaneidade ao termo, estranhá-lo. Agamben (2009, p. 59) diz que a contemporaneidade é uma aderência ao tempo com distância, por dissociação e anacronismo. É necessária essa distância para que a contemporaneidade seja vista: “aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la” (AGAMBEN, 2009, p. 59). Este texto busca colaborar com a multiplicação dos fazeres de artistas e suas especificidades. Entender o campo da educação somática pela criação significa dar relevo à produtividade das visões, imagens, paisagens de corpo que emergem de suas práticas. Podemos resistir às generalizações a respeito? Generalizações são bem-vindas, mas a proposta aqui é essa resistência, para multiplicar as acepções do termo “somático” e as maneiras como o meio da dança no Brasil vem procedendo, tensionando as verdades sobre o corpo e criando suas próprias possibilidades.

Um panorama múltiplo

Como já dito, as práticas que hoje estão sendo reconhecidas sob o nome “educação somática” já circulavam, ainda que marginalmente. Procuo distinguir aqui, operatoricamente, algumas vertentes dessa circulação, a fim de complexificar a narrativa de um panorama que vem se sedimentando de maneira por demais homogênea. Tomo essas “vertentes” como ferramenta temporária para, ao contrário, colaborar com a emergência de mais e mais descontinuidades. Uma delas seria a do campo das terapias psicológicas de inspiração reichiana, nos anos 1960, 1970 e 1980, que difundiu algumas técnicas “por meio de psicólogos e educadores físicos, com uma participação discreta de fisioterapeutas” (STRAZZACAPPA, 2012, p. 18). Outra vertente seria a do teatro do mesmo período, no qual as técnicas se encontravam em práticas identificadas muitas vezes como “expressão corporal”. Uma terceira vertente seria a da entrada no país, no início dos anos 1990, da cultura de dança que inclui a improvisação como forma performática – sendo o *Contact Improvisation* a sua forma mais difundida – e a “técnica de release” (talvez o nome “guarda-chuva” mais utilizado antes de “educação somática”), ambas imbricadas a criações também coreográficas. Ainda que oriunda dos Estados Unidos – onde o “caldo” dessa cultura é “engrossado” inclusive pela capoeira –, o interesse dos bailarinos brasileiros por tal cultura talvez tenha se dado inicialmente muito mais pelo impacto da “nova dança” europeia, especialmente pela difusão no país de trabalhos de coreógrafos belgas como Wim Vandekeybus e Anne Teresa De Keersmaeker.

Essas três vertentes são atravessadas por um trabalho muito caro à dança brasileira: o da família Vianna, Klauss (1928-1992), Angel (1928) e seu filho Rainer (1958-1995) (TAVARES, 2010), todos eles bailarinos. Em nome e em função da dança, pela inquietação com as pedagogias então disponíveis no ensino na

dança, por um amor ao corpo sensível e inteligente, Klauss e Angel propuseram a seus alunos, nos anos 1950, em sua escola, na cidade de Belo Horizonte (TAVARES, 2010), aulas em que era dado tempo à experiência de cada um, em que os limites e estruturas do corpo eram estudados e respeitados. Seu trabalho visava à formação e à criação em dança: sua ramificação para o campo terapêutico é uma consequência. Seu surgimento tem aquele gosto de “autóctone”, de uma intuição muito própria, como aparenta ter ocorrido com tantos outros fundadores das técnicas que chamamos somáticas. O nome de Klauss Vianna está ligado ao desenvolvimento da “expressão corporal” no meio teatral da cidade do Rio de Janeiro, nos anos 1970, em um momento em que a linguagem gestual no teatro passava por uma valorização e a figura do preparador corporal tornava-se necessária às montagens (TAVARES, 2003, p. 135). Ainda que tenham formado algumas gerações de bailarinos – sendo que muitos deles seguiram desenvolvendo e difundindo o trabalho dos Vianna –, o crescimento expressivo da visibilidade de seu trabalho no meio da dança brasileira talvez veio a acontecer concomitantemente à adoção do termo “educação somática” no país, como já dito, a partir do final dos anos 1990. Se é verdade que essa adoção corresponde a uma necessidade do meio acadêmico da dança, então se consolidando no Brasil, de formalizar a entrada massiva da cultura da “nova dança”, poucos anos antes, esse interesse mais recente e um pouco mais generalizado pelos Vianna parece ser consequência do mesmo movimento. Que os Vianna tenham empreendido sua busca primordial não por um processo de cura (como no caso da maior parte dos fundadores das técnicas somáticas), mas pela dança, pela criação artística (MILLER, 2014) (e Angel Vianna continua em atividade, inclusive em cena), deixa uma nota especial para que se pense as relações da dança com a educação somática a partir do Brasil. Traçar os caminhos e as condições de tais práticas e entendimentos para antes da segunda metade dos anos 1990

no Brasil, é tarefa bem mais complexa, que a comunidade de pesquisadores dos Vianna, por exemplo, vem empreendendo.

Assim, a partir de minha vivência desse momento, adoto a premissa de que é preciso distinguir dois movimentos especificamente da dança brasileira: a entrada no Brasil mais expressiva da cultura da nova dança/*release technique/contact improvisation*/improvisação como performance, ou seja, de fazeres de dança tocados pelo que hoje chamados de “somático”, ocorrida mais notadamente a partir do início da década de 1990, e a adoção do termo “educação somática”, a partir do final da mesma década.³

O estúdio Nova Dança, da cidade de São Paulo, talvez seja o marco difusor mais conhecido da cultura da “nova dança” no Brasil. Foi fundado por Lu Favoretto, Adriana Grecchi, Renata Franco e Thelma Bonavita (KATZ, 1995) em 1995 (Cia. Oito Nova Dança, 2014). O nome “nova dança” acompanhou alguns movimentos nacionais na Europa, como a “nova dança francesa”. Está presente em uma das primeiras instituições difusoras na Europa dessa cultura de dança, que advém da dança pós-moderna estadunidense dos anos 1960 e 1970, a já aqui citada Escola para o Desenvolvimento da Nova Dança (SNDO), fundada em 1975 (SNDO/CHOREOGRAPHY, 2015). Segundo Pizarro (2011, p. 17), “[h]istoricamente, foi através da SNDO que o CI⁴ encontrou terreno fértil para proliferar no Velho Mundo”. Algumas das fundadoras do estúdio paulistano passaram pela formação dessa escola. Esse nome não é encontrado no contexto estadunidense que forjou essa forma de dança. “Nova dança” parece ser um outro nome catalizador, assim

³ Faço uma ressalva, lembrando, mais uma vez, que a introdução de métodos específicos – ou no caso de Klauss Vianna, da criação – não se encaixa em nenhum desses dois movimentos.

⁴ Abreviatura para *Contact Improvisation*, uma das expressões mais importantes da dança pós-moderna estadunidense, já citada aqui.

como “educação somática”, de algo que “estava no ar”.

Francisco Rider, bailarino e coreógrafo residente em São Paulo no princípio dos anos 1990, delimita, em entrevista (RIDER, 2014), uma diferença a partir do contato com essa “cultura” em sua vivência como bolsista *Vitae no American Dance Festival* (ADF):

[...] antes da ida para NYC, vivendo em São Paulo, eu não tive acesso a essas tão sofisticadas abordagens do movimento [...] eu posso dizer que o locus para esse laboratório experimental para pesquisa do corpo é necessário para se criar essa cultura, esse movimento, coisa que no início dos anos 1990 em São Paulo não existia, pois era tudo espalhado e individual, não havia um espaço laboratório para isso. Mais tarde é que veio o Nova Dança (1994/1995), mas aí eu já tinha ido para o American Dance Festival e logo indo para NYC (1996). E eu não sei como ficou SP a partir daí... Houve o alimentar de uma cultura em que técnica de dança e abordagem somática é dada em uma única aula? Mudou o estereótipo de que para ser um bailarino é preciso pertencer a um padrão ‘Balé da Cidade de SP’, [Companhia] Cisne Negro? Como ficaram essas limitações que eu percebi em São Paulo no início dos anos 1990?

Jussara Miller, importante discípula de Klauss Vianna, sugere uma leitura daquele momento:

Observa-se, desde os anos 1990, que a dança contemporânea brasileira indica uma significativa mudança de pensamento e operação artística que configura uma nova dramaturgia corporal com outra construção de corpo, o que eu chamaria de corpo vivo – ao vivo na cena. O momento presente da cena ficou mais evidenciado, muitas vezes com estratégias de improvisação, surgindo relações mais permeáveis entre dança, teatro e performance (2011, p. 152).

Para trazer a perspectiva de outra localidade, cito Ginot e Launay (2003), que, falando a partir da França, parecem se referir a dois objetos distintos quando mencionam, no mesmo texto, “[...] práticas corporais alternativas (práticas de análise do movimento e de técnicas ditas ‘somáticas’ [...]), que vieram a provocar uma renovação das práticas contemporâneas (GINOT; LAUNAY, 2003, s/p.) e as “[...] ‘release techniques’, técnicas de relaxamento, [que] se opõem a técnicas mais formais, onde o engajamento muscular se faz de modo tenso (ou percebido como tal)” (GINOT; LAUNAY, 2003, s/p., nota M).

O termo “educação somática” faz uma articulação menos ligada a uma poética⁵ de dança específica do que faz a “cultura” da nova dança/*release technique*/improvisação e poderia contribuir para abrir possibilidades de criação de outras operações, para fora do que acaba sendo chamado também de “dança contemporânea”. Entretanto o que parece estar se dando ao longo dos anos, no Brasil, é a ligação por demais naturalizada entre “educação somática” e esta última, com a cristalização no senso comum das técnicas somáticas como um procedimento exclusivo da mesma. Acredito que o abordar somático do corpo dançante teria o potencial de colocar em cheque inclusive o termo “dança contemporânea”. Mas, se a premissa aqui é a de um pensamento

⁵ Utilizo o termo “poética” no lugar de “estética”, com base, em primeiro lugar, em Pareyson (1993), teórico importante em minha formação, dado que fui aluna, em 1991, do projeto piloto do Centro de Formatividade em Dança do Estado do Rio Grande do Sul, que operou nos anos de 1991 e 1992, em Porto Alegre. O centro tinha em seu nome o conceito de “formatividade” justamente em referência à sua teoria. Pareyson fala a partir de Paul Valéry (1871-1945), entre outros artistas e pensadores, para propor uma teoria estética a partir do fazer artístico. Dantas (1999) e Louppe (2012) levam esse conceito para o campo da dança, sendo que a última não o faz com referência em Pareyson, mas em Valéry. Como esta pesquisa está preocupada com o fazer da dança, a opção aqui não poderia ser outra.

em arte como poética, a partir do fazer, indissociável do plasmar técnico, seria mesmo possível desejar que uma técnica não deixasse seus rastros num estilo, numa poética de dança?

Assim, explícito mais uma vez o propósito deste texto, que é o de compreender os fazeres específicos da dança em relação ao campo do somático, para contribuir na constituição de poéticas mais múltiplas e complexas. Daí também a importância de se perspectivar o “somático” a partir das referências de dança trazidas aqui. No contexto da “nova dança” / “*release technique*” / improvisação / *contact improvisation* / *downtown dance*⁶ / teatro físico (e quantas outras palavras caberiam aqui?), as “técnicas somáticas” estão tão embrenhadas no fazer da dança, que é impossível pensá-las isoladas das questões da improvisação, da política do espetáculo e de toda uma corrente das artes do século XX, preocupadas com o borramento das fronteiras entre arte e vida. Isso não quer dizer que as diferentes técnicas necessariamente acabem por se hibridizar, sem distinção, sob o nome de “educação somática”. Se observarmos as aulas oferecidas em Nova Iorque, por exemplo, veremos em seus títulos a explicitação das técnicas utilizadas. Entretanto, é verdade que no Brasil o nome “educação somática” venha muitas vezes sendo utilizado de maneira que leva, exatamente, à hibridização sem distinção, sem que se explicita quais técnicas estão em jogo, como critica Strazzacappa (2009, p. 52). Entendo que é reagindo a isso que esforços de especificação do termo “educação somática” estão se dando no Brasil, sendo o trabalho recente de Strazzacappa (2009, 2012), Fernandes (2015) e Lima (2010), exemplos desse movimento. É a partir disso que coloco, mais uma vez, a posição desta investigação, a de perspectivar a educação somática a partir da dança.

⁶ *Downtown dance* é o nome utilizado em Nova Iorque para designar essa “cultura” de dança. Outro nome utilizado é “dança moderna não tradicional”.

A adoção do termo “educação somática” no Brasil: um pouco da experiência gaúcha

Os marcos de entrada do termo “somático” no país são acadêmicos. Como relatam Costa e Strazzacappa (2015, p. 40), em 1999 e 1998 duas traduções para o português de artigos de Sylvie Fortin (FORTIN, 1999; 1998), uma das principais referências na investigação das relações entre dança e educação somática, foram publicadas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), respectivamente. Em 2001, ocorreu a vinda de Fortin ao Brasil, (COSTA; STRAZZACAPPA, 2015, p. 40) pela UNICAMP e também pela parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – através de seus cursos de Teatro e Educação Física) e a Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ – através da Licenciatura em Dança). A responsável por sua vinda ao Rio Grande do Sul foi Mônica Dantas, então sua orientanda na Université du Québec à Montréal (UQAM).

Fundada em 1998, a graduação da UNICRUZ foi o primeiro curso superior em dança no Estado do Rio Grande do Sul. Segundo Corrêa e Nascimento (2013, p. 48), mesmo com a fundação do primeiro curso superior em Dança do Brasil, em 1956, na UFBA, é “[...] somente a partir da segunda metade da década de 1990, [que] o ensino da dança começa a se consolidar nas universidades brasileiras”. Com a abertura do curso da UNICRUZ somada às ocorridas logo após, dos cursos de Pedagogia da Arte – Dança, do convênio entre a Fundação Municipal de Artes de Montenegro e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (FUNDARTE/UERGS), em Montenegro,⁷ em 2002, e

⁷ O curso funcionou por alguns anos sob essa denominação. Tinha como base o conceito de professor-artista e a indissolubilidade entre licenciatura e bacharelado em artes. Por questões políticas, mais tarde o nome foi modificado para Graduação em Dança: Licenci-

de Tecnólogo em Dança,⁸ da Universidade Luterana do Brasil, em Canoas, em 2003 (MOLINA, 2008, p. 39), alguns bailarinos e coreógrafos do Estado do Rio Grande do Sul juntaram-se aos seus quadros e ingressaram na vida acadêmica. Fiz parte desse movimento, ingressando como docente no curso da UERGS, em 2003, logo após meu retorno dos estudos na Trisha Brown Dance Company. Outras duas colegas gaúchas, que haviam retornado de estudos nos Estados Unidos, na mesma área, e tornaram-se docentes de graduação, foram Flávia do Valle e Cibele Sastre, ambas certificadas como Analistas do Movimento de Laban-Bartenieff, pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies (LIMS), de Nova Iorque.

Naquele momento, Fortin trazia um campo que parecia conter, de maneira mais global e organizada, as experiências que alguns de nós já acumulavam e que se multiplicavam, transbordando para além das denominações correntes já citadas, especialmente a de “*release technique*” e “nova dança”.

Assim como o momento foi inspirador, a chegada do termo foi providencial para o estabelecimento de um vocabulário que nos ajudasse a manejar questões fortes de currículo no curso de Pedagogia da Arte-Dança FUNDARTE/UERGS, então sendo criado. A Análise do Movimento de Laban compôs um eixo importante do curso, assim como a “educação somática”, que nunca foi apartada num componente curricular específico, mas, assim como o material de Laban, foi assumida como uma base

tura, ainda que efetivamente a formação de licenciatura-bacharelado não tenha se modificado. Opera conjuntamente com as graduações em Artes Visuais, Música e Teatro. Recentemente, o convênio com a FUNDARTE foi cancelado e os cursos permanecem como pertencentes à UERGS.

⁸ O curso tornou-se licenciatura em 2008 (PEREIRA; SOUZA, 2014, p. 23).

conceitual-prática, importante para a abordagem do panorama que o curso constituía (semelhante ao encontrado na maioria dos cursos de graduação em dança brasileiros): o da convivência entre alunos das mais diversas formações em dança. Nós professores somamos a esses dois um terceiro eixo, o de uma abordagem de dança com contornos antropológicos, configuradas no componente curricular “Dança e Culturas”.

“Educação somática” era um termo mais desgarrado de uma estética (ainda que não plenamente, dado que isso é impossível) que os que se vinha usando na época, e desvincular de uma certa imagem de dança era uma operação importante, naquele contexto. Ele literalmente recortava as técnicas dessa “cultura de dança”, possibilitando, talvez, que novos arranjos artísticos surgissem. Daquele momento até aqui houve a franca difusão do termo “educação somática”, no Brasil e no Rio Grande do Sul, bem como o contato com a sua prática. No caso do Rio Grande do Sul, o papel dos cursos de graduação em dança, que se multiplicaram ao longo desse tempo, foi determinante.

Aos poucos, também outros dois movimentos foram ocorrendo: “educação somática”, de tão repetido, de tão utilizado, e talvez por sua difusão ainda não suficientemente consistente em nosso meio, foi, como já dito, tornando-se um nome por demais genérico, passando a ser usado, por vezes, como a denominação de uma técnica somática per se. O outro movimento, já citado aqui, foi o da tendência, mais dos textos a respeito do que das práticas, a reforçarem sua inserção terapêutica. Já discorri sobre o papel que o próprio recorte do campo teve nisso. Na medida em que parte desse mesmo recorte, a abordagem da pesquisa de Fortin (1999, p. 41-43), naquele momento, elencava o papel das práticas somáticas na criação em dança como mais um elemento da relação entre esses dois campos. Os outros eram a melhoria da técnica e a prevenção e a cura de traumatismos.

Esse último fator é o que talvez esteja provocando o surgimento de uma outra etapa nas pesquisas brasileiras sobre o so-

mático, em que se vem questionando o papel desse campo nas especificidades da dança, buscando-se um detalhamento dessa relação. É importante considerarmos os fatores históricos do surgimento de dispositivos institucionais que legitimam o campo do somático. A existência de pelo menos duas associações de educação somática, a estadunidense International Somatic Movement Education and Therapy Association – ISMETA (EDDY, 2009) e a canadense Regroupment pour l'Éducation Somatique – RES (Regroupment pour l'Éducation Somatique), parecem falar mais sobre a necessidade de salvaguardar o exercício da atividade do educador somático em relação à área médica, uma necessidade do contexto profissional desses países. A relação no Brasil com essa regulamentação é bem diversa e talvez alheia às necessidades da dança. Isso não quer dizer que o termo “somático” e “educação somática” devam ser abolidos, até porque o seu uso na dança brasileira já é suficientemente legitimado: talvez o desafio posto às nossas pesquisas, neste momento, seja o de compreender as especificidades do nosso contexto na formação desse campo, estranhando, para citar mais uma vez Agamben (2009), o que nos é contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 55-76.
- BERNARD, Michel. *De la création chorégraphique*. Paris: Centre National de la Danse, 2001, p. 253 – 261)
- BIANCHI, Paloma. Abordagens somáticas em dança: uma outra perspectiva em pesquisa e criação. *DAPesquisa*, v. 1, n. 12, p. 1-12, dez. 2014.
- CIA. OITO NOVA DANÇA. Site. Disponível em: <<http://www.ciaoitonovadanca.com.br/integrantes.php?iid=4>>. Acesso em: 03 fev. 2014.
- CORRÊA, Josiane Franken; NASCIMENTO, Flávia Marchi.

Ensino de dança no Rio Grande do Sul: um breve panorama. *Conceição*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 1, n. 3, p. 44-59, dez. 2013.

COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. A quem possa interessar: a educação somática nas pesquisas acadêmicas. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>.

DANTAS, Mônica. Dança: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

DE GIORGI, Margherita. Dando forma ao corpo vivo. Paradigmas do soma e da autoridade em escritos de Thomas Hanna. *Revista Brasileira dos Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 54-84, jan./abr. 2015. Disponível em : <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>.

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*, v. 1, n. 1, p. 5-27, 2009.

FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Revista Brasileira dos Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da aula técnica de dança. *Cadernos GIPE-CIT*, n. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. *Pro-Posições*, Campinas, UNICAMP, v. 9, n. 2, p. 79-93, jun. 1998.

GINOT, Isabelle. Para uma epistemologia das técnicas de educação somática. *Percevejo* on-line, v. 2, n. 02, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/1446/1281>>.

GINOT, Isabelle; LAUNAY, Isabelle. Ser bailarino apesar da

- escola. Devenir danseur malgré l'école. *IDANCA*, 01 jan. 2003. Disponível em: <<http://idanca.net/ser-bailarino-apesar-da-escola/>>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- HANNA, Thomas. What is somatics? Part IV. *SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, v. VI, n. 3, Autumn/Winter 1987. Disponível em: <<http://somatics.org/library/html-wis4.html>>. Acesso em: 15 fev. 2014.
- KATZ, Helena. Programação é prova de modernidade. *Jornal Estado de São Paulo*, São Paulo, 20 dez. 1995. Disponível em: <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz41217946901.jpg>>. Acesso em: 22 jun. 2014.
- LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na Universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida. (Orgs.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. p. 15-33.
- LIMA, José Antonio de Oliveira. Educação somática: limites e abrangências. *Pro-Posições*, v. 21, n. 2, p. 51-68, mai./ago. 2010.
- LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.
- MILLER, Jussara. Dança e Educação Somática na cena contemporânea. Palestra. *VII Seminário de pesquisa em dança – Dança e Educação Somática da ETDUFPA* Belém, 23 de setembro de 2014.
- MILLER, Jussara. Dança e Educação Somática: a técnica na cena contemporânea. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. (Orgs.). *O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis*. Joinville: Nova Letra, 2011. p. 147-163.
- MOLINA, Alexandre José. *(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil*. 2008. 131 f.: il. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- PAREYSON, Luigi. *Estética*. Teoria da formatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- PASSERON, René. Da estética à poiética. *Porto Arte*. Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 103-116, nov. 1997. Disponível em <<http://>

seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27744>

PEREIRA, Marcelo de Andrade; SOUZA, João Batista Lima de. Formação superior em dança no Brasil: panorama histórico-crítico da constituição de um campo do saber. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 39, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/26443/16366>>.

PIZARRO, Diego. *Fazendo contato: a dança contato-improvisação na preparação de atores*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

REGROUPEMENT POUR L'ÉDUCATION SOMATIQUE. Site. Disponível em <http://education-somatique.ca/?page_id=13>. Acesso em: 07 fev. 2015.

RIDER, Francisco. Entrevista concedida em 08 de março de 2014.

SNDO/CHOREOGRAPHY, 2015. Site. Disponível em: <<http://www.ahk.nl/en/theaterschool/dance-programmes/sndo/about-sndo/>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações*. São Paulo: Papirus, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. *Repertório: Teatro & Dança*, Ano 12, n. 13, p. 48-54, 2009.

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. v. 1. *Klauss Vianna, do coreógrafo ao diretor*. São Paulo: Annablume, 2010.

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. O exercício – de Klauss Vianna (1928-1992). In: CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (Coords.). *Dança e educação pelo movimento*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 135-148.

CORPOS COEXISTENTES: dançando a existência

CORPS COEXISTANT: dancing l'existence

**Kamilla Mesquita Oliveira¹
Marília Vieira Soares**

RESUMO

Este artigo trata de uma reflexão acerca das possíveis relações entre o conceito campbelliano de “Corpo Duradouro” e processos de criação em dança. Nosso embasamento teórico faz-se a partir de perspectivas somáticas e estudos acerca de mitologia, relacionando corpo e mito, suas relações intrínsecas e as reverberações de tais relações no universo criativo da dança.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Mitologia. Soma. Joseph Campbell. Stanley Keleman

RÉSUMÉ

Cet article est une réflexion sur les relations possibles entre le concept de Campbell -”Longly-body” avec les processus de création de danse. Notre base théorique, il est à partir des perspectives somatiques et des études sur la mythologie, concernant le corps et le mythe, ses relations intrinsèques et les réverbérations de ces relations au sein de l’univers créatif de la danse.

Mots-clés: Corp. Mythologie. Soma. Joseph Campbell. Stanley Kelleman.

¹ Universidade Estadual de Campinas. Bolsista CAPES.

Assim, a primeira qualidade do corpo é escorregar dos rótulos. Sendo fugidio, é um objeto de estudo desconfiado, que não se deixa agarrar por outro corpo, assim ingenuamente. O que se pode fazer é tentar dançar com ele – um dançar semiótico, que não queira buscar a trapaça metodológica de transformar o que é complexo em simples, mas que revele o que há para se revelar em movimentos, alguns ainda até desconhecidos de quem dança: um movimento que nasce não da inteligência neocortical do bailarino, mas dessa inteligência biológica, que tudo tem feito, desde o primeiro pulsar há milhões de anos na cadeia em que se desenrola sua trama, para, apesar de tudo, permanecer. (CAMPELO, 1999, p. 9)

O corpo apresenta-se como um objeto de estudo extremamente complexo, repleto de camadas e pontos de vista possíveis. A primeira autora, como bailarina e pesquisadora, foi se deparando com inúmeras investigações de artistas da cena que nomeiam esse objeto de estudo, o corpo, das mais diferentes maneiras, por vezes unindo ao termo um hífen e um nova palavra que ressalta o caráter enfocado: “corpo-mídia”; “corpo-subjétil”; “corpo-memória”; “corpo mitológico”; “corpo-interface”; “corpo-ubíquo” “corpo-máscara”; “corpo-político”; “corpo-ético”; apenas para citar alguns dos tantos corpos encontrados nos cenários das pesquisas em artes da cena.

Ressaltamos que isso é apenas uma observação e de maneira alguma uma crítica, afinal o corpo realmente propicia uma infinidade de enfoques e, muitos deles, indubitavelmente, alimentam e perpassam nossas investigações.

No entanto, quando paramos para pensar a que corpo nos referimos em nossas pesquisas e criações, percebemos que falamos um pouco de cada um dos citados acima e de tantos outros mais. Assim, tal reflexão acerca desta multiplicidade de corpos presentes em um mesmo corpo que dança remete-nos a um interessante conceito desenvolvido pelo mitólogo Joseph Cam-

pbell² – “Corpo Duradouro”.

Tal conceito é muito bem elucidado por um feliz exemplo utilizado por Campbell, em sua obra *As Transformações do mito através do tempo*, na qual o mitólogo descreve um antigo rito de iniciação da região de Pompéia.

O rapaz está sendo iniciado. Há um iniciador e um assistente. Diz-se ao rapaz: ‘Olhe seu verdadeiro rosto’. Mas a bacia é tão côncava que o que ele vai ver não será o próprio rosto, e sim a máscara da velhice, segura por alguém atrás dele. Que susto! Ele está sendo apresentado àquilo que os índios americanos chamam de ‘o longo corpo’, o corpo todo de sua existência, do nascimento à morte. (CAMPBELL, 2015, p. 28)

Nesta perspectiva de um “Corpo Duradouro”, todos os corpos da nossa história pessoal ou impessoal coexistem no nosso imaginário.

Nós somos um processo de imagens somáticas – algumas do nosso corpo externo, algumas de dentro do corpo, uma continuidade de imagens. Mesmo na sua infância, a sua velhice está lá, esperando por você. [...]. Tudo está lá, junto, os estágios existem simultaneamente. (KELEMAN, 2001, p. 54)

² *Joseph Campbell* (1903-1987), mitólogo, educador, autor e editor, nasceu em Nova Iorque. Estudou nas universidades de Colúmbia, Paris e Munique. Durante quase quarenta anos deu aulas no *Sarah Lawrence College*, onde foi membro do Departamento de Literatura. É autor de grandes obras de mitologia comparada, tais como *As máscaras de Deus*, *O herói de mil faces*, dentre tantas outras. Realizou, com Bill Moyers, a série de televisão *O poder do mito*, que foi ao ar após sua morte, em 1987; e, posteriormente, foi publicada como livro. Essa foi, provavelmente, a obra que popularizou seu trabalho pelo mundo.

É acerca destas relações entre corpo e imaginário, mais especificamente o imaginário mítico, que nos gostaríamos de nos debruçar ao longo deste trabalho. Num primeiro momento, pretendemos traçar as relações existentes entre corpo e mitologia, de uma maneira mais ampla, baseando-nos inclusive na hipótese de que, no próprio corpo humano, estaria o mote de criação do imaginário mítico da humanidade. Baseando-nos, então, nesta perspectiva do corpo como um gerador e receptáculo das imagens míticas, pretendemos desenvolver as relações do conceito de “Corpo Duradouro” com o processo de criação em dança, partindo, inclusive, de um relato de caso – mais especificamente de um processo vivenciado ao longo da pesquisa de doutorado (em processo) da primeira autora em Artes da Cena na UNICAMP, na qual ela trabalhou junto a um grupo de bailarinos voluntários, pesquisando as relações criativas entre corpo; imagens iconográficas e imagens míticas, tendo o corpo como ponto de encontro de múltiplos afectos; fonte da criação dos mitos, e, concomitantemente, a ponte de reencontro com essas imagens e histórias em um contexto de criação em dança.

O Corpo como Fonte Mítica

Mitologia e dança possuem intrínsecas relações dentro das mais diversas culturas, afinal ambas possuem dois elementos em comum que são primordiais na constituição tanto de uma quanto de outra: corpo e movimento. Esses dois elementos são, de maneiras óbvias, diretamente relacionados à dança, mas e quanto à mitologia?

Ao longo deste trabalho, discutiremos essas relações entre mitologia, corpo, movimento e dança, assumindo a hipótese de que o corpo seria o mote de criação de grande parte dos mitos que habitam nosso imaginário, e o movimento como um dos mais recorrentes temas de todas as mitologias. Sendo assim, todo mito nasce de corpos e/ou fala de corpos em movimento

(seja um movimento físico, emocional, uma metamorfose, um deslocamento espacial), mas há sempre danças (corpos em movimento) que são dançadas em nossos imaginários, independentemente do tempo-espço. Essas danças podem se distinguir em alguns aspectos, dependendo da cultura e da etnia, mas há sempre seres dançantes que nos auxiliam a entender, através do imaginário, o mundo no qual estamos permanentemente a dançar.

Assim, falando em mundo, começemos então por sua própria criação. Os mitos de criação cosmológica são muitos, afinal essa é uma grande questão humana, desde os tempos primevos. Poeticamente, algumas culturas, como a indiana, relacionam esse princípio criativo do universo a uma grande dança.

No mito da criação do mundo por Shiva Nataraja, no princípio o universo era constituído da substância inerte. Cansado de sua imobilidade, Brama, o Absoluto, emana de si mesmo o deus Shiva Nataraja, que já surge dançando. Do corpo de Shiva em movimento emanam ondas sonoras, vibrações e energias que vivificam a matéria inerte. Assim são criadas as infinitas formas do mundo manifestado. Cada uma dessas formas, por sua vez, passa a dançar e a vibrar dentro dos mesmos padrões de ritmo, melodia e harmonia da dança original de Shiva. E, portanto, em si mesmas depositárias essenciais de Shiva, todas as formas da criação natural são também, pelo menos em potencial, criadoras. Nisso inclui-se o homem, criação natural e criador potencial. (VIANNA, 2005, p. 20)

Uma grande dança de um grande deus antropomórfico (Shiva tem forma muito próxima à forma humana) é capaz de criar todas as coisas, inclusive o ser humano já com potencial de criação. Esse ser humano cria, então, desde tempos imemoriáveis, inúmeras histórias que o ajudam a entender o mundo em que vive, a viver em sociedade e a conviver com as constantes e inevitáveis transformações da vida. Mas de onde se originariam todas essas histórias?

Baseamo-nos, aqui, na ideia de que essas histórias míticas teriam a experiência corporal como porta de entrada para o imaginário humano. Não fica difícil entender tal relação intrínseca da imaginação mítica humana com a sua estrutura corporal, quando se observam os próprios mitos. Na série *O poder do mito*,³ de Joseph Campbell e Bill Moyers, Campbell narra vários mitos que servem de exemplificação para as questões discutidas ao longo dessa intrigante e encantadora entrevista. Dentre esses mitos, destacamos uma lenda da Polinésia acerca do surgimento dos coqueiros.

A história fala de uma jovem que gosta de banhar-se num certo lago. Ali, há uma grande enguia que vive nadando em volta dela. Todo dia, a enguia roça a sua perna no banho. Um dia a enguia se transforma num belo rapaz. Ele se torna seu amante por um tempo e depois vai embora. Então, vai e volta várias vezes até que ele diz: ‘Da próxima vez que eu vier visitá-la, você deve me matar; cortar a minha cabeça e enterrá-la!’. Ela fez isso; e da cabeça enterrada, nasce um coqueiro. E ao observarmos um coco, vemos que se parece com uma cabeça. Dá para ver dois olhos e uns pequenos nódulos, como uma cabeça. (MOYERS, 1988, s/p)

É encantador notar que, de fato, a forma humana influencia diretamente a imaginação, conforme podemos constatar no mito acima. Em nossos próprios corpos poderíamos encontrar as bases da imaginação universal humana criadora dos mitos e,

³ *O Poder do Mito* trata-se, inicialmente, de uma série de entrevistas realizadas pelo jornalista Bill Moyers com Joseph Campbell. Essas entrevistas foram editadas totalizando 6 horas, as quais se tornaram uma série de televisão. Posteriormente, em 1988, Bill Moyers transcreveu as entrevistas transformando-as em um livro, *Joseph Campbell e o Poder do Mito*. Neste texto, trabalhamos com citações tanto da obra bibliográfica quanto da videográfica.

da mesma forma, poderíamos reencontrar a nós mesmos, nossos somas e, conseqüentemente, nossos próprios corpos, pelo viés somático, segundo Stanley Keleman⁴ (2001), através dos mitos. A mitologia e o corpo estabeleceriam, portanto, uma via dupla de afetações mútuas.

Nos dois exemplos acima citados, seja o mito de criação por Shiva Nataraja seja o polinésio de surgimento dos coqueiros, fica bastante evidente as relações que se estabelecem entre o corpo humano e a criação do universo ou de uma única espécie arbórea. Seja pelo germinar de uma cabeça humana enterrada ou pelos movimentos ritmados do corpo de um deus, corpo e movimento vão criando imagens que fazem sentido metafórico a qualquer ser humano de qualquer etnia.

Assim, muito além de coqueiros e mitos de criação, encontraremos em todas as mitologias outros tantos motivos que se repetem com algumas variações, mantendo, no entanto, uma mesma essência mítica. Essa seria a ideia base da construção do conceito de arquétipo, dentro da psicologia profunda desenvolvida pelo psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961). Entretanto, antes de Jung, e inclusive citado por ele em sua obra *Arquétipos e o inconsciente coletivo*, um antropólogo alemão, Adolf Bastian (1826-1905), desenvolveu dois conceitos bastante interessantes, os quais nomeou de “ideias elementares” e “ideias folclóricas”.

Esses dois conceitos são mencionados por Campbell que, de maneira simples, mas muito elucidativa, relaciona a expressão de Bastian, “idéias elementares”, ao conceito junguiano de “arquétipos do inconsciente”.

⁴ Stanley Keleman nasceu no Brooklyn, Nova Iorque, em 1931, é o diretor do *Center for Energetic Studies*, em Berkeley, Califórnia. Pratica e desenvolve terapia somática há mais de 35 anos e é pioneiro no estudo da vida do corpo e sua conexão com os aspectos sexuais, emocionais e imaginativos da experiência humana (KELEMAN, 2001).

Houve um antropólogo alemão muito importante que se chamava Bastian e viveu no início do século (XIX). Ele viajou pelo mundo e percebeu rapidamente, que há certas ideias que aparecem em todas as religiões e mitologias do mundo. Por exemplo, a ideia de um poder espiritual é arquetípica e aparece em toda a parte. Ele as chamou de ‘ideias elementares’. Elas aparecem de formas diferentes, em áreas diferentes e épocas diversas. Essas formas e costumes, ele as chamou de ‘ideias étnicas’ ou ‘folclóricas’. Mas dentro da ‘ideia étnica’, está a ‘ideia elementar’. E foram essas ‘ideias elementares’ que Carl Jung começou a estudar e chamou de ‘arquetipos do inconsciente’. (MOYERS, 1988, s/p)

É fascinante pensar que para cada ideia elementar possa existir uma infinidade de ideias étnicas diferentes. Algumas ideias universais, tais como o arquétipo da Grande Mãe, estão presentes em todas as culturas, podendo ser uma deusa negra, como a telúrica Kali, na Índia, ou a negra Iemanjá africana, de fartos seios, flutuando sobre as águas do mar, ou, ainda, uma imagem virginal de traços europeus pisoteando a serpente na concepção cristã. Mas há sempre uma figura feminina, seja ela branca, negra, virgem ou sensual, a qual será adorada nas mais diversas religiões presentes nas mais distintas etnias.

O arquétipo é uma tendência a formar essas mesmas representações de um motivo – representações que podem ter inúmeras variações de detalhes – sem perder a sua configuração original. [...] o arquétipo é, na realidade, uma tendência instintiva, tão marcada como o impulso das aves para fazer seu ninho e das formigas para se organizarem em colônia. (JUNG, 2008, p. 83)

Assistindo à entrevista conduzida por Bill Moyers, o gestual de Campbell chamou-nos muito a atenção, em um determinado momento, pois, exatamente no trecho em que estabelecia a relação entre as “ideias elementares” de Bastian e os “arquétipos”

de Jung, ele direciona suas mãos para partes distintas do corpo, dizendo: “Quando você fala de ‘ideias elementares’ parece que elas surgem daqui [aponta para a cabeça]. Quando você fala de arquétipos do inconsciente, eles vêm daqui [aponta para a região das vísceras] e aparecem tanto nos nossos sonhos, como nos mitos”.

Em ambos os casos, Campbell aponta regiões corporais. No entanto, esses simples gestos já trazem a percepção da origem corporal e, mais do que isso, visceral dos “arquétipos do inconsciente” como manifestações oriundas do interno do corpo que emerge como representações na psique humana.

Assim como o nosso corpo é um verdadeiro museu de órgãos, cada um com a sua longa evolução histórica, devemos esperar encontrar também na mente uma organização análoga. Nossa mente não poderia jamais ser um produto sem história, ao contrário do corpo em que existe. [...]. Essa psique, infinitamente antiga, é a base da nossa mente, assim como a estrutura do nosso corpo se fundamenta no molde anatômico dos mamíferos em geral. O olho treinado do anatomista ou do biólogo encontra nos nossos corpos muitos traços deste molde original. O pesquisador experiente da mente humana também pode verificar as analogias existentes entre as imagens oníricas do homem moderno e as expressões da mente primitiva, as suas ‘imagens coletivas’ e os motivos mitológicos. (JUNG, 2008, p. 82)

Baseando-se nas “imagens arquetípicas” junguianas, Campbell, em sua obra *Mito e transformação*, desenvolve um interessante raciocínio acerca da formação de imagens na psique humana, relacionando esse processo diretamente com as experiências vivenciadas. Na construção desse raciocínio, o autor realiza uma instigante analogia entre o processo de formação de imagens pelos seres humanos e aquele vivenciado pelos animais, diferenciando, a priori, a chamada “reação estereotipada” do processo conhecido como “impressão”.

Psicólogos de animais notaram que, se um falcão sobrevoa pintinhos recém-saídos do ovo e que nunca haviam visto semelhante animal, eles correm em busca de abrigo. Se um pombo os sobrevoa, eles não fogem. Foi feito um modelo de madeira que imitava a forma de um falcão. Sempre que o instalavam sobre os pintinhos e o puxavam com um fio simulando seu vôo, os filhotes corriam para se esconder; se o mesmo modelo fosse puxado de marcha à ré, eles não corriam. Como precisamos ter siglas hoje em dia, isso foi chamado MLI, ou mecanismo liberador inato (em inglês, innate releasing mechanism – IRM), também conhecido por reação estereotipada (stereotyped reaction). Por outro lado, quando um patinho sai do ovo, a primeira criatura em movimento que ele enxerga se tornará, digamos, a figura de sua mãe. Ele se apega a ela e depois não consegue se desligar de tal apego. Esse vínculo criado no nascimento chama-se Imprint (impressão). (CAMPBELL, 2008, p. 73)

Campbell compara, portanto, a reação dos pintinhos à imagem do falcão ao que Jung chama de “arquétipo”, “um símbolo que libera energia relacionada a uma imagem coletiva” (CAMPBELL, 2008, p. 74). O falcão seria, dessa maneira, uma espécie de “imagem coletiva” estampada no cérebro de toda a raça dos pintinhos, fazendo com que qualquer destes indivíduos pertencentes a essa raça, em contato com a imagem do falcão, tenha ativada a energia do medo e, como reação instintiva, a fuga.

Já no caso do patinho que sai do ovo e se apega a uma figura materna, não há uma imagem previamente estampada em seu cérebro. É a vivência, a experiência de proximidade e de proteção que o fará associar aquele outro ser à figura da mãe, não importando se este seja uma pata, uma galinha ou mesmo um ser humano. É a vivência da experiência que realiza no patinho o processo de “impressão” da imagem materna, à qual ele irá se apegar para sempre. A partir de então, toda vez que se deparar com a imagem desse primeiro ser que lhe propiciou proteção, esta liberará a energia relativa ao vínculo com o materno.

Mas como se daria, na espécie humana, esse processo de formação de “imagens arquetípicas”? Seria pela via da “reação estereotipada” (já previamente estampada no cérebro humano)? Ou pela da “impressão”?

Verificou-se, por meio de estudos psicológicos e neurológicos, que não existe nenhuma imagem liberadora inata (“reação estereotipada”) de grande significação na psique humana, sendo, portanto, o fator da “impressão” predominante. Entretanto, se o cérebro humano não possui essas “estampas” prévias de imagens liberadoras de determinadas energias, como se explicariam os símbolos universais presentes nas mitologias e religiões?

Se o predominante na construção de imagens na psique humana é o processo de “impressão” e se o mesmo resulta da experiência vivida, é possível inferir que haja um conjunto constante de experiências que quase todos os seres humanos compartilham. “Essas experiências universais trazem à luz os temas elementares, os temas imutáveis das culturas mundiais” (CAMPBELL, 2008, p. 75).

Até então, reproduzimos, por vezes, através das citações de Campbell e, por outras, em nossas próprias palavras, a explicação do mitólogo acerca do processo de formação de imagens arquetípicas na psique humana, predominantemente a partir do processo de “impressão”. Mas, tendo em vista as ideias do terapeuta somático Stanley Keleman – “referência corporal” –, afirmariamos que muitas dessas experiências coletivas compartilhadas pela raça humana teriam como princípio o próprio corpo e suas necessidades, como alimentar-se pela boca, conquistar a locomoção pelo engatinhar e, depois, pelo domínio das pernas, o ato de urinar e evacuar, sentir sono, frio, calor, fome, medo, desejos sexuais, enfim. O corpo humano não apenas media, mas cria as oportunidades e até mesmo as necessidades para a vivência desses conjuntos de experiências coletivas as quais, por sua vez, farão com que se formem, via “impressão”, as imagens arquetípicas universais que habitarão a psique humana em qual-

quer espaço ou tempo, reafirmando, assim, a relação intrínseca entre corpo e mitologia.

O mito pode transformar o que é transparente, o que é transcendente, no processo somático. O corpo usa seu cérebro para fazer imagens de si mesmo e do mundo. Essas experiências organizadas nos colocam em relação com o nosso corpo e o dos outros. É isso o que chamo de referência corporal e o que a literatura chama de pensamento mítico. (KELEMAN, 2001, p. 105)

O pensamento mítico é extremamente poderoso, pois não é absorvido apenas pelo viés da mente racional, mas pela via do simbólico, do imaginário, do metafórico, atingindo-nos pela sensibilidade, não necessitando de comprovações científicas ou mesmo da constatação da visão. Não vemos os mitos e nem sequer precisamos acreditar neles. Todavia, invariavelmente, eles existem na psique humana e no imaginário de cada um de nós que, por meio de nossas vivências e corpos, fomos “imprimindo” inúmeras imagens que fazem algum sentido para o nosso imaginário e para o imaginário do outro com o qual convivemos.

O fato de termos semelhantes estruturas anatômicas, bem como imagens psíquicas semelhantes, nos fazem sentir integrantes de um grupo, membros de uma mesma raça humana na qual todos nascem, crescem, sentem sede, fome, medo, raiva, amor, desejo. Assim, justamente por termos sentimentos e sensações tipicamente humanas, nossas imagens míticas, independentemente da cor da pele ou da língua que se fale, serão essencialmente próximas, diferenciando-se, obviamente, pelas características culturais que propiciarão diferentes formas de “impressão” dessas imagens em nossa psique – o que, por sua vez, justificaria a infinidade de imagens distintas (“ideias folclóricas”) para cada arquétipo (“ideia elementar”) que habita o imaginário humano.

Baseando-nos, portanto, na existência das “ideias elementares”, que são impressas de alguma maneira em todos os humanos; e que cada um de nós possui um verdadeiro panteão dessas imagens, visto as diversas “impressões” que se fazem ao longo da vida humana; podemos inferir que todas essas imagens coexistem no nosso imaginário, impressas outrora pelas vivências corporais; e mais do que isso, presentes no corpo (visto que este não pode ser separado de seu próprio imaginário). Sendo assim, poderíamos afirmar que em nossos corpos há uma multiplicidade de corpos coexistentes – corpos relacionados a nossa própria existência. Esses tantos corpos não poderiam ser ignorados por um bailarino em um processo de criação. E é acerca desta relação entre o “Corpo Duradouro” – estes vários corpos coexistentes – e o processo de criação em dança que trataremos agora.

Corpo Duradouro: Corpo que Dança

[...] o corpo que dança permite o sensível com toda a sua gama de possibilidades de sensações e reverberações variadas de imagens e significados. Essas percepções são incorporadas pelo artista em criação e ação cênica por meio de suas vivências e experiências – como tatuagens em movimento revelando que o corpo é vestido de seus vestígios. (MILLER, 2012, p. 118)

Levando-se em consideração todas as discussões anteriores acerca das relações entre mito e corpo, diríamos que os mitos seriam também vestes, vestígios e parte integrante dos corpos humanos. Dessa forma, não seria diferente o corpo do bailarino em criação, cuja permissividade ao sensível pode trazer à tona o caráter corpóreo dos mitos para a criação; corpo este que, em movimento sensível, se lembra das narrativas indelévels que povoam a sua própria estrutura.

Se os nossos corpos e nossas vivências corporais propiciaram a “impressão” em nossa psique das tantas imagens que nos unem à raça, como um todo, fica mais claro porque, ao movimentar nossos corpos e colocá-los em um estado de criação, os mesmos se lembram das imagens que eles próprios oportunizaram “imprimir”. Tal processo de “lembranças de imagens” vai se fazendo de maneira muito dinâmica no decorrer de um processo de criação. As imagens transmutam-se tais quais as formas do corpo dançante no espaço. Trata-se de uma labilidade intrínseca ao corpo e ao próprio processo de criação.

Se o corpo é lábil e se transmuta, ao longo de uma vida, em diversas formas (infância, adolescência, fase adulta e velhice), ou mesmo em um curto período de tempo, é possível perceber, da mesma maneira, diferenças significativas nas imagens e/ou estados ativados por esse mesmo corpo. Assim, por mais que haja uma estrutura coreográfica que embase o trabalho coreográfico, a labilidade das formas é dominante em um processo de criação, o qual se permite mudar junto às constantes alterações do corpo e girar junto à roda mítica da fortuna.

Ser corporificado é participar na migração de uma forma corporal para outra. Cada um de nós é um nômade, uma onda que dura por algum tempo e então assume uma nova forma somática. Essa transformação perpétua é o assunto de todos os mitos. (KELEMAN, 2001, p. 101)

Se o corpo humano está em permanente mutação de sua forma, nada mais mítico que um corpo que dança e se permite dar forma estética a essas incessantes mudanças; visto que os próprios mitos, desde as civilizações mais arcaicas, têm como base as constantes e inevitáveis mudanças, tanto do ser humano quanto do universo.

[...] A lua nasce, fica cheia e mingua. O sol nasce e se põe todos os dias. O inverno leva à primavera, ao verão e assim por diante. [...]. Foi precisamente a revelação de um processo universal, um poder impessoal, implacável. Não se pode rezar para que o sol pare – não se pode rezar para que algo pare. É um processo, absolutamente impessoal e matematicamente mensurável, com o qual as regras da civilização devem entrar em acordo. Esse é o conceito mítico básico das primeiras civilizações. (CAMPBELL, 2008, p. 63)

Falamos bastante, até aqui, das mudanças de forma. Mas é interessante atentarmos também para a permanência da forma. Corpos que permanecem em nossos corpos, apesar da coexistência com tantos outros. Essa permanência de corpos passados, instigou-nos a refletir acerca de um processo de criação que tivemos a oportunidade de acompanhar de perto, ao longo da pesquisa de doutorado da primeira autora – *Medusa ao Reverso: ‘Corpando’ Mitos*.

Como parte integrante dos procedimentos desta pesquisa, trabalhamos com um grupo de sete alunos voluntários, pesquisando de maneira prática, as relações criativas entre corpo, imagens iconográficas e imagens míticas. Realizamos, então, encontros semanais de duas horas de duração, cada um, ao longo de três meses. E em cada um desses encontros, trabalhávamos o que chamamos de “corpar” as imagens visíveis (iconográficas) e invisíveis (míticas), a partir da vivência criativa dos temas corporais presentes na sistematização da Técnica Klaus Viana, com os quais esses mesmos alunos já haviam tido contato, no semestre anterior. Essa opção de termos os temas corporais como alicerces da criação, foi uma estratégia para que o corpo fosse de fato o protagonista do processo, e que a partir dele fossem sendo tecidas as relações com as imagens visíveis e invisíveis que permearam todo o processo.

Em relação a tais imagens, solicitamos aos participantes que trouxessem três imagens de qualquer tipo (pintura, escultura, fotografia), desde que fossem imagens antropomórficas. Não colocamos como uma condição, mas apenas como uma sugestão, que trouxessem imagens relacionadas de alguma maneira com narrativas míticas, pois isso seria interessante para o processo.

As escolhas das imagens foram realizadas pelos próprios participantes. Imagens que, de alguma maneira, os afetassem e entusiasmassem a utilizá-las ao longo do processo. As escolhas foram das mais diversas, contemplando linguagens distintas das artes visuais (fotografia, pintura, escultura), de diferentes períodos artísticos, estéticas e autores. Construimos um verdadeiro panteão de imagens de corpos de tinta, de pedra, de carne; algumas com claras referências míticas, outras sem essas referências aparentes; mas todas as imagens revelavam corpos que, de alguma forma, geravam o desejo de movimento em outros corpos entusiasmados em dançá-las.

Mas, no presente trabalho, iremos nos debruçar acerca das escolhas de apenas uma das participantes que, curiosamente, escolheu três fotografias dela própria, em momentos de cena ou bastidores, mas que tratam de momentos passados de relação direta da participante com a dança, em diferentes idades, sendo uma das fotos uma imagem de infância.

Convidamos o leitor a apreciar o visível de cada uma das imagens escolhidas pela bailarina-participante Audrey Lyra, as quais nomearemos pelos apelidos que fomos atribuindo às imagens, ao longo do processo.

Imagens Escolhidas por Audrey Lyra



Figura 1 – Audrey Menina ou Mini Me
Estudos de Imagem realizados por Audrey Lyra.



Figura 2 – Overboard – Estudos de Imagem realizados por Audrey Lyra.



Figura 3 – Cau Hansen – Estudos de Imagem realizados por Audrey Lyra.

A colaboradora Audrey Lyra escolheu trabalhar com três imagens fotográficas dela própria, em três momentos de vida distintos, entre a adolescência e a infância. A jovem adulta Audrey “*corpa*”⁵ aqueles corpos de outros tempos, de instantes passados que ainda ressoam sensações e emoções no corpo presente. Aquela menina de asinhas, ainda habita o corpo da jovem Audrey, que dança esses corpos múltiplos, todos dela própria.

Em seu diário de criação, ao lado das imagens escolhidas, Audrey fez interessantes anotações a lápis, as quais transcrevemos a seguir. Elas demonstram essa poética coexistência de corpos, remetendo-nos ao conceito campbelliano de “corpo duradouro”, que se constrói por essa multiplicidade de corpos

⁵ Utilizamos aqui o termo “Corpar” no sentido de “gerar corpo” – apropriando, portanto, a terminologia assim utilizada pelo terapeuta somático Stanley Keleman.

que nos habitam, corpos pessoais de tempos passados, tempos vindouros, corpos oníricos. Todos estão presentes, é só uma questão de se abrir para a percepção dos mesmos e se permitir “corpá-los”.

Mini me – Lembro que gostava das asas;

Overboard – Lembrando/dançando tudo o que vivi;

Cau Hansen – o lugar onde ousou sonhar a dançar, uma outra história que ainda irei contar.

(Diário de Criação de Audrey Lyra, dia 25 de agosto de 2015)

O corpo duradouro é a cadeia de corpos da qual somos parte.



Figura 4 – Estudo Cênico de Audrey Lyra – Foto de Ivana Cubas.

O ser humano é um amálgama do panteão de imagens somáticas. Os diferentes corpos da nossa história – pessoal e impessoal – estão em nossos sonhos. O mito também nos apresenta as imagens corporais de diversas idades e eras. O complexo de imagens somáticas proporciona à nossa imagem somática atual uma organização e uma dimensão, uma estrutura que tem

duração. O corpo duradouro é a sequencia dos corpos que tivemos desde o início da concepção humana. Esses corpos existem agora, não como lembrança, mas como estrutura. Eles ainda estão aqui, funcionando. É um corpo ao lado do outro, por assim dizer. (KELEMAN, 2001, p. 53)

Keleman cita uma interessante analogia entre a ideia de “corpo duradouro” e a imagem de uma serpente. Esta altera sua forma constantemente, a cada movimento sinuoso, gerando um novo corpo. Entretanto, não deixa de ser serpente, ainda que troque totalmente de pele.

Da mesma maneira, a pequena Audrey, de asinhas de borboleta, coexiste na jovem Audrey que almeja dançar no Cau Hansen. “Audreys” passadas, futuras, sonhadas e imaginadas coexistem na Audrey presente, que “corpa” todas elas e dança.



Figura 5 – Audrey “corpando” Audrey-menina



Figura 6 – Audrey “corpando” Audrey no Cau Hansen.

Através das duas figuras acima, podemos perceber o cuidado de observação, identificação de detalhes das imagens e recriação dos mesmos no próprio corpo. Porém, destacamos que o ato de “corpar” a imagem não é, necessariamente, uma mimese totalmente fiel à imagem primeira; trata-se de uma captura sensível da mesma, transpondo-a para um novo contexto criativo.

Ainda que a bailarina não reproduza exatamente as posturas das fotos, aquele corpo de outrora permanece no corpo atual que dança. As várias “Audreys” coexistem e afetam as escolhas criativas do corpo que dança hoje, propiciando, inclusive, pelo contato com esses corpos passados, a descoberta de novas possibilidades criativas que reverberam no corpo presente, tornando esse “Corpo Duradouro” um elemento potente do processo de criação em dança.

Considerações Contínuas

Seria um tanto paradoxal da nossa parte utilizar o costumeiro título “Considerações Finais” em uma pesquisa de cunho criativo, caracterizada, justamente, pelas continuidades e descontinuidades do corpo. Sendo assim, optamos por nomear esta última seção “Considerações Contínuas”, buscando não exatamente concluir conceitos fechados, mas sim arrematar (temporariamente) a tessitura simbólica que foi tramada até então, tendo a certeza de que haverá fios a serem puxados.

Devemos dizer que tem sido fascinante poder vivenciar e acompanhar processos de criação nos quais há uma verdadeira geração de corpos. Corpos abertos à escuta das histórias que ressoam de imagens iconográficas e/ou míticas e, por conseguinte, recontá-las por meio da mesma fonte que as cria: o corpo.

Esse processo revela um caráter cíclico e infindo, tal qual uma uruborus que une o rabo à cabeça, a extremidade de início à de término, de maneira que nunca termine de fato e que seja um processo permanente e encantadoramente contínuo – enfim, um processo duradouro, tal qual o próprio corpo o é.

Finalizamos aqui as reflexões, ousando parafrasear o mitólogo Joseph Campbell, quando diz que “Mitologia é uma canção, a canção da imaginação inspirada pelas energias do corpo” (CAMPBELL apud KELEMAN, 2001, p. 11). Baseando-nos nas vivências desta pesquisa, diríamos que a dança é uma canção inspirada pela mitologia que encontramos em nossos próprios corpos.

REFERÊNCIAS

- CAMPBELL, J. *As transformações do mito através do tempo*. São Paulo: Cultrix, 2015.
- _____. *Mito e transformação*. São Paulo: Ágora, 2008.
- CAMPBELL, J.; MOYERS, B. *Joseph Campbell e o poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAMPELO, C. R. Corpo: trama da cultura e da biologia. Bião, A. *Cadernos do GIPE-CIT* n. 1 – Etnocologia: a teoria e suas aplicações. Salvador: UFBA, 1999. p. 8-12.
- FAVRE, R. *Laboratório do processo formativo: um ambiente tecnológico e vincular... um campo formativo de corpos e conhecimento vivo*. Disponível em: <<http://laboratoriodoprocessoformativo.com/2014/02/corpar-nosso-verbo-principal/2016>>. Acesso em: 19 set. 2015.
- JUNG, C.G. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- JUNG, C.G. *Arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KELEMAN, S. *Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo: Summus, 2001.
- KELEMAN, S. *Corporificando a experiência: construindo uma vida pessoal*. São Paulo: Summus, 1995.
- MILLER, J. *A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna*. São Paulo: Summus, 2007.
- MILLER, J. *Qual é o Corpo que Dança? Dança e Educação Somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus, 2012.
- VIANNA, K. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

Referência Videográfica

- MOYERS, B. *O poder do mito*. [Filme – DVD]. Produção de Catherine Tatge, direção de Bill Moyers. USA, Apostrophe S Productions, INC, 1988. 1 DVD, 360 min. color. som.

CONSIDERAÇÕES SOMÁTICO- SISTÊMICAS PARA O ARTISTA CÊNICO PERFORMATIVO

Daiane Fonseca Leal¹

Resumo:

Este texto relaciona paradigmas da Educação Somática e do Pensamento Sistêmico, com o intuito de estabelecer diferenciações entre tais abordagens e possíveis colaborações ao desenvolvimento do trabalho próprio ao artista cênico performativo. A Educação Somática é apresentada enquanto princípios estruturais, bem como campo prático-teórico em que o soma é ponto de partida para a compreensão do corpo vivo e integrado. Já o Pensamento Sistêmico tece seu raciocínio a partir da ideia de organismo vivo e aberto à interação com o ambiente. Tais ponderações encontram a recorrência da autorregulação como particular aos organismos com vida e responsável pela adaptação ou mesmo alteração interna diante das circunstâncias externas. Na prática do artista cênico, tais perspectivas reestru-

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

turam o seu próprio modo de operação, de forma que a performatividade também faz referência ao organismo vivo para a delimitação de seu modelo operacional. Por fim, conclui-se que o Pensamento Sistêmico e a Educação Somática podem propiciar ao artista cênico enfoques diferentes para a investigação da cena como um processo/procedimento integrado.

Palavras-chave: Organismo vivo. Educação somática. Pensamento sistêmico. Performatividade.

Resumen:

Este texto se refiere paradigmas de la Educación Somática y el Pensamiento Sistémico con el fin de establecer diferencias entre estos enfoques y posibles contribuciones al desarrollo de su trabajo para el artista performativo escénica. La educación somática se presenta como principios estructurales, así como campo de práctica-teórica en la que la suma es el punto de partida para la comprensión de la vida y el cuerpo integrado. Ya el Pensamiento Sistémico teje su razonamiento a partir de la idea de organismo y de estar abierta a la interacción con el medio ambiente. Tales consideraciones son la recurrencia de la autorregulación como en particular para los organismos vivos y el responsable de adaptar o incluso un cambio interno en la cara de circunstancias externas. En práctica del artista escénico tales perspectivas reestructuran su propio modo de operación, por lo que la performatividad también hace referencia al organismo vivo para la definición de su modelo operativo. Por último, se concluye que el pensamiento sistémico y la educación somática pueden proporcionar el artista escénico enfoques diferentes a la investigación de la escena como un proceso/ procedimientos integrados.

Palabras clave: Organismo vivo. Educación somática. Pensamiento sistémico. Performatividad.

Educação Somática

A Educação Somática surgiu no século XX via a necessidade de redimensionar paradigmas que colocam o corpo na condição de objeto. Essa questão é um marco, por reposicionar o ponto de vista em relação à prática do movimento, possibilitando a compreensão de métodos e técnicas que viabilizam e valorizam a experiência como conhecimento legítimo.

Em sua delimitação da somática, Thomas Hanna não defende um ponto de vista para o termo “corpo”, ao invés disso, instaura o conceito de soma (HANNA, 1976) – “corpo subjetivo, ou seja, o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo.” (BOLSANELLO, 2005, p. 307). O termo soma tem origem grega e significa o corpo em sua completude. A mudança de palavra, nesse caso, seria uma estratégia de alargamento da percepção de corpo como experiência autêntica e inteira. Segundo Fernandes (2015), a palavra soma ainda tem origem nos Vedas hindus, sendo que seu significado ultrapassa o que está configurado como corpo físico.

[...] poderíamos dizer que a somática reconhece a força da vida como constituinte de tudo e todos, declarando, portanto, uma espécie de pulsão de tudo e todos em si mesmos em inte(g)ração, muito além de relações de poder ou de corpo(s). (FERNANDES, 2015, p. 13-14)

Para Fernandes (2015), a Educação Somática proporciona uma mudança radical de enfoque na prática corporal artística, na medida em que não se prende a gêneros ou estilos e passa a reconhecer, no fazer, o ser integrado à natureza, o corpo como organismo vivo em relação, adaptação e aprimoramento com e no ambiente:

Ao invés de um aprendizado quantitativo, competitivo e árduo em busca de um modelo, a somática se baseia em um contexto de aprendizado receptivo e perceptivo, facilitando a conexão sensorial através da pausa dinâmica e do refinamento do esforço muscular integrados no todo da pessoa e do ambiente. (FERNANDES, 2015, p. 13)

Embora a Educação Somática não se constitua enquanto estética e tampouco esse seja o seu objetivo, a condição propiciada ao artista cênico de percepção de si, muda, consideravelmente, aspectos como postura, atitude, presença, intenção. Esse fato é verificável na qualidade do movimento e também nas interações cênicas, portanto, no resultado estético.

Princípios da Educação Somática

No artigo *The field of somatics* de 1976, Hanna apresenta características estruturais para o conceito de soma. Ele traça cinco princípios que se referem à estrutura somática e mais seis identificados como relativos à função. Nesse caso, os princípios estruturais serão apresentados como integração (holismo), ecologia somática, tendência ao equilíbrio e desequilíbrio, adaptação, ciclos.

Como já foi dito, *soma* refere-se ao corpo enquanto completude, de forma que os processos vitais são reconhecidos como necessários a ele. Portanto, *soma* e vida são termos que se aproximam semanticamente, pois a ausência de vida implica consequentemente na falta do *soma*.

A diferenciação entre organismos vivos e não vivos parece crucial para a compreensão do *soma*, visto que apenas o organismo com vida é capaz de se autorregular e, portanto, tem em si a capacidade interna de alteração e adaptação. O controle voluntário dos estados internos estabelece, claramente, a capacidade do ser vivo de se autorregular, constituindo-se como substância autônoma em seu meio.

A mutabilidade *somática* é uma evidência de que o *soma* é percebido como processo, entre estrutura e função em adaptação e transformação. Assim, soma não é a árvore, ou a célula, identificadas como organismos vivos, mas os processos que fazem a árvore ou a célula manifestarem vida.

Ocorrem, ainda, duas questões que parecem opostas, mas agem como complementares. O organismo vivo funciona como um todo que se autorregula e se constitui como vida independente, mas, para além do organismo vivo, existe, também, o ambiente. Portanto, o organismo vivo se percebe como inteiro em si, porém, dentro de um contexto maior, ou seja, o organismo vivo está no ambiente e compõe-se como elemento funcional do mesmo.

Entre o organismo vivo e o ambiente, nesse caso, não existem dominações, mas interações em que um e o outro colaboram mutuamente nos processos vitais, fator compreendido como ecologia somática. Assim, ambos agem conjuntamente a favor da vida, mas tal interação só ocorre na medida em que suas estruturas e funções estão previamente determinadas em padrões responsáveis por condicionar os processos somáticos. Isso por que as influências do ambiente propiciarão instabilidades ou demandarão adaptações, que são superadas devido à ordenação interna estabilizada.

A ambiguidade é recorrente na organização do organismo vivo e, como consequência, nos estudos somáticos, há o reconhecimento recorrente de que processos geram instabilidade estrutural. O organismo vivo, como já vimos, está aberto às interferências do ambiente. Tal abertura promove uma constante reorganização interna, viabilizando os processos de adaptação, ou seja, transformação da estrutura-função com o acoplamento de novas propriedades. Essa condição propõe o estado de ciclos, que acontecem em variações de equilíbrio e desequilíbrio.

A abertura para a constante regulação gera ciclos de equilíbrio, bem como momentos de instabilidade e desequilíbrio.

Nessa lógica, o desequilíbrio alimenta o equilíbrio promovendo a percepção do equilíbrio dinâmico, ou em movimento, que reconhece a ação das fases instáveis como parte da estabilidade. Esse é o paradoxo, pois é perceptível como o organismo vivo, ao tempo em que se direciona ao equilíbrio, também incorre na mudança e no desequilíbrio, promovendo ciclos de ordem e desordem, equilíbrio e desequilíbrio, interno e externo. Assim, para estar aberto, em processos dinâmicos e de troca com o meio, paradoxalmente é preciso fechar estruturas, padrões e formas internas.

A integração, por sua vez, refere-se ao paradigma holístico em que “o todo é mais que a soma das partes”, portanto, o todo se apresenta com complexidade e com variáveis instáveis relevantes a sua observação, ampliando a estabilidade mecanicista que excluía os fenômenos vitais. Então, na perspectiva integrativa, as partes não são absolutamente isoláveis, pois elas dependem umas das outras para existir.

Em conclusão, o *soma* pode ser percebido como o movimento existente no organismo vivo, a força interna que possibilita mudança, alteração, adaptação, ou mesmo equilíbrio.

Educação Somática é Prática

Na Educação Somática, a subjetividade e o indivíduo são integrados de modo que a experiência é sempre reconhecida como pessoal, dando voz ativa ao indivíduo, em seu processo no mundo. Essa premissa deflagra uma reestruturação da organização, no vetor interno/externo, ou indivíduo/ambiente, possibilitando a reordenação das funções postas nas relações do processo de aprendizado. Nesse caso, o aluno/praticante toma para si a responsabilidade por seu próprio aprendizado e o professor assume a atitude de mediador de uma informação, dividindo o processo de aprendizagem com colaboradores em coexistência.

Na efetivação da premissa do corpo vivo e integrado, a Educação Somática questiona e desconstrói condicionamentos habituais baseados em normas como a dualidade erro/acerto; bem como o enfoque direcionado a metas e ideais. Tais normas conduzem o indivíduo à necessidade constante de aprovação externa que o condicionam na atitude de realização e produção, portanto, constante aceleração em dar respostas. Em técnicas de enfoque mais quantitativo, observamos que o organismo atua em justaposição a ordens estabelecidas pelo ambiente, se adequando às necessidades apresentadas para o enquadramento proposto coletivamente. Já o somático propõe uma nova ordem conjecturada através de premissas, que sustentam a estabilização de outro comportamento no indivíduo. Tais premissas agem conjuntamente, estabilizando a atitude do praticante diante de sua experiência. Dessa maneira, a proposição da “conexão sensorial” (BATSON, 2009, p. 19), que prioriza a consciência sensorial dando ênfase ao “como se move”, possibilita ao praticante o enfoque na materialidade corporal, estabilizando a percepção na dinâmica interna do *soma* e abrindo espaços de auto-observação na ação.

A auto-observação, por sua vez, é pautada na atitude do indivíduo de reconhecer padrões e conduzir possíveis mudanças em seu comportamento. O que se configura como o desenvolvimento da “tecnologia interna” (BOLSANELLO, 2011) que diz respeito à capacidade do indivíduo de se relacionar com o ambiente, a partir de autopercepções, ou seja, dando valor a referências internas. Sendo que, tais percepções, não estão conectadas a um juízo de valor moral, mas a regulações sensório-motoras diante das situações propostas pelo ambiente. Aqui, percebemos a relação como processo de troca de informações, mais apoiadas na subjetividade, em constante equilíbrio dinâmico com o meio, eliminando-se o condicionamento objetivo implicado na dinâmica resposta/estímulo.

No contexto da prática de dança, podemos notar algumas

atitudes de dançarinos, como, por exemplo: competitividade, busca por qualidade ideal do movimento e esforço muscular excessivo. Então, o reconhecimento do “comportamento singular” (DOMINICI, 2010) proporciona ao dançarino a investigação do caminho próprio na execução do movimento. Nesse fato, podemos perceber o princípio somático de estabelecer premissas que colaboram para a alteração de dinâmicas externas que estressam o organismo, similar ao que é proposto como integração de subjetividade e indivíduo como experiência vivida, no princípio geral.

Dessa maneira, na Educação Somática, importa a atitude consciente diante do movimento; para isso, a postura autônoma do indivíduo é de grande importância. Então, os processos de autorregulação são constantemente colocados em foco, como medida de reestruturação da autoconsciência do indivíduo em interação com seu ambiente. Assim, temos o soma como a união entre ambiente/indivíduo em interação. Esta relação bilateral entre indivíduo e ambiente é o que Nagatomo chama de Sintonia Somática (FERNANDES, 2014, p. 90).

Pensamento Sistêmico

Ao contestar a ineficiência das séries causais isoláveis e o isolamento por partes, na elaboração de respostas às questões teóricas, em especial nas ciências biológicas e sociais, Bertalanffy retomou o pensamento holístico aos prenúncios científicos: “O enfoque mecanicista parecia desprezar ou negar de todo exatamente aquilo que é essencial nos fenômenos da vida” (BERTALANFFY, 2008, p. 165).

Para tanto, Bertalanffy apontou a diferenciação básica entre organismos vivos (biológicos) e não vivos (físicos), esclarecendo que os organismos vivos se comportam como sistemas abertos. Segundo Bertalanffy (2008, p. 186), sistemas orgânicos vivos são sistemas abertos, que se caracterizam por estar em

troca com o ambiente, apresentando importação e exportação, construção e demolição dos materiais que os compõem. Essa premissa retomou o pensamento de contextualização e interação entre os seres vivos.

Em primeira instância, sistemas abertos trocam informações com o ambiente que habitam. Assim, na relação entre ambiente/organismo há uma codependência, que é determinante para o desenvolvimento de ambos, de forma que se tornam complementares. Contudo, a questão do ambiente não se resume a essa síntese. Ao apurar e delimitar o organismo vivo, percebemos que seu contato com o ambiente ocorre mediante algumas ponderações.

Segundo Capra e Luisi (2014), em estudos mais atuais e que desenvolvem o conceito inicial de “sistemas”, um organismo vivo tem características próprias ao fenômeno da vida. Assim, uma característica essencial é o fato do organismo vivo não se organizar em função de seu ambiente, mas de si próprio. Uma libélula, por exemplo, compõe-se estruturalmente sem a interferência do ambiente. Nesse sentido, a libélula segue uma organização interna de formação, constituindo-se de células que trabalham para a sua existência. Porém, esse fato não elimina o ambiente, apenas estabelece limites referentes à constituição da essência, estipulando ordem e prioridades aos vetores da interação.

Nesse caso, o organismo age em fechamento operacional, isto é, não precisa de informação externa para ser como é. Assim, a princípio, o organismo é uma estrutura que não está aberta à interação. Contudo, a libélula não sobreviveria sem o contato com o ambiente, pois é ele quem disponibiliza alimentos. Dessa forma, a libélula e o ambiente são estruturas organizacionais distintas que se relacionam. Embora ela tenha uma definição física como libélula, quando ela age sobre o ambiente, este também o faz sobre ela. Portanto, alimentos e obstáculos encontrados no ambiente influenciam sua estrutura física e comportamental, porém, a partir de uma ordem já estabelecida, enquanto existência do ser libélula.

Nesse sentido, o organismo vivo tem a estrutura previamente estabilizada, sendo sua matéria produzida por ele próprio, mantendo um ciclo de regeneração de seus componentes. A capacidade de cicatrização, por exemplo, é particular ao organismo vivo, pois depende da ação de um sistema auto-organizador para efetivar a regeneração. Essa característica é substancial na diferenciação entre organismo vivo e não vivo, visto que um computador, ao sofrer danos físicos devido a uma queda, não age sobre suas fissuras.

No organismo não vivo a união da estrutura e do padrão organizacional definem o todo, por exemplo, um caderno é constituído da matéria papel e arame (estrutura) em que a relação entre tais componentes determina suas características. Assim, o padrão de organização está no “como” o caderno se configura, sendo grande, pequeno, com arame na vertical ou na horizontal. Nesse caso, a ideia e a matéria caderno possibilitam dois ângulos diferentes para explicar um mesmo objeto. Contudo, o objeto, enquanto definição, tem a função de servir a algo e se completa em sua função. Não tem vontade própria, não precisa se alimentar, se adaptar, se organizar, ou seja, não possui ação sobre si mesmo.

Para o organismo vivo, por sua vez, recorrem as perspectivas estrutura e forma, porém elas funcionam com lógica própria. O padrão de organização e estrutura está integrado e um determina o outro, ou seja, matéria e forma são indissociáveis. A isso se acrescenta a característica referente ao processo, responsável pelo elo entre padrão e estrutura, como incorporação contínua. O processo mantém o fluxo de interação entre as células, mantendo a vida, e possibilitando o desenvolvimento e a evolução.

Em síntese, as características que definem o organismo vivo, matéria (células autorregenerativas), forma (mapeamento abstrato) e processo (ligação) o constituem como “autopoietico”. Esse conceito se refere à capacidade do organismo vivo de se autorregular segundo uma lógica circular de regeneração

de componentes e de autonomia biológica, em que ele cria seu próprio ambiente. A autopoiese delimita o organismo vivo como unidade estruturada, com padrões não lineares, determinando redes de imprevisibilidade. Como explicam Capra e Luisi (2014):

À medida que se mantém interagindo com o seu ambiente, um organismo vivo passará por uma sequência de mudanças estruturais, e com o tempo formará o seu próprio caminho individual de acoplamento estrutural. Em qualquer ponto desse caminho, a estrutura do organismo é um registro de mudanças estruturais prévias e, desse modo, de interações prévias. Em outras palavras, todos os seres vivos têm uma história. A estrutura viva é sempre um registro de desenvolvimentos anteriores. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 177)

Nesse caso, entramos em contato com a capacidade de adaptação, que se dá através da acomodação do material gerado pelo organismo, em acordo com o ambiente. Assim, o organismo vivo se sujeita às mudanças estruturais propostas pelo ambiente – acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA apud CAPRA; LUISI, 2014, p. 176). Contudo, tais mudanças ocorrem na medida em que o organismo vivo se altera sob a influência – ao invés de determinação – do ambiente. Essa diferença de vetor organizacional é de crucial importância, visto que o ambiente gera possibilidades, mas o organismo autônomo opera as alterações de acordo com sua organização.

O organismo vivo, portanto, é estruturalmente organizado de forma que as mudanças estruturais ocorram devido à estabilidade prévia. As alterações são possíveis dentro de organizações estabelecidas que, por sua vez, não condicionam previsibilidade. As mudanças dependem de uma rede de ajustes do organismo, que abre uma ampla variedade de adaptações.

Interação em grupo

Segundo Fritjot Capra e Pier Luigi Luisi (2014), na medida em que o termo sistema foi designado para identificar o organismo vivo e sistemas sociais passou também a significar “totalidade integrada”, onde as relações entre as partes definem as propriedades essenciais. Esse aspecto também contextualiza o “Pensamento Sistemico”:

[...] ‘pensamento sistêmico’ passou a indicar a compreensão de um fenômeno dentro do contexto de um todo maior. Essa é, de fato, a raiz da palavra ‘sistema’, que deriva do grego *syn+histanai* (‘colocar junto’). Compreender as coisas sistemicamente significa, literalmente, coloca-las em um contexto, estabelecer a natureza das suas relações. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 94)

Para elucidar características referente ao organismo vivo, toma-se como observação a menor unidade orgânica viva, a célula. Nesse caso, o contexto da célula se apresenta como o tecido orgânico que a célula compõe. Assim, o corpo humano é constituído de órgãos, ossos, líquidos, tecidos, os quais são constituídos de células. Cada célula tem como ambiente o tecido que ela compõe, dessa forma, por exemplo, cada célula do coração relaciona-se com o ambiente composto de outras células.

Por aproximação imagética, então, poderíamos dizer que a composição social se dá como um organismo vivo, sendo os indivíduos suas células. Contudo, essa comparação requer cuidado, pois as pessoas têm comportamento peculiares, portanto são diferentes de células. Apesar dos indivíduos serem organismos vivos, sua composição engloba variáveis próprias à complexidade humana.

Um organismo vivo, por exemplo, ou sistema biológico, é governado por leis naturais, que agem sobre o material celular e a organização da célula é responsável por manter a estrutu-

ra, não existindo possibilidades de corrupção dessa lei natural. Entretanto, o indivíduo (a célula do grupo social) possui, como característica, além da auto-organização, a condição de vontade própria diante das regras coletivas. Portanto, o indivíduo tem a opção de não agir incondicionalmente em prol da manutenção de seu grupo, mas, a princípio, estabelece diferenciação da célula, por ter princípios de ação particulares, tornando necessária a observação do contexto que compõe suas características.

Apesar da imagem da célula ser interessante como organismo vivo, ao ampliar a complexidade do organismo vivo, a percepção sobre ele também deve ser redimensionada. Falar de indivíduo e grupo social é crucialmente diferente de falar de célula e órgão, por exemplo. Cada adaptação requer um novo olhar sobre a forma estruturada, justamente por se colocar em relação dinâmica.

Nessa perspectiva, ao colocar o indivíduo em seu ambiente social, Capra e Luisi (2014) percebem que questões de organização própria ao humano são vitais à constituição da rede estabelecida como troca de informações simbólicas. A rede simbólica é proporcionada pela consciência e pensamentos humanos vinculados à capacidade de imaginar; portanto, é responsável por caracterizar o grupo como unidade viva. Como nos esclarecem Capra e Luisi (2014)

As fronteiras sociais, como enfatizamos, não são necessariamente fronteiras físicas, mas fronteiras de significado e de expectativas. Elas não cercam literalmente a rede, mas existem em um domínio mental que não tem as propriedades topológicas do espaço físico. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 385)

Capra e Luisi integram, às perspectivas de estrutura (matéria), padrão (forma) e processo, o conceito de significado, como necessário ao estudo do fenômeno social, estipulando-o como arcabouço conceitual. Ao implementar a perspectiva de signi-

ficado, inclui-se o universo simbólico mais interno, típico da condição humana e responsável pela comunicação

Como as comunicações recorrem em múltiplos ciclos de feedback, elas produzem um sistema compartilhado de crenças, explicações e valores – um contexto comum de significado – que é continuamente sustentado por mais comunicações. Por meio desse contexto compartilhado de significado indivíduos adquirem identidades como membros da rede social, e dessa maneira a rede gera sua própria fronteira. Ela não é uma fronteira física, mas uma fronteira de expectativas, de confiança e de lealdade, que é continuamente mantida e renegociada pela própria rede. (CAPRA; LUISI, 2014, p. 381)

A comunicação, nesse caso, possibilita o funcionamento do sistema social como organismo vivo, pois, através da comunicação, o sistema se retroalimenta. É ela que viabiliza a manutenção de crenças, ideais, filosofias. Portanto, os laços que a comunicação estabelece ultrapassam a via do significado direto e objetivo da razão.

Assim, podemos dizer que os encontros e interações humanas ocorrem, essencialmente, devido à comunicação e a vínculos propiciados por ela. Enquanto acontecimento, o encontro estabelece graus de presença, atitude, impulso, percepção em cada indivíduo que se coloca em interação. Devido ao fato de que o envolvimento ou interesse por outro indivíduo altera a percepção do ambiente, impelindo o interessado em dinâmicas de comportamento, cada indivíduo, enquanto organismo vivo funciona, também, em acoplamento com o ambiente.

Contudo, ocorrem limites impostos entre os lados envolvidos na interação. Dessa maneira, o encontro tem parcelas de aprofundamento, o que está relacionado ao grau de abertura dos envolvidos. Tal abertura pode ser construída ou imediata, varia de acordo com os “interesses” dos envolvidos.

O filósofo Leonardo Boff (2005) considera que qualquer interação começa via sentimento, segundo ele: “É o sentimento que nos faz sensíveis a tudo o que está a nossa volta. Que nos faz gostar ou desgostar. É o sentimento que nos une às coisas e nos envolve com as pessoas” (2005, p. 33). Somos guiados, portanto, por um sensor interno que nos dá indicações para os interesses e envolvimento.

No encontro onde os envolvidos sentem-se parte do acontecimento e desenvolvem algum tipo de desejo e sintonia, fala-se de conexão, do sentido de pertencimento ou ethos – a forma como organizamos nossa casa, o mundo que habitamos com os seres humanos e com a natureza. Nesse contexto, a natureza e tudo que nela existe é visto como sujeito. “A relação não é sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma realidade fontal” (BOFF, 2005 p. 31).

Nesses moldes, a comunicação é estabelecida como dinâmica de troca e não de manipulação ou dominação, reconhecendo os envolvidos como seres vivos e donos de uma realidade própria e condizente com sua condição de ser/estar no ambiente.

Integração Somático-Sistêmica

É perceptível que tanto o Pensamento Sistêmico quanto a Educação Somática apresentam argumentos estruturais semelhantes, senão iguais. Isso se dá devido à influência comum do paradigma holístico. Em síntese, verificamos o conceito de soma como processos holísticos, ou seja, de integração (HANNA, 1976). Portanto, soma se institui exatamente como vida, movimento, transformação. O Pensamento Sistêmico define-se como sinônimo do termo holístico, então, sistêmico é olhar em conjunto, bem como holístico é integrar partes. Somático e Sistêmico já encontram aproximações nessa questão, no interesse em observar os fenômenos vitais, considerando sua amplitude e complexidade, bem como percebendo o “todo integrado”.

Contudo, as perspectivas somática e a sistêmica não são uma mesma perspectiva. Isso, principalmente, por partirem de interesses distintos. Assim, Pensamento Sistêmico é um arcabouço teórico que une vertentes do conhecimento. Surgiu, inicialmente, da biologia e engloba as ciências sociais, física, matemática, química, ecologia, entre outras disciplinas, com o objetivo de construir uma perspectiva integrada sobre a visão da vida. A Educação Somática, por sua vez, também se apresenta com características interdisciplinares, na medida em que unifica o campo da saúde, educação e artes. Contudo, uma diferença que se configura é que a Educação Somática se fundamenta, prioritariamente, na prática enquanto experiência corporal, sendo concretizada em métodos e técnicas direcionados ao corpo. O Pensamento Sistêmico não nega essa possibilidade, inclusive abrange métodos terapêuticos que colocam a experiência corporal como um caminho para o cuidado (Constelação Sistêmica), mas não se fundamenta na prática corporal.

Uma questão pertinente a ambos – Pensamento Sistêmico e Educação Somática – são as características do organismo vivo, visto que o soma definido por Thomas Hanna como termo que redefine o conceito de corpo, estabelece características similares com aquelas observadas no organismo vivo definido por Capra e Luisi (2014).

Entretanto, a crucial diferença entre ambas as abordagens está no enfoque, ou no ponto de partida da argumentação. Se a Educação Somática valoriza a prática corporal, o Pensamento Sistêmico não parte deste elemento, isso por se perceber o contexto em uma perspectiva ampliada. Então, a ênfase na prática corporal apontada pela Educação Somática é relevante, pois a sua associação com o Pensamento Sistêmico contribui para questões fundamentais na formação do artista cênico. Isso pelo fato de que a Educação Somática prepara o corpo, via enfoque estrutural, enquanto o Pensamento Sistêmico parte da conjectura contextual simbólica enfatizada na comunicação.

O Artista Cênico Performativo e os Princípios Somático-Sistêmicos

A cena da mesma maneira que o sistema social se constitui de um padrão organizacional, estrutura, processo e significado. Contudo, sua matéria é justamente composta de imagens e símbolos constituídos e contextualizados em formas temporárias, compostas em organizações espaciais via corpo do artista cênico. Assim, a materialidade ou a concretude da cena está na ação, expressão do artista.

Na cena aglomera-se o contexto do artista, do grupo, do símbolo real, símbolo fictício e público. O contexto cênico viabiliza a transposição ou a transformação de uma verdade em cena, e mesmo de uma cena em verdade. Assim, o símbolo real se vincula à vida interna dos artistas, que compõem o grupo, o símbolo fictício como aquilo que se apresenta como cena e o público, por sua vez, é aquele que vê.

Então, o artista cênico é uma vida que opera com suas crenças, interesses, enfim, tudo o que move o indivíduo enquanto contexto simbólico. O grupo compõe-se de artistas e pulsa de acordo as vibrações de cada um. É perceptível que o grupo tem uma vida própria e, portanto, se constitui de modos de comunicação e significado. Junto a isso, existe ainda o contexto da cena que, por sua vez, se alimenta das organizações próprias do grupo em questão e, portanto, dos artistas. O público constitui-se como responsável pela complementariedade da rede. Nesse caso, não há ação isolada sem reverberação e desdobramento. Portanto, o modo como o artista cênico se organiza espacialmente torna-se um unísono à cena. Um e outro estão imbricados como coexistência.

Segundo Josette Féral (2009), o teatro contemporâneo adotou muitas das propostas efetivadas pela performance. Assim, ela defende que o movimento denominado por Lehmann (2005) como Teatro Pós-dramático é mais coerente com a nomenclatura de Teatro Performativo.

Féral apoia-se em três operações, sendo “ser/estar”, “fazer” e “mostrar o que faz”. Tais operações balizam o performer, como aquele que supera os limites de um padrão, de forma que sua atitude de presença na ação se apresenta condicionada à organização da cena. Nesses termos apresentados pelo teatro performativo, o trabalho do ator é justaposto ao do performer, traçando novos limites para a atuação. Nesse caso, performer, ação, cena são organismos vivos e integrados, agindo em consonância.

Então, para a performatividade, a atenção do artista cênico vincula-se ao ser/estar, ou na presença do tempo-espaço comum, pois, na medida em que a atenção dá foco a algo, ela se prende a materialidades (percepções corporais), podendo, posteriormente, ultrapassar a concretude em metáforas e imagens. Segundo Féral (2009), o termo performativo foi utilizado por Austin e Searle, em pesquisas linguísticas, e se refere à ação propriamente dita, em que a representação é desconsiderada em função do fazer, ser, presente.

A performatividade, portanto, é alimentada por interações promovidas no ambiente em que se instaura. Suas estruturas são abertas e mutáveis, portanto, o artista performativo há de se compreender, enquanto lógica de ação, como aberto e adaptável ao ambiente, sem, contudo, perder a referência de seus limites internos. Trata-se do organismo vivo estruturalmente fechado, mas com abertura a influências do ambiente.

Portanto, percebe-se que o conceito de organismo vivo tomou proporções não apenas na preparação corporal proposta pela Educação Somática, mas também na operacionalidade da cena. Logo, se a operacionalidade da cena assume moldes dinâmicos, isso não ocorre sem a alteração da compreensão do próprio artista cênico em cena. O Pensamento Sistêmico aplica-se exatamente a esse modo de engendramento em que tudo se conecta enquanto funcionamento.

Em primeira ordem, observa-se o fato de que o processo de formação interfere no efeito estético que se deseja criar. Nes-

se contexto, quando o artista cênico entende que sua função é marcar a cena, as entonações, os movimentos, expressões, e manter a qualidade na repetição, essa compreensão marca um contexto, uma crença e um caminho específico de se articular a cena. Pode-se argumentar que este modelo está pautado em estruturas firmes de organização, então, ele também está dentro de uma lógica mais controladora ou controlável. Assim, é evidenciada a relação estrutura/forma, em que as marcas cênicas são estruturais e o “como” operacionalizar tais marcas se rompe como forma. No entanto, tanto existe a possibilidade de fechar a forma em função da estrutura, quanto a de abrir a estrutura em função da forma. Dessa maneira, temos a possibilidade de processos mais ou menos abertos.

Como processos mais abertos, veem-se as qualidades apontadas pela *performance art*, enquanto estrutura cênica. A *performance* derruba a lógica linear de cenas pré-formatadas e o performer toma o estado cênico como condição de criação em um momento presente, acoplando-se ao ambiente. Nesse contexto, o artista cênico toma a responsabilidade da cena em um momento presente, estabilizando o vínculo cênico como pressuposto de criação. Então, além de se responsabilizar por seus atos e impulsos, acontece o reconhecimento do grupo de interação e a troca de pulsões como um motim criativo, repercutindo na operacionalidade como performatividade.

Logo, a performatividade está no reconhecimento da cena como organismo vivo, em processos dinâmicos, relacionais, com estruturas abertas e formas maleáveis. Contudo, tais características ocorrem como reverberação dos procedimentos vividos pelo artista cênico.

Portanto, o foco é o artista cênico e a autopercepção, enquanto organismo vivo e em constante processo de adaptação ao meio ambiente. Nesse contexto, a integração é um dos princípios motores. Integrar engloba alguns vetores ao trabalho cênico. O artista cênico reconhece-se como um todo expressivo,

incluindo voz, corpo, emoção, razão, em conexão consigo mesmo. Posteriormente, compreende-se compondo seu ambiente cênico. Então, como ambiente externo a si, é possível identificar especificidades como, por exemplo, a presença do outro.

A integração, portanto, está arraigada na compreensão de que o outro é um organismo vivo, autorregulador e autônomo. Apenas este fato possibilita uma ampla rede de diferenciações que direciona a outra existência como distinta. Integrar, dessa forma, não é tornar igual, mas se abrir para a diferença. Reconhecer o outro em sua diferença possibilita a comunicação sem a necessidade de homogeneização.

Nessa lógica, a associação da Educação Somática e do Pensamentos Sistêmico busca o artista cênico integrativo, aberto a estar em ambiente cênico sensível aos acontecimentos inesperados, que não foram planejados, mas também consciente dos limites gerados pela própria cena. Um artista que entende que sua atenção voltada ao aqui –agora preencherá os espaços interativos.

REFERÊNCIAS

- BATSON, Glenna. Somatic studies and dance. *International Association for Dance Medicine and Science*, [s. l.], 17, p. 01-06, sep. 2009. Disponível em: <www.iadms.org/resource/resmgr/resource_papers/somatic_studies.pdf>. Acesso em: 13 mai 2016.
- BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoria geral dos sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações*. Tradução de Francisco M. Guimarães. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2008.
- BOLSANELLO, Debora Pereira. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. *Motrivivência*, v. 23, n. 36, p.306-322, 2011.
- _____. Educação somática: o corpo enquanto experiência. *Motriz*, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 99-106, mai./ago. 2005.

BOFF, Leonardo. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar. 2005.

CAPRA, Fritjot; LUISI, Pier Luigi. *A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas*. Tradução de Mayra Teruya Eichenberg e Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2014. (Coleção Polêmica).

DENOVARO, Daniel Becker. A educação somática na formação do ator: a contribuição do método pilates. *Repertório*, Salvador, n. 18, p. 94-100, 2012. Disponível em: <<http://www.portal-seer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/6407/4429>>. (acesso em: 25 mar 2016)

DOMENICI, Eloisa. O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 69-85, maio/ago. 2010.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco; revisão técnica de Cezar Mortari. São Paulo: UNESP, 2005.

FÉRAL, Josette. Por uma Poética da Performatividade: o teatro performativo. Tradução de Lígia Borges; revisão técnica de Cícero Alberto de Andrade Oliveira. *Sala Preta*. 2009. Publicado em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>> (acesso em: 15 fev 2016).

FERNANDES, Ciane. Como se move o que nos move? Variações autênticas, padrões cristal e pesquisa somático-performativa. New York. Moviment News, 2012.

_____. Sobre corpos vivos: pulsões de uma autenticidade em movimento. *Revista Encontro Teatro*, 3. ed., no prelo.

_____. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2. ed. São Paulo. Annablume. 2006.

_____. Pesquisa somático-performativa: sintonia,

sensibilidade, integração. *ARJ. Brasil*, v. 1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014.

_____. Quando o todo é mais que a soma das partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Rev. Bras. Est. Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. (Acesso em: 25 fev 2016).

HANNA, Thomas. The field of somatics. *Somatics: magazine-journal of the bodily arts and sciences*, v. I, n. 1, p. 30-34, autumn 1976. Disponível em: <<http://somatics.org/library/biblio/html-fieldofsomatics>>. (Acesso em: 02 mar. 2015).

_____. The somatic healers and the somatic educators. *Somatics: magazine-journal of the bodily arts and sciences*, v. I, n. 3, p. 01-07, 1977. Disponível em: <<http://somatics.org/library/biblio/html-fieldofsomatics>>. (Acesso em: 12 dez 2015).

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Tradução: Pedro Sussekind. São Paulo. Ed. Cosac Naify. 2007.

A SALA E A CENA: a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática

Jussara Miller¹

Cora Miller Laszlo

RESUMO:

O presente artigo tem o objetivo de fomentar reflexões sobre a importância pedagógica dos processos criativos em dança e educação somática, em cursos para crianças, adolescentes e adultos, estimulando a autonomia e a singularidade de cada aluno. Desenvolvemos esta reflexão a partir dos seguintes eixos: (1) a prática artística e pedagógica das autoras como professoras/provocadoras da Técnica Klauss Vianna de dança e educação somática para crianças, adolescentes e adultos; (2) o processo de autonomia do aluno-pesquisador a partir da sua singularidade e engajamento em seus diversos caminhos de dança, de tal maneira que a improvisação, as sequências e as possíveis consequências coreográficas são trabalhadas em aula e agem em sinergia; (3) a indissociabilidade entre técnica e criação, aspecto primordial da Técnica Klauss Vianna, para o despertar do corpo presente, bem como para a preparação do corpo cênico. Uma vez que a dança é uma arte do espetáculo; faz parte do seu campo de conhecimento a relação com o público, num constante fluxo de afetos, portanto, discutem-se, aqui, as características

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

da prática da Técnica Klaus Vianna em sala e em cena, a partir das ações do professor enquanto provocador da pesquisa do aluno por meio da escuta do corpo e das sensorialidades do corpo presente.

Palavras-chave: Processo criativo. Dança. Educação somática. Técnica Klaus Vianna.

ABSTRACT:

The present study aims to raise some reflections on the pedagogical importance of creative processes in dance and somatic education in dance courses for children, adolescents and adults, thus encouraging the autonomy and singularity of each student. We developed this reflection from the following axes: (1) the artistic and pedagogical practice as teachers/instigators of the Klaus Vianna Technique of dance and somatic education for children, adolescents and adults; (2) the autonomy process of the researcher-student from their singularity and engagement in their various dance ways, in such manner that improvisation, sequences and choreographic possible consequences are worked in class and act synergistically; (3) the indissociability between technique and creation, a primordial aspect from the Klaus Vianna Technique, to the awakening of present body as well as for the preparation of the scenic body. Since dancing is an art to be showed; part of your field knowledge is the relation with the public in a continuous flow of affects, so it is argued here, the practical features of the Klaus Vianna Technique in the classroom and in the scene, the actions of the teacher as an instigator, able to stimulate the student to be a researcher and to create based on the listening to one's body and the sensoriality of the present body.

Keywords: Creative process. Dance. Somatic education. Klaus Vianna Technique.

No ano de 2001, Jussara Miller inaugurou o Salão do Movimento, um espaço de ensino, pesquisa e criação, em dança e educação somática, com a prática da Técnica Klauss Vianna, em Campinas – SP. Desde então, além de ministrar aulas para adultos, desenvolveu uma metodologia de dança e educação somática para crianças com a prática da Técnica Klauss Vianna. Sua primeira aluna foi a sua filha Cora, então com oito anos, e que hoje é sua parceira de trabalho, bem como desta reflexão aqui presente. A formação de Cora Laszlo em dança foi a Técnica Klauss Vianna e posteriormente, no curso de graduação em Dança, mergulhou, também, na vivência de outras técnicas corporais. O olhar dado a este percurso específico vem contemplar a reflexão aqui presente (na pele) sobre a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática, para crianças, adolescentes e adultos, em sala de aula e em cena, como um procedimento didático para a formação do aluno das artes corporais. No presente texto, as duas autoras de gerações diferentes – mãe e filha – fomentam reflexões que partem do pensamento de corpo da Escola Vianna,² que evidencia a continuidade da pesquisa dos Vianna – Klauss e Angel – por meio de diferentes desdobramentos que, no decorrer do tempo, vieram a ser elaborados por outros pesquisadores das próximas gerações, dando espaço à autonomia do aluno-pesquisador, ve-

² Jussara Miller aprofundou-se em seu doutorado, publicado em livro *Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças*, nas ideias do filósofo italiano Luigi Pareyson (1918-1991), cujo pensamento de “escola” refere-se à reverberação das atuações de uma determinada linhagem de artistas pesquisadores, nas gerações seguintes, como conteúdo inerente e inevitável de ações herdadas e assimiladas. Sob esse prisma, Miller nomeia como “Escola Vianna” um pensamento de corpo provocado inicialmente pelo casal Vianna, que abriu portas para futuras pesquisas, como a Técnica Klauss Vianna, nomeada e sistematizada pelo filho Rainer Vianna, com a colaboração de Neide Neves.

ementemente estimulada pelos Vianna em sala de aula.

A necessidade de olhar para a importância pedagógica de processos criativos, em dança e educação somática, tanto em sala quanto em cena, diz respeito às contribuições pedagógicas dos Vianna, que abriram caminhos para o fazer artístico e os processos criativos em dança, com enfoque somático, e contribuíram para a pesquisa do corpo e das artes da cena em geral.

A percepção da escassez de publicações sobre processos criativos nos remeteu a uma reflexão de que este tema deve ser olhado desde a sala de aula, pois, no território das artes corporais, testemunhamos, muitas vezes, uma cisão entre técnica e criação, que são tratadas como instâncias apartadas, na pesquisa de corpo, mantendo a tradição dicotômica em que o aluno trabalha a técnica em sala para, num segundo momento, trabalhar a criação cênica, privando-se de explorar o movimento e sua potência criativa em sala de aula. Isso pode se dar por um disparate entre as transformações de paradigma que a dança sofreu, no século XX, e o ensino de dança, que se mantém seguindo conceitos tradicionais, em diversas escolas, academias e outras instituições do ensino formal de dança, inclusive em nível superior. Nesses espaços, os paradigmas dos séculos XVIII e XIX, como o mecanicismo do corpo, o virtuosismo do movimento, determinadas exigências de aparências físicas idealizadas e a dissociação do pensar e do dançar são considerados imprescindíveis para a formação técnica do dançarino.

Vimos uma urgência de que o pensamento de técnica deva ser reatualizado, pois, sobretudo no território da dança, quando se fala em técnica, esta vem sendo tratada como treinamento físico mecanicista. Entretanto, segundo Klaus Vianna, a técnica pode ser entendida por outro prisma: “Acreditamos que técnica é algo vivo, flexível que, sem perder o seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e obrigatoriedade. A técnica, como o corpo, respira e se move. [...] A técnica é um ‘meio’, e não um ‘fim’” (VIANNA apud MILLER, 2007, p. 52).

No século XXI, faz-se cada vez mais necessário o entendimento de técnica como um conjunto de vários procedimentos de investigação. Não se trata de apontar o que é melhor ou pior, certo ou errado ou qualquer outra dicotomia, mas sim de se elegerem processos de atuação para a construção de um corpo cênico que não reduz a pessoa a um instrumento a ser lapidado, mas a remete ao soma, ao eu indivíduo que trabalha com a autonomia de um pesquisador em prontidão e investigação.

A pesquisa Vianna apresenta uma importante particularidade de ter iniciado no ambiente da dança com uma abordagem pedagógica que privilegiava o movimento consciente, a partir do reconhecimento das estruturas anatômicas do corpo, principalmente o sistema ósseo, com a pesquisa de direções ósseas e alavancas para gerar movimento, investigando, assim, o ser corpo, o ser humano, o corpo/soma. Por isso, estudos atuais sobre educação somática a reconheceram como técnica de dança e educação somática,³ com o diferencial que o trabalho desenvolvido pelo casal Vianna foi pesquisado a partir de suas necessidades de investigação, como artistas pesquisadores no percurso em artes cênicas (dança e teatro), e chegou à educação somática e à saúde como consequência da compreensão perceptiva e sensível do corpo e da elaboração do uso dos direcionamentos ósseos para potencializar o movimento, proporcionando o acesso a imagens e informações que emergem no movimento com sua infinita possibilidade de reinvenção.

A maioria dos métodos e técnicas de educação somática apresenta o caminho inverso, pois se pautou em estudos terapêuticos e objetivos específicos da saúde, de algo a ser tratado

³ Nos estudos de mestrado de Jussara Miller, publicado em livro *A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna*, a autora reconhece o casal Vianna como pioneiro da Educação Somática no Brasil, termo ainda não utilizado no país, na época de desenvolvimento da pesquisa pedagógica dos Vianna.

para, num segundo momento, poder ser aplicado a um processo artístico. Portanto, a contribuição diferenciada dos Vianna para os estudos do corpo e da práxis artística está sobretudo na atuação pedagógica de propor quebras, outros olhares em sala e, por conseguinte, outros saberes que reverberam na cena. O casal propôs uma pedagogia do corpo que joga luz sobre a dança, o teatro, a performance, a saúde, e sobre os estudos fronteiriços do corpo presente mais permeável em todas as suas camadas.

Entre as diversas inovações propostas por eles, podemos citar algumas como: a postura do professor como orientador e facilitador de um processo e não como modelo a ser copiado; o desuso de sapatilhas para melhor trabalhar os espaços articulares e os apoios dos pés dos bailarinos; o trabalho técnico corporal com enfoque somático, resultando na percepção e consciência do movimento; o trabalho centrado no indivíduo com suas percepções, relações e autoconhecimento; o desaparecimento do espelho como referência, tão habitual em sala de aula de dança até os dias de hoje; a busca da dança e singularidade de cada aluno; a relação de pesquisa de movimento, inclusive na vida cotidiana, entre outras inovações. (MILLER, 2012, p. 16)

Cada vez mais, alguns artistas cênicos, principalmente os artistas da dança, têm buscado técnicas de educação somática para conhecer melhor o seu corpo em movimento, melhorar o desempenho corporal, resolver traumatismos provocados pela prática intensiva ou, às vezes, inadequada, da dança, teatro, circo, música, e encontrar novos caminhos de investigação do movimento para a criação. Mas, na rotina diária, prevalecem os exaustivos e repetitivos exercícios técnicos, que podem incluir uma gama diversa de procedimentos das danças moderna e contemporânea e, inclusive, a exigência hierárquica do balé clássico. A repetição mecânica acaba sendo sinônimo de adquirir mais técnica, logo maiores habilidades corporais de dança, distanciando-se do pensamento das técnicas somáticas e culmi-

nando numa certa contradição na práxis.

Consideramos aqui, que o processo criativo desenvolvido em sala e em cena, assim como a retroalimentação desses dois espaços de dança – o chão de madeira da sala de aula e o chão de madeira do palco – abrem espaço para a experiência e o reconhecimento da processualidade da dança, reconhecendo a educação somática como uma pesquisa aliada aos processos criativos, provocando um refinamento do corpo e suas sensorialidades, num estado de presença em constante reatualização.

Um aspecto primordial da Técnica Klauss Vianna é a indissociabilidade entre técnica e criação, que são trabalhadas de modo intrínseco em sala de aula, onde o aluno é estimulado a pesquisar e a criar a partir dos tópicos corporais estudados. Aqui, técnica e criação são tidas como indissociáveis para o despertar do corpo presente, bem como para a preparação do corpo cênico. Este princípio da Técnica Klauss Vianna, de não separação entre técnica e criação, é imprescindível para o desenvolvimento dos processos criativos em sala e em cena, além de proporcionar um outro entendimento de técnica.

O senso comum designa como técnica uma atividade prática, associada ao aprimoramento de alguma habilidade do corpo que, de imediato, é tratada como uma atividade mecânica, a ser repetida e sem associação com a vida mental. Um puro fazer, uma atividade prática, relativa ao corpo – e aqui já vale sublinhar que tal entendimento de corpo é o corpo separado da mente. (KATZ, 2009, p. 26)

A técnica aqui, deve ser compreendida como experiência e como um processo de investigação para disponibilizar o corpo que dança e que se contamina pelas informações que o atravessam. Consequentemente, iluminamos o lugar do professor nesse processo, uma vez que ele não age como reproduzidor de movimentos e passos prontos a serem copiados e bem executa-

dos, mas como um facilitador do processo, e não somente um facilitador, mas principalmente um provocador de pesquisa e criação, prezando pelo processo de experiência e aprendizado de cada aluno, e provocando também a si, estando ele próprio em processo didático e criativo com os alunos.

Portanto, não trabalhamos com passos prontos e codificados, mas com instruções para abrir caminhos de pesquisa do corpo em transformação, num diálogo constante do interno com o entorno, “as instruções da Técnica Klauss Vianna são informações que se relacionam com as já existentes no corpo, transformando-o. As instruções são implementadas no corpo e passam a fazer parte do seu funcionamento, num processo de contaminação” (NEVES, 2015, p. 169).

A SALA E A CENA

A presença de espetáculos de dança emergentes da sala de aula é corriqueira no ambiente do ensino de dança. Na verdade, é quase um pressuposto que ocorra. Essa cobrança, na maioria das vezes, vem como uma mostra dos resultados alcançados, uma mostra cobrada pela escola/academia, para que os pais vejam e aprovem, quase como uma exigência mercadológica. Ou seja, é o produto que é posto em foco. Isso pode acarretar algumas restrições ao processo de aprendizagem do aluno: uma vez que há a necessidade de compor e decorar uma apresentação de final de ano, com certas características idealizadas, lembrando que os paradigmas do ensino da dança atual se mantêm muitas vezes tradicionalistas, incitando a forma pela forma. O tempo da aula deixa de ser dedicado ao ensino e passa a ser um ambiente de reprodução e execução de passos.

A apresentação final torna-se muitas vezes o objetivo principal do curso, estimulando os alunos, equivocadamente, a um exibicionismo da dança, à uma vitrine bem paga pelos próprios pais, com gastos altos, com figurinos e superproduções. Muitas

academias de dança pautam-se no tecnicismo e no virtuosismo, privando os jovens alunos de experienciar processos investigativos e criativos, características fundantes das artes da cena.

O problema apontado aqui não é a apresentação de final de ano em si, uma vez que também faz parte da arte da dança o momento de estruturação coreográfica ou de improvisação e partilha com o público. O espetáculo pode fazer parte do processo pedagógico em dança de maneira positiva, mas como?

Logo quando Jussara Miller começou a dar aulas de Técnica Klaus Vianna para crianças, não fazia apresentações de final de ano, por ser contra esta cobrança implícita, bem como a tensão que poderia ser gerada a partir desta obrigação. Oferecia, portanto, uma atividade conjunta entre as crianças e os pais numa experiência em sala de aula com resultado favorável ao processo pedagógico. No entanto, com o passar dos anos, fez-lhe falta que as crianças tivessem um reconhecimento do processo delas em aula, os tópicos corporais estudados durante o ano, além de um compartilhamento desse processo com os pais. Frente a essa necessidade, Miller começou a fazer aulas abertas, no final do ano, nas quais os pais assistiam às propostas vivenciadas por seus filhos. Com isso, tornou-se evidente a não separação entre técnica e criação nessas aulas, pois as próprias propostas de trabalho do processo lúdico da Técnica Klaus Vianna, já geravam improvisações com aspectos cênicos. A apresentação surge dessas propostas e de uma troca entre professor-aluno e aluno-alunos, pois é perguntado às crianças quais são as propostas que elas querem compartilhar com os pais e o que querem dançar para sua família e amigos. Esse processo de pergunta gera a autonomia e a apropriação da dança e o reconhecimento de cada tópico trabalhado em sala para ser levado à cena.

A pesquisa da Técnica Klaus Vianna para adolescentes: “Outros caminhos de Dança”,⁴ desenvolvida por Cora Laszlo,

⁴ “Outros caminhos de Dança: Técnica Klaus Vianna para adoles-

surgiu da necessidade de uma abordagem deste trabalho para esta faixa etária, pois, a partir de sua vivência de formação em Técnica Klauss Vianna com Jussara Miller, sentiu um hiato durante a sua adolescência, pois no Salão do Movimento havia o trabalho para crianças e adultos, mas não para adolescentes. Portanto, aos 12 anos, continuou o seu processo, iniciado desde criança, em um grupo de adultos, o que suscitou reflexões futuras para a sua pesquisa da Técnica Klauss Vianna direcionada a esta faixa etária.

Em suas aulas para adolescentes, Cora acrescenta, para além das estratégias de improvisação, momentos de investigação e memorização de sequências de movimentos como estudo do tópico corporal trabalhado em aula. Não como uma preocupação com a forma, mas para ampliar e aprofundar o entendimento do tópico corporal e conseqüentemente das possibilidades de movimento. “O problema é que professores e bailarinos repetem apenas a forma e isso não leva a nada. O processo deveria ser o oposto: a forma surgir como consequência do trabalho” (VIANNA, 2008, p. 30). A improvisação, as sequências e as possíveis consequências coreográficas são trabalhadas em uma mesma aula e agem em sinergia para o desenvolvimento singular de cada aluno, provocando, de maneiras distintas, um empoderamento e um engajamento do aluno em seus diversos caminhos de dança e movimento. Tal característica da aula está presente na elaboração da cena partilhada no final do ano, pois são utilizadas três estratégias de criação: estudo de cenas improvisadas, outras coreografadas pelos adolescentes e, ainda, momentos coreografados pela professora.

Jussara Miller, em seu curso de processo criativo na Técnica Klauss Vianna, ministrado para adultos no Salão do Movimen-

centes”, pesquisa de iniciação científica de Cora Laszlo, com orientação da Prof. Dra. Silvia Geraldi, financiada pela FAPESP, no período de fevereiro de 2014 a julho de 2015 – Unicamp.

to, fomenta que o aluno se perceba como pesquisador criador, saindo do lugar do bailarino como executor de movimentos, do corpo hábil, mas abrindo-se para o pensamento do “corpo lábil” (MILLER, 2012). Como a dança emerge dos tópicos da Técnica Klauss Vianna, no processo criativo, eles se tornam temas corporais de criação, provocando, assim, uma dramaturgia do movimento que ancora a relação com outras linguagens e estímulos.

Nos estudos da presença em sala e em cena, Miller desenvolveu uma estratégia didática para entender a gradação da escuta do corpo e os processos que acontecem, de forma simultânea, a partir dos estados de atenção. Para estudar a manutenção da presença, Miller diferencia os estados de atenção da seguinte maneira: Estado 1 de atenção – perceber o corpo e seus processos a cada instante; Estado 2 de atenção – perceber o espaço e suas diversas ambiências; Estado 3 de atenção – a relação com o outro; Estado 4 de atenção – perceber e observar a cena e suas variáveis ao estar em cena.

Para entender a potência formativa da criação da cena dançada, a partir das vivências em sala, é necessário abranger todos os envolvidos: os alunos, o professor e o público. Estamos tratando de processos criativos que envolvem simultaneamente o aluno e o professor em estado de presença, num pensamento de indissociabilidade entre técnica e criação, como um dos princípios da Técnica Klauss Vianna. Essas questões surgem das experiências em sala de aula, com o intuito de que trasbordem para a cena, como parte do ensino da dança, numa rede de relações dinâmicas entre a sala e a cena.

O PROFESSOR PROVOCADOR

Na Técnica Klauss Vianna, o professor é um provocador de processos do aluno; ele não é responsável pelas respostas certas e nem modelo de referência de dança, mas sim um provocador

de questões que podem levar a transformações de movimento e de vida e, conseqüentemente, de vida em movimento. Vianna (2008) coloca que a relação professor-guru-onipotente e aluno-fiel-subserviente obstaculiza o desenvolvimento do trabalho. Assim como as relações que mantemos em nosso cotidiano, as relações em sala de aula não deveriam ser tão fortemente hierarquizadas. Partindo daí, torna-se impensável uma criação em sala de aula que ignore a singularidade do aluno, pois isso acarretaria na imposição de uma hierarquia e de um modelo.

Assim, como o professor é um provocador de perguntas ao corpo – aos alunos – é vital e imprescindível que ele mesmo se questione a todo momento, estando, portanto, em processo didático, o que não deixa de ser uma série de ações criativas. Na escolha de vivenciar e compartilhar um processo criativo dos alunos, conseqüentemente apresentam-se os objetivos e as estratégias pedagógicas primordiais desta escolha didático-criativa. A partir desses objetivos, que podem ser vários e variáveis a cada nova experiência, é possível traçar o caminho de escolhas de estratégias para o processo criativo. Portanto, o processo criativo é um processo de escolhas.

As apresentações como partilha de processo e não como produto são, portanto, uma oportunidade do aluno reconhecer as propostas trabalhadas durante o ano e seu amadurecimento e aprofundamento nessas propostas. Além disso, durante o processo criativo, neste pensamento de indissociabilidade entre técnica e criação, são trabalhados vários aspectos do corpo presente, em relação a si, ao espaço e ao outro. Deste modo, a presença é um tópico trabalhado em sala de aula e que reverbera na cena, a partir da escuta do corpo, do espaço cênico, da música, do grupo, do público e de todas as camadas de atenção do corpo em estado de presença.

As apresentações partem da investigação do movimento consciente em improvisação que, em cena, se veste de poesia, sem ignorar a conexão entre os conteúdos conscientes e incons-

cientes na produção de movimento e comunicação. A improvisação em cena é realizada com a tranquilidade construída durante todo o processo em sala de aula, com as crianças, com os adolescentes e com os adultos, sem a cobrança desnecessária de exibição. O improviso é utilizado, também, como um meio de criar coreografias, bem como uma estratégia para não cristalizar a coreografia já criada, uma “labilidade da coreografia” (MILLER, 2012), ou seja, o sentido transitório no tempo presente da cena ao vivo. Para os alunos, é um processo estimulante e desafiador, pois a apresentação é, sobretudo, uma partilha e mais uma experiência cênica, com a investigação e a apreciação do momento presente, o que não deixa de ser um desenvolvimento de um pensamento de corpo cênico, já num curso, inclusive, para crianças e adolescentes. Opondo ao pensamento que coloca a criança num lugar menor de “vir a ser” e o adolescente num lugar intermediário de “almejar a ser” (um adulto), algo construído como hierarquicamente correto. Aqui, nesta proposta pedagógica, eles são tratados e provocados como um ser humano com toda a sua potência criativa.

Outro aspecto importante para o professor que provoca um processo criativo em sala de aula é o seu próprio envolvimento com a pesquisa cênica e com a experiência de criação, tendo ele vivenciado caminhos similares e coerentes aos que propõe pedagogicamente aos alunos. Consideramos, aqui, que a pesquisa cênica ancora a prática pedagógica e vice-versa. Procuramos não distanciar as reflexões do estudo acadêmico do fazer pedagógico e artístico da prática corporal investigativa e criativa, sempre atentas ao corpo em ação e reflexão, com a seguinte questão: “eu falo o que faço e faço o que falo?” A pesquisa orientada pela prática e para a prática, talvez ajude a diluir a fronteira existente entre a teorização e as práticas de trabalho, em sala e em cena, visto que diversos artistas da dança relutam em desenvolver uma pesquisa acadêmica, por não se sentirem praticando a própria dança.

As autoras do presente texto reconhecem-se no território amalgamado entre o processo pedagógico e artístico, numa re-troalimentação, em que as ações não se mostram excludentes, mas mutuamente potencializadas. Desta forma, ao trabalhar a apresentação final como um processo criativo em diálogo com os alunos, o professor tem a oportunidade de estar ele mesmo em processo de criação, agora numa função de provocador, similar à função dos diretores e coreógrafos em processos colaborativos. Ou seja, todos os envolvidos são criadores e propositores, e existe uma figura que provoca, acolhe e direciona essa ebulição criativa.

Como professoras e artistas da dança, criamos coreografias e apresentações como pesquisa cênica e nos sentimos em pleno processo criativo, quando estamos no diálogo criativo com os alunos. Há uma alquimia cênica que nos liga aos alunos e é visível quando a criança, o adolescente e o adulto, cada um traz uma movimentação que está sensibilizada no corpo presente. As nossas buscas e pesquisas cênicas acabam refletindo e dando voz a esse diálogo com os alunos, nesse momento do processo criativo e de partilha/apresentação, de tal forma que a nossa experiência em cena é essencial para estar nesse processo criativo, em sala, com nossos próprios alunos que irão para a cena.

A educadora somática Sylvie Fortin (2004), coloca que o professor deve estimular a autonomia e a consciência em seu aluno, uma vez que a valorização do corpo vivido (corpo sujeito) favorece a autoformação criadora do indivíduo. A importância dessa abordagem é ainda maior, quando consideramos que o corpo que dança não está dissociado do corpo cotidiano; dessa forma, uma autonomia desenvolvida na sala de dança é também uma autonomia na vida e na cena. Viver um processo de criação conjunto, que dá espaço para a criação do aluno, é um forte fomentador de autonomia. A responsabilidade sobre a dança criada e apresentada é compartilhada entre alunos e professor.

O ALUNO PESQUISADOR

Toda a ação do professor provocador tem como objetivo primeiro abrir espaço para o aluno pesquisador. Abrir espaço na sala para que aflore a cena. Nos estudos de improvisação em cena, não trabalhamos com regras de composição coreográfica. Não trazemos respostas e não estamos interessadas em como uma improvisação pode “funcionar” ou “dar certo”. O estudo da improvisação parte dos tópicos da Técnica Klauss Vianna e também de um fluxo de provocações do professor, de tal forma que a dança improvisada emerge do estudo do estado da presença, bem como da manutenção desta presença. Miller, em sua pesquisa da escuta do corpo provoca o aluno a trabalhar a manutenção da presença, a partir da manutenção da proposta em estudo, bem como a manutenção da investigação da proposta a partir da manutenção da presença.

O professor lança perguntas para que os alunos façam suas escolhas, na troca constante do corpo com o ambiente. Estando num lugar de não conhecimento do que vai acontecer, assim como não tendo a preocupação de acertar, mas a ocupação da proposta, os alunos pesquisadores se ancoram no momento presente e nas relações dele, procedentes do interno, com o entorno, em constante contaminação.

Para entender esta relação, mesmo sabendo que o corpo constitui uma totalidade indivisível, podemos exemplificar dizendo que existem dois tipos de equilíbrio (ou desequilíbrio) que se influenciam mutuamente: o interno e o externo. Um dado equilíbrio (ou desequilíbrio) externo gera um dado equilíbrio (ou desequilíbrio) interno. E vice versa. Do mesmo modo, existe um espaço interior, emocional, mental, psicológico e um espaço exterior, que é onde se manifesta a dinâmica do corpo. A sensação de equilíbrio corresponde ao momento ou aos momentos em que descobrimos uma maneira harmônica de utilização do espaço, em que equilíbrio interior e exterior já

não se diferenciam mais. (VIANNA, 2008, p. 117)

As relações de grupo devem estar claras e a abertura à colocação do aluno deve ser constante; com isso, ele adquire um sentimento de pertencimento e responsabilidade sobre o que está sendo criado, juntamente com seus colegas e professor. O professor instiga no aluno pesquisador a vontade de criar danças. Através das aulas regulares, o aluno se vê capaz de criar, de propor ideias coreográficas e cênicas. Instaura-se um processo criativo colaborativo, no qual todos os alunos têm voz e responsabilidade sobre o processo.

Como um dos tópicos de trabalho da Técnica Klauss Vianna é o da presença, quando o trabalhamos em sala, uma das principais atenções é para o olhar no espaço, no outro e também em nosso próprio corpo. O olhar pode guiar a dança, de tal maneira que a movimentação ganha outra amplitude, inclusive de sentidos. Estabelece-se um olhar que vê e é afetado pelo que vê, criando um estado dilatado de atenção para que o estudo de movimento se torne estado de dança.

A IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA DE PROCESSOS CRIATIVOS

Os Vianna foram responsáveis por uma importante quebra da abordagem pedagógica da dança no Brasil, pois trouxeram para a sala de aula a relação humana com o aluno. O professor deixa de olhar seus alunos como mais um aprendiz em treinamento e passa a enxergá-los como pessoas em processo de desenvolvimento, o que pode gerar uma transformação na postura desses alunos, que se reconhecem em pesquisa. A pesquisa da escuta do corpo é um processo sem pressa. Não buscamos o que é correto. Fazemos perguntas e muitas vezes chegamos a respostas temporárias, de tal maneira, que é a processualidade que move a pesquisa.

Na pesquisa da Técnica Klaus Vianna, usamos vetores de força, direcionamentos ósseos para gerar espaços articulares e caminhos de movimento que vão provocando o aluno a uma organização do eixo corporal, equilibrada em relação à força da gravidade, disponibilizando-o para o movimento. No processo criativo, aqui abordado, o enfoque não é somente organizar o eixo supostamente correto em relação à gravidade, mas também desorganizar padrões de movimento e pesquisar os vetores de inúmeras maneiras e direções, para provocar diversos caminhos de investigação do movimento. Com essa pesquisa, buscamos abrir outros caminhos de movimento, para que emergja, assim, um refinamento da escuta, o qual Miller aponta como um virtuosismo somático. Tal virtuosismo não parte do movimento pelo movimento, mas da escuta do ambiente, dos outros e de nós mesmos.

A dança é uma arte do espetáculo; faz parte do seu campo de conhecimento a relação com o público num constante fluxo de afetos. O processo de partilha é parte formativa da experiência do aluno, sendo assim, a dança pode emergir da singularidade de cada um desses alunos, em pesquisa e criação, em sala e em cena.

REFERÊNCIAS

- FORTIN, Sylvie. Transformação de Práticas de dança. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. (Orgs.). *Lições de Dança 4*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004. p.161-173.
- KATZ, Helena. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. In: SALDANHA, Suzana. (Org.). *Angel Vianna: sistema, método ou técnica?* Rio de Janeiro: Funarte, 2009. p. 26-32.
- MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klaus Vianna*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.
- _____. *Qual é o corpo que dança?* Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

NEVES, Neide. Redefinindo a noção de técnica corporal: as razões no corpo. In: GREINER, Christine; KATZ, Helena. (Orgs.). *Arte e cognição. Corpomídia, comunicação, política*. São Paulo: Annablume, 2015. p.153-190.

VIANNA, Klauss. *A dança*. São Paulo: Summus, 2008.

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 clave: Inestabilidad 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, pode 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 identifico 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. 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 explicar 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. - deshierarquização;

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-

- NIAK, 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 Levié. 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 Bausch 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 bolística: 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, Klaus. *A dança*. São Paulo: Summus, 2005.

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

EXPERIÊNCIAS PERFORMÁTICAS DE UM CORPO DIFERENCIADO

Felipe Henrique Monteiro Oliveira¹

Resumo:

O presente artigo pretende descrever e refletir sobre as experiências performáticas do autor, desde sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte até a sua atual pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, em que vem tentando estabelecer aproximações entre o pensamento de Antonin Artaud e suas reverberações na performance, justamente porque percebe as seguintes proposições e ligações entre as duas formas de espetáculo: 1) ampliar as fronteiras da realidade na qual se faz o exercício da vida; 2) buscar fazer e estabelecer elos entre arte e vida, e não a separação de ambas; 3) desorganizar aparências, derrubar preconceitos e fazer emergir verdades secretas e não imaginadas, provocando no espectador uma recepção muito mais cognitivo-sensória do que racional; 4) produzir imagens físicas violentas, baseadas na ideia de ações extremas que provoquem os sentidos e a alma do espectador; 5) provocar nos participantes um desejo de mudança; 6) produzir cenas ritualísticas, permeadas pela emoção e, principalmente centradas

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

no corpo do atuante e a tudo que apele aos sentidos do espectador, renegando desta forma a dogmatização do texto dramático, como sendo comparado ao regente supremo do fazer teatral.

Palavras-chave: Performances. Antonin Artaud. Corpos Diferenciados.

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo describir y reflexionar sobre las experiencias performativas del autor desde de la investigación de su maestría en el Programa de Postgrado en Artes Escénicas por la Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa hasta su investigación de doctorado en curso en el Programa de Postgrado en Artes Escénicas en la Universidade Federal de Bahía, que ha estado tratando de establecer similitudes entre el pensamiento de Antonin Artaud y sus repercusiones en la performance, precisamente porque se dá cuenta de las propuestas y los vínculos entre las dos formas espectaculares: 1) Aumentar la realidad de las fronteras de lo cual hace que el ejercicio de la vida; 2) Buscar y establecer vínculos entre el arte y la vida, y no la separación de ambos; 3) Desorganizar las apariencias, a ruina prejuicios y llevar a cabo las verdades secretas y no imaginado, haciendo que el espectador una recepción mucho más cognitivo-sensorial que racional; 4) Producir imágenes físicos violentos, basados en la idea de acciones extremas que provocan los sentidos y el alma del espectador; 5) Traer a los participantes un deseo de cambio; 6) Producir escenas rituales, bajo los efectos de emoción y se centró principalmente en el cuerpo activo y todo lo que apele a los sentidos del espectador, negando así el dogma del texto dramático en comparación con el gobernante supremo de hacer teatro.

Palabras-clave: Performances. Antonin Artaud. Cuerpos Diferenciados.

As minhas experiências performáticas têm início durante a minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na qual produzi a performance “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”, sob a orientação da Profa. Dra. Nara Salles.

A princípio, ao pesquisar o Estado da Arte dos artistas com corpos diferenciados, no contexto brasileiro das artes cênicas, percebi que grande parcela das pesquisas acadêmicas são referentes a descrições desses em cena. Propus a minha orientadora, realizar uma investigação sobre o meu corpo diferenciado² em cena, numa proposta metodológica que tivesse como aportes teórico e prático a vida e a obra da artista mexicana Frida Kahlo.

Recomecei a estudar sistematicamente a vida e a obra de Kahlo, pois já tinha o objetivo de concretizar o diálogo cênico entre nossos corpos diferenciados. Nos procedimentos de criação das cenas, surgiram os seguintes questionamentos: como expor meu corpo diferenciado em cena? Como dialogar meu corpo diferenciado com o corpo, também diferenciado, de Kahlo, sem produzir clichês? Se não vou representar Kahlo, de que maneira posso me apropriar de sua biografia e suas obras e imbricá-las ao meu corpo em cena? Como posso penetrar em mim mesmo e descobrir os meus fantasmas psicológicos estigmatizantes, que tanto me impedem de expor meu corpo diferenciado em cena? De que forma minhas limitações psicofísicas são desbloqueadas, a partir do contato comigo mesmo diante do público, em cena, enquanto performer?

Diante desses questionamentos, percebi que grande parte do receio de estar em cena com meu corpo diferenciado advinha do processo de estigmatização que sofri durante uma disciplina de danças brasileiras na graduação do Curso de Artes Cênicas: Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Alagoas, na qual o docente na frente da turma disse: “Felipe, fique parado

² Tenho amiotrofia espinhal progressiva.

com a sua cadeira de rodas, pois você não dança”.

Essa frase enunciada pelo docente, além de revelar sua incompetência, fez-me cunhar com a Profa. Dra. Nara Salles, o termo corpos diferenciados, para designar as pessoas com alguma chamada “deficiência” corpóreo/mental, pois nos parece a princípio que diferenciado tem o significado de apenas ser diferente, posto que etimologicamente diferente vem do latim *different* e designa aquilo que é diverso, alterado, mudado, modificado, variado.

E foi nesse exercício de resiliência que me deparei com estudos somáticos e a sua potência para a realização do trabalho cênico, porque pode ser um caminho a ser trilhado no processo artístico com corpos diferenciados, pois o fazer cênico permite coordenar atividade intelectual, destreza física, expressão de emoções, sentimentos e afetividade, em uma estética própria, na busca de inovações. Ao preparar o corpo para a cena, faz-se necessário estar consciente da estrutura do corpo e de seu funcionamento, pois existe a oportunidade de experimentar nos corpos: coordenação, flexibilidade, elasticidade, ritmo, agilidade, força, resistência, equilíbrio, ajuste de postura, desenvolvimento da conscientização do corpo, experiências de movimento em relação ao tempo, à dinâmica e ao espaço. Nos aspectos criativos corpóreo/vocais, pode-se descobrir a capacidade de cada um para criar novos meios de expressão e comunicação com os movimentos corporais, tendo a imaginação estimulada na inter-relação de criações corporais com o grupo, instigando o intelecto de cada participante no desenvolvimento de sua própria criatividade corpóreo/vocal.

Portanto, quando performei “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”, assumi a função de performer e, além de abordar a influência da instauração do estigma dos corpos diferenciados no acontecimento cênico e seus desdobramentos nas relações interpessoais, na sociedade contemporânea, instituí em minha prática cênica a apropriação do universo biográfico-pictórico da artista Kahlo.

Entendendo por apropriação, uma palavra derivada do verbo apropriar, e que uma de suas significações é tomar para si, assim, na performance, degluti antropofagicamente Kahlo e, ao descobrir o martírio de seu corpo diferenciado, a regurgitei artisticamente e passei a utilizar os mais marcantes episódios de sua biografia pessoal e artística como aportes para o meu processo criativo. Nesse processo, propus um diálogo irreduzível entre as dores do corpo diferenciado da artista plástica mexicana em relação ao meu próprio corpo, mesmo tendo consciência de que nunca poderei vivenciar sua principal dor, a de não conseguir ser mãe; adentrei seu universo e busquei, na sua vida e nas suas obras, as incisivas dores oriundas de sua solidão, de suas paixões, da poliomielite e do seu corpo dilacerado pelas sucessivas e inúmeras cirurgias. E a opção pela via da apropriação ficou mais elucidada na escolha do título da performance: “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”.

Em “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo” tanto não representei mimeticamente a artista mexicana quanto combati os mecanismos ilusionistas e artificiais que foram tão difundidos pelo teatro dramático, pois assumi, através da fusão antropofágica com Kahlo, a total responsabilidade de, a partir do conhecimento do meu corpo, mostrar meu próprio corpo diferenciado ao público em cena, através de um ato que não permite diferenciar o que é arte e o que é vida, visto que me transformo simultaneamente em sujeito, objeto e trajeto de arte. Esta ação tem aporte no posicionamento de que a “performance não nos apresenta estereótipos preconcebidos e sim criações espontâneas e verdadeiras” (GLUSBERG, 2003, p. 59).

Assim, ao dar meu corpo diferenciado aos espectadores, venho percebendo, desde “Kahlo em mim Eu e(m) Kahlo”, que cada sociedade seleciona, dentro de suas características sociais, históricas e culturais, uma determinada quantidade de atributos e valores que ajustam a maneira como cidadãos devem ser corporal, intelectual e moralmente. Esses atributos devem ser

iguais, mesmo havendo poucas diferenças, para todos os cidadãos, grupos e classes da sociedade, o que acaba resultando em expectativas normativas. Os sujeitos que não se encaixam nelas acabam sendo estigmatizados, como é o caso das pessoas com corpos diferenciados. Todas as barreiras atitudinais aplicadas nas pessoas com corpos diferenciados – preconceito, discriminação e estigma – são oriundas do entendimento e contribuem para o fato de que o corpo é uma construção social e cultural, ou seja:

As representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa. O corpo é uma construção simbólica, não uma realidade em si. (LE BRETON, 2011, p. 18)

Portanto, a construção social e cultural do corpo está crivada por códigos que estabelecem estereótipos corporais (feio/bonito, deficiente/eficiente, improdutivo/produtivo, anormal/normal) que delineiam expectativas normativas, onde os parâmetros em relação aos diversos corpos cooperam para o estabelecimento de estigmas.

Por seu caráter visual, os estigmas efetivados nos corpos diferenciados dos sujeitos provêm e se estabelecem nas relações interpessoais, a partir da hegemonia do olhar. Na vida cotidiana contemporânea, foi atribuído ao olhar a responsabilidade de regular as manifestações e as atividades do corpo; no seio das relações entre os sujeitos, o olhar dos normais submete aqueles com corpos fora dos padrões vigentes de beleza e normalidade, a possibilidade deles serem evitados a todo instante da sociabilidade, ora pelo contato físico ora pela distância traçada de seus corpos, engendrando nos outros um incômodo ou uma hesitação durante a interação. Esse poder coercitivo, estigmatizante e normalizador do olhar perante os indivíduos com corpos diferenciados se estriba na seguinte constatação:

[...] Foco da curiosidade universal, origem de toda estranheza corporal, unidade de medida de periculosidade social, o monstro concentra as angústias coletivas e conserva nas mentalidades muitos dos traços do lugar que ontem ainda lhes cabia. E ainda que tenha perdido, em um lento desencantamento, a radical alteridade que nele a sociedade tradicional temia ou venerava [...]. (COURTINE, 2009, p. 259-260)

Na perspectiva das pessoas com corpos diferenciados, o estigma não é apenas relacionado às referências atribuídas aos estereótipos difundidos socioculturalmente, mas também nas relações de linguagem estabelecidas entre o estigma e suas consequências sobre os indivíduos estigmatizados. Mesmo tendo consciência de que seu corpo é diferenciado dos demais, o indivíduo que está incessantemente sob os olhares preconceituosos pode aceitar o fato de ser este corpo diferenciado e se sentir normal como qualquer ser humano.

Desta forma,

O indivíduo estigmatizado [...] tende a ter as mesmas ideias que nós sobre a identidade [...] certamente, aquilo que experimenta no mais profundo dele mesmo talvez seja o sentimento de ser uma pessoa 'normal', um homem semelhante a todos os outros, uma pessoa, portanto, que merece sua chance e um pouco de descanso. (GOFFMAN apud LE BRETON, 2011, p. 217)

É válido lembrar que o estigma neste caso está ligado, principalmente, ao corpo. O ato de conscientização do corpo do indivíduo, no princípio somático de Moshe Feldenkrais (1977), só é totalmente adquirido quando percebe sua autoimagem, que é formada por sentimentos, sentidos, pensamento e movimento. E neste ponto delimita-se que a percepção corpóreo/vocal das pessoas com corpos diferenciados é incitada pelos conceitos e valores desiguais e preconceituosos da sociedade, influenciando, sobretudo, na maneira como pensam e idealizam seus corpos.

Compreendendo que o corpo é construído historicamente, pode-se entender o significado e a percepção individual e coletiva do que vem a ser ideário sobre o corpo, em cada época ou ao longo da história. Assim, a sociedade atual, enraizada na ideologia capitalista neoliberal, transforma os imaginários sociais das pessoas com corpos diferenciados através dos meios de comunicação de massa.

Diante da nova forma de dominação política e social, nada, nem mesmo o corpo fugirá da métrica mercadológica, onde a soberania da força da imagem determina o padrão de corpo perfeito, esquecendo das variadas funções que o corpo pode realizar, seja completo, inteiro ou não.

Ocorrendo a proliferação de imagens de pessoas com corpos malhados, esculpidos cirurgicamente e, por outro lado, em contraste, os deteriorados, muitas vezes ocasionados pelo uso de drogas, a publicidade nos meios de comunicação em massa evoca, sob a égide da valorização corporal, no imaginário social, as imagens de corpos que, na maioria das vezes, os indivíduos não têm: saudáveis, jovens, sedutores, bonitos, magros. Neste sentido, o sujeito com corpo diferenciado passa cotidianamente, nas trocas sociais, por atitudes preconceituosas e estigmatizantes, haja vista que seu corpo impede que os outros se identifiquem fisicamente com ele. No cerne de toda a dinâmica que contribui para a propagação de estigmas na coletividade está a associação do ser humano com corpo diferenciado com a única certeza existencial da humanidade: a finitude.

Esse entendimento reverbera a ideia de que desde o início da filosofia teológica cristã até o século XVI as pessoas com corpos diferenciados passam a ser compreendidas diferentemente, pois surgem algumas inovações epistemológicas que reorientam o olhar do âmbito supersticioso para o científico. Essas tinham como função analisar cientificamente o corpo e os comportamentos que não tinham sido explicados até então. Deste modo, a partir do interesse pelo corpo e sua anatomia, ocorre o

desenvolvimento da medicina.

Todas essas mudanças de pensamento atribuídas aos corpos diferenciados estão relacionadas ao novo paradigma do corpo surgido na Modernidade. As representações do corpo, na Antiguidade e até a Idade Média, estavam baseadas na noção de que o ser humano estava diretamente ligado ao universo, não havia a separação entre o corpo dele e o cosmo. Por este motivo, as pessoas com corpos diferenciados eram estigmatizadas como sendo produtos de ações demoníacas e/ou de castigos divinos. Conforme estas representações, David Le Breton aponta para a circunstância de que:

[...] Nas sociedades tradicionais, de composição holista, comunitária, nas quais o indivíduo é indiscernível, o corpo não é um objeto de uma cisão, e o homem está misturado ao cosmos, à natureza, à comunidade. Nessas sociedades, as representações do corpo são, de fato, representações do homem, da pessoa. A imagem do corpo é uma imagem de si, alimentada das matérias-primas que compõem a natureza, o cosmos, em uma espécie de indistinção. (2011, p. 31)

Entretanto, com a transformação ontológica ocorrida na Modernidade, o ser humano, que até então era inseparável da sua comunidade, da natureza e do cosmo, se encontra envolvido numa trama social, sobretudo nas sociedades ocidentais, na qual seu corpo acaba sendo separado do cosmo, dos outros e de si mesmo. Então a “[...] noção moderna de corpo é um efeito da estrutura individualista do campo social, uma consequência da ruptura da solidariedade que mescla a pessoa a um coletivo e ao cosmos por meio de um tecido de correspondências na qual tudo se entrelaça” (LE BRETON, 2011, p. 21).

Resultante do individualismo, que preconiza a distinção corpo (matéria) e pessoa (ser), o corpo concretiza-se como fronteira de um indivíduo e seu semelhante, e é nesse viés que a ciência

aproveita o abandono da visão teológica e a dessacralização da natureza pela individualização do ser humano para desenvolver pesquisas anatômicas no corpo humano, posto que o “estudo da alma devia ser entregue aos padres e aos metafísicos: a medicina devia estudar as causas segundas, não as causas primeiras, o como mas não o porquê nem o para quê (a finalidade)” (PORTER; VIGARELLO, 2010, p. 464)

A ideia dualista que agregava o corpo ao ter e não mais ao ser foi acentuada, em 1543, com a publicação de *De corporis humani fabrica* do anatomista André Vesalius. Interrogado cientificamente como realidade autônoma e podendo ser pesquisado por si mesmo, o corpo passou a ser virtualmente desagregado do indivíduo e foi colocado como suporte, objeto passível de ser dissecado e estudado em partes. René Descartes, influenciado pelas descobertas anatômicas, compartilha e continua o dualismo vesaliano, e em seu pensamento cartesiano, faz do corpo um análogo à máquina.³ Deste modo, sob a perspectiva da medicina,

[...] A mecanização do corpo admite vários graus de complexidade e metáforas variadas, mas, fora desta diversidade, ela progride inexoravelmente na literatura anatômica desde a segunda metade do século XVI, subtendida por alguns traços comuns fundamentais. É a ideia, de um lado, de que basta entender bem a organização das partes para compreender as funções vitais e explicá-las. E, de outro lado, que o princípio de fragmentação traz, pela segmentação do corpo, os elementos constitutivos da máquina: dissecação e composição das partes, desmontagem e montagem das peças. (MANDRESSI, 2010, p. 436)

³ A ideia cartesiana de corpo-máquina, pela qual se defendia a submissão do corpo biológico à mente, foi combatida por muitos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Estes se basearam numa epistemologia chamada educação somática, que partilha o princípio de que o corpo é um organismo vivo indivisível e indissociável da consciência.

Com o avanço da racionalização e das pesquisas sistemáticas, no âmbito da medicina científica, as percepções e as práticas previsíveis acerca das curiosidades, dos tratamentos, das formas de comércio e de exibições das pessoas com corpos diferenciados adquirem apaziguamento diante dos discursos proferidos pela ciência da teratologia,⁴ entre a metade do século XVI e ao longo do século XVIII. Portanto, com o desenvolvimento da observação, dos anseios e do rigor do saber teratológicos, os indivíduos com corpos diferenciados aos poucos foram ultrapassando as resistências teológicas cristãs para se tornarem objetos desmistificados da observação da ciência moderna, uma vez que “uma canalização do olhar curioso expulsam aos poucos o sagrado e o oculto do território da ciência, submetem o acaso das coletas a interrogações e classificações mais rigorosas, e fazem entrar, não sem resistência, a exceção teratológica no espaço ordenado do laboratório de história natural” (COURTINE, 2010, p. 491)

No entanto, o reconhecimento e a aceitação da alteridade dos indivíduos com corpos diferenciados pela sociedade constituíram-se a partir das mutações das sensibilidades que deram a estes indivíduos o caráter de serem indubitavelmente humanos, que são soma, diferente do que acontecia em épocas precedentes.

O corpo humano, sendo diferenciado ou não, tanto na sociedade como na cena, caracteriza-se como uma matriz corpóreo/vocal, conceito defendido por Nara Salles (2004), com o qual coaduno, onde o corpo é compreendido inicialmente em uma matriz identitária de auto-reconhecimento, relacionado ao meio ambiente cultural, levando em consideração sua subjetividade: que corpo é esse; que movimentos do cotidiano podem se decodificar em extracotidianos, para ter um corpo signifiante;

⁴ Ramo da medicina que estuda os fatores genéticos e ambientais que interferem na normalidade pré-natal.

como se move este corpo, nos vários ambientes vivenciados, e o que traz, na memória e percepção corpórea, o imaginário deste corpo e as formas de lidar com o corpo culturalmente estabelecidas.

Ressalto que esse conceito resvala também no entendimento de corpo em seus aspectos somáticos, ou seja, um corpo permeado pela sua incompletude, que passa a ser compreendido a partir das experiências vividas originárias das percepções experimentadas no mundo que o cerca e do qual faz parte. Um corpo que se opõe ao dualismo cartesiano, que o configura como uma entidade imutável, pois está disponível para se caracterizar como uma estrutura viva que continuamente se transforma e se adapta ao meio.

Nesse contexto, em minha pesquisa de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, em especial na atividade Laboratório de Performance (TEA 794), ministrada pela Profa. Dra. Ciane Fernandes, venho tentando estabelecer aproximações entre o pensamento de Antonin Artaud e suas reverberações na performance, justamente porque percebo as seguintes proposições e ligações entre as duas formas de espetáculo: 1) ampliar as fronteiras da realidade na qual se faz o exercício da vida; 2) buscar fazer e estabelecer elos entre arte e vida, e não a separação de ambas; 3) desorganizar aparências, derrubar preconceitos e fazer emergir verdades secretas e não imaginadas, provocando no espectador uma recepção muito mais cognitivo-sensória do que racional; 4) produzir imagens físicas violentas, baseadas na ideia de ações extremas que provoquem os sentidos e a alma do espectador; 5) provocar nos participantes um desejo de mudança; 6) produzir cenas ritualísticas, permeadas pela emoção e, principalmente centradas no corpo do atuante e a tudo que apele aos sentidos do espectador, renegando desta forma a dogmatização do texto dramático, como sendo comparado ao regente supremo do fazer teatral.

Artaud faz-me compreender que o corpo não ambiciona mais representar, mas se re-apresentar. Ele passa a ocupar “o ponto central não como um portador de sentido, mas em sua substância física e gesticulação” (LEHMANN, 2007, p. 157) e, rejeitando o papel de significante, se apresenta como uma corporeidade autossuficiente, na qual a presença de qualquer tipo de corpo é utilizável. É considerado como uma realidade autônoma: não narra mais uma história, mas se manifesta através de sua presença como um lugar em que se inscreve a história coletiva. O corpo então passa a ser considerado como:

Corpo morada dos outros, reserva de histórias que foram sendo armazenadas em pontos tão resguardados, tudo o que de nós mesmos nos protegemos, nossos fantasmas, todos os nossos medos, culpas, repressões, fantasias, desejos mais ocultos, falta de carinho e aconchego, pedidos mudo de ajuda. [...] O corpo que protege e abriga a morte, destino de todos, fabrica sumos, suores, salivas, sons, relacionamentos de proximidade e distância, desenhos de gestos e suas trajetórias nos diversos espaços que o contém. E lança em tudo os vestígios tênues ou densos de sua própria presença. Esse corpo que aprendeu a esconder o desejo de ser único [...] tem, nos espaços pós-dramáticos, uma presença que se revela diferente de todas as outras presenças que o teatro, até então, apresentara. (AZEVEDO, 2008, p. 128-129)

Neste viés, Artaud (apud SALLES, 2004, p. 6) afirma que:

[...] o corpo tem um imenso “fundo falso” [...] O corpo é o relicário de um espaço infinito, de revelação e desvendamentos. O corpo é atravessado por pensamentos, impulsos, desejos, sensações, paisagens internas. [...]. O corpo no estado sem órgãos permite uma reconstrução do exercício da vida cotidiana, pois uma transformação interna ocorre. O Corpo Sem Órgãos provoca novas formas de interação com o mundo e é um espaço infinito que se desdobra sobre si mesmo, está dentro e fora ao mesmo tempo.

Assim, realizei, em minha pesquisa de doutoramento, até a presente data, as seguintes performances: (DES)VITRUVIANO, *Sanguis* e Reliquarium experientis. Em (DES)VITRUVIANO tive a intenção de afirmar que o processo de estigmatização, que os artistas com corpos diferenciados sofrem, está relacionado, sobretudo, à maneira como seus corpos são e se apresentam, já que suas diferenciações corporais fazem surgir uma corporeidade peculiar em cena, sobretudo porque sendo considerados fora de padrões de corpo e de beleza estabelecidos, baseados principalmente no ideário renascentista do Homem Vitruviano de Leonardo da Vinci, ainda que não seja de sua vontade, interferem e provocam reações de cunho social e estético que se opõem aos cânones cênicos tradicionais. Em Reliquarium experientis elenquei, como um dos princípios, realizar uma arte ao vivo, no aqui e agora, e que também se configurasse como uma arte viva, que oportunizasse uma aproximação direta com a vida, em que se preconizam as vivências espontâneas, em detrimento do que é/será ensaiado. A *performance* Reliquarium experientis fez-se a partir de um movimento de ruptura que objetivou dessacralizar a arte, tirando-a de sua função elitista, especialmente na vontade de fazer arte fora dos muros da instituição de ensino superior supracitada. No que concerne ao processo criativo da *performance* Reliquarium experientis, parti de imagens de diferentes momentos da minha vida, principalmente as ligadas à religião (educação em colégio de freiras, contemplação das estátuas religiosas, desejo de seguir o sacerdote, interesse pelas histórias de santo, luta pela aprovação da lei que permitiu as pesquisas com células tronco embrionárias e a consequente reprovação na disciplina de ensino religioso no colégio etc.). Desta forma, durante a *performance* Reliquarium experientis, imediatamente intensifiquei e disponibilizei minha imaginação a serviço de suas infinitas formas e formatos, pois, ao pensar e fazer sua arte, explorei imagens em ação de infinitas situações que possibilitaram a existência de múltiplas constru-

ções da realidade, segundo os meus pontos de vista, enquanto produtor e fruidor da *performance*. Finalmente, em *Reliquarium experientiis*, enquanto *performer*, não separei as imagens em ação de minha vida física instaurada no espaço-tempo do humano, isto é, minha arte fica como um modo de ação que não se dissocia da objetividade da sociedade e, sobretudo, de sua subjetividade. Em *Reliquarium experientiis*, quero ser compreendido a partir das experiências vividas, originárias das percepções experimentadas no mundo que me cerca e do qual faço parte, pois estive disponível para me caracterizar como uma estrutura viva que continuamente se transformou e se adaptou ao meio. A *performance Sanguis* foi apresentada na frente da fonte da Escola de Teatro, e integrou a parte prática da disciplina Formas do Espetáculo, no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Em *Sanguis*, escolhi elaborar uma dramaturgia composta pelo som dos meus batimentos cardíacos, pelos diálogos que tive com os espectadores e meus pedidos para que vestissem as luvas, pegassem a agulha, furassem meus dedos, fizessem qualquer desenho com meu sangue no pano branco e acendessem dois incensos e os colocassem em qualquer lugar do espaço, com o objetivo de provocar sinestésias.⁵ O ato de pedir para furar meus dedos e fazer um desenho qualquer com meu sangue no pano branco são ações de ressignificar momentos da minha vida, em que era constantemente internado e nos quais via meu sangue nas agulhas, bem como da rejeição a qualquer tipo de vestimenta dos profissionais de saúde, principalmente se esta veste for branca.

⁵ Por sinestesia se compreende a ideia de perceber o mundo por meio da relação subjetiva provocada espontaneamente pelos sentidos, por exemplo, na *performance Sanguis* os incensos possibilitam evocar nos espectadores memórias relacionadas à imagens, paladares, sensações e/ou sons, fazendo com que o indivíduo seja atravessado por emoções provenientes da produções de sentidos difundidos em cena.

O efeito catalítico assumido a partir do encontro dos participantes comigo, durante a performance *Sanguis*, estabelece em cada espectador um ato de autorevelação consigo mesmo, na plenitude de seu ser, onde o encontro entre os seres humanos provoca uma espécie de transcendência dos costumes convencionais e das máscaras cotidianas.

Sendo assim, as performances que fiz surgem como possibilidades de consolidar investigações e de que se faz necessário pensar e repensar os nossos modos de lidar, compreender, reconhecer, aceitar e incluir os indivíduos com corpos diferenciados nas demais relações e manifestações sociais, econômicas, políticas, culturais e artísticas. Entretanto, para isto acontecer é imprescindível que estes cidadãos não sirvam apenas de pretextos para se conseguir arrecadar benefícios referentes às relações e manifestações mencionadas anteriormente, nem tampouco sejam inseridos dentro de um protecionismo exacerbado e estigmatizante realizado em nossa realidade.

Neste contexto, pude compreender a realidade que está à minha volta e compreender que temos que instaurar o tão sonhado pensamento artaudiano de não separar a arte da vida, mas sim buscar um elo entre ambas, pois, em minha opinião, desta maneira será possível pensar os corpos diferenciados como trajetos de vida que são capazes de promover e estimular o senso crítico dos espectadores, principalmente no que diz respeito aos estigmas. Assim, sendo envolvidos no acontecimento artístico, os espectadores e os próprios artistas com corpos diferenciados têm a oportunidade de perceber, questionar, subverter e transgredir o mundo estigmatizador que os rodeia, pois as artes cênicas, na contemporaneidade, não impõem juízos de valor sobre quais são os corpos que devem ou não participar e estar presentes em cena, pois agora se objetiva discutir, reconhecer e se apropriar da diversidade e da alteridade dos artistas com corpos diferenciados.

REFERÊNCIAS

- ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. *O corpo em tempos e lugares pós-dramáticos*. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia. (Orgs.). *O pós-dramático: um conceito operativo?* São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator – Um dicionário de antropologia teatral*. São Paulo: É Realizações Editora, 2012.
- CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CORBIN, Alain. *A influência da religião*. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). *História do corpo: da revolução à grande guerra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- COURTINE, Jean-Jacques. *O corpo inumano*. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). *História do corpo: da Renascença às Luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- _____. *O corpo anormal – História e antropologia culturais da deformidade*. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DERRIDA, Jacques. *Escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento*. São Paulo: Editora Summus, 1977.
- FERNANDES, Ciane. Quando o todo é mais que a soma das

partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, v. 5, p. 9-38, 2015.

_____. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2006.

GÉLIS, JACQUES. O corpo, a Igreja e o sagrado. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). *História do corpo: da Renascença às Luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GOLDBERG, Rose Lee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.

GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik; BARBA, Eugenio. *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MANDRESSI, Rafael. Dissecções e anatomia. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Org.). *História do corpo: da Renascença às Luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PELLEGRIN, Nicole. Corpo do comum, usos comuns do corpo. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). *História do corpo: da Renascença às Luzes*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PORTER, Roy; VIGARELLO, Georges. Corpo, saúde e doenças. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGA-

RELLO, Georges. (Orgs.). *História do corpo: da Renascença às Luzes*. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIRMAUX, Alain. *Artaud e o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

OLIVEIRA, Felipe Henrique Monteiro. *Corpos diferenciados: a criação da performance “Kahlo em mim eu e(m) Kahlo”*. Macaíó: EDUFAL, 2013.

SALLES, Nara. *Sentidos: uma instauração cênica – Processos criativos a partir da poética de Antonin Artaud*. 2004. 200 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies an introduction*. New York; London: Routledge, 2006.

ESCRITAS DO CORPO E DA CIDADE

Andrea Maciel¹

Resumo

”Escritas do corpo e da cidade” discute os devires da relação corpo e cidade, que podem ser entendidos como ferramentas e processos de criação de carto-coreografias com o espaço urbano. As carto-coreografias são resultantes de um processo híbrido, em que a fisionomia arquitetônica da cidade, os pertencimentos sociais do corpo urbano, e a linguagem da dança se fazem visíveis, através da ação coreográfica e cartográfica, por dentro do tecido urbano. A morfologia de linhas e planos do espaço público evidencia marcas e resíduos das tensões políticas e sociais de uma cidade, uma vez que são absorvidas por um corpo em criação, ou por um corpo que decide dançar com a cidade ao invés de simplesmente dançar na cidade. Tomando como ponto de partida um exercício investigativo de “dançar com a cidade”, compartilho a condição imanente deste processo, e problematizo aspectos intrínsecos desta ação urbana, a partir dos conceitos de escritura, marca e multiconectividade.

Palavras-chave: Corpo e cidade. Performance. Marca. Escritura. Coreografia. Cartografia.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Abstract

City's Body Writing discusses the relationship between body and city, which can be understood as a creative process of choreographies and cartographies with the urban space. Carto-choreographies are a result of a hybrid process, in which city architecture, the urban body and its social belongings come to visibility through a choreographic language.

The city morphology reveals lines and planes of its public spaces that are intrinsic to its social conflicts. Those principles are embodied by a creative body that makes the decision of dancing with the city instead of just dancing in the city. Taking as a starting point the investigative exercise "dance with the city," I share the immanent condition of this process, discussing its intrinsic urban aspects correlated with the concepts of *écriture*, trace and multi connectivity.

Keywords: Body and city. Performance. Trace. *Écriture*. Choreography. Cartography.

Dançar com a cidade: um manifesto das marcas, multiconectividade e escritura

Estou prestes a colocar meus pés descalços na calçada da rua 42 com a 5ª Avenida. Agora, não passo de mais um corpo ordinário na multidão, mas em alguns minutos estarei vestida com uma enorme saia de papel, dançando com a cidade. O inesperado está por acontecer. Não há coreografia prévia, sou um corpo aberto para uma escrita com a cidade, a partir de dois vetores: marca e multiconectividade. Parto de memórias afetivas de corpos femininos brasileiros, de suas sinuosidades e remelexos. Algo que resiste em mim e se espalha pelo imaginário das baianas do samba e tabuleiros, personagens distantes que vem à tona, como fruto de minha inteiração com este contex-

to urbano. Sou igualmente movida pelo impulso de estabelecer múltiplas conexões com um espaço da cidade muito presente em minha pele, graças aos repetitivos trajetos diários e derivas. Um espaço, entretanto, estranho, estrangeiro e, por isso mesmo, catalisador de novos devires e apropriações corporais.

A performance tem início dentro da New York Public Library. Todos os meus sentidos estão conectados com as texturas e os odores que emanam deste lugar. Posso sentir o mármore frio sob a sola dos pés, enquanto um robusto e mal-humorado segurança me observa com atenção detida. Em frente ao meu corpo há um grande volume de papel amassado, encobrendo meus pés descalços. Visto *short* e camiseta branca e permaneço de pé olhando fixa e atentamente para o papel que encobre meus pés.

Abro meu corpo para a caótica e intensa atmosfera da Rua 42. São 11 horas da manhã do dia 17 de junho, um dia quente de verão, e diferentes grupos de turistas disputam com pedestres os espaços da calçada. Várias tensões começam a penetrar minha pele. Eu encontro a sensação de velocidade, explosões fragmentadas, suspensão e densidade do meu campo de percepção. Abro a saia de papel enquanto caminho. Desdobrando o volume da saia, forço os passantes a desviarem, para não se chocarem contra o papel. Com esse gesto, eu interrompo a rotina cotidiana.

Sou movida pela conexão com o espaço e os acontecimentos, no momento presente. A atitude dos pedestres transformase. Um casal de origem asiática para, e passa a me seguir, um homem de terno desacelera e quase tropeça em alguém, muitos simplesmente me ignoram e outros ficam surpresos pelo fato de que tantas pessoas ignoram.

A ruptura cotidiana causada pela condição extraordinária do meu corpo e ações leva os passantes a detectar tensões e contornos geralmente pouco evidentes nos seus percursos diários. No final do meu trajeto, ouvi de uma senhora coreana que me

acompanhou por quase todo o tempo: “Seus movimentos me levaram a olhar a cidade como uma nova paisagem. Você me obrigou a ver o varredor de rua, a largura da 5ª Avenida, a quantidade de lixo na calçada, uma porção de detalhes que nunca tinha prestado a atenção”. Os detalhes do cotidiano banalizados por sua repetição diária transformam-se e ganham nova dimensão, não só para o meu corpo, mas para os olhos de quem se deixa capturar pela dança.

Enquanto eu danço, “vazio é forma e forma é vazio”. Não há dualidade entre acontecimento e pausa, entre ação e contemplação, e isso não significa um vagar sem rumo pelas ruas da cidade, mas uma escuta precisa do espaço, com todos os meus sentidos antenados. Para Cheng (1979, p.19), o vazio não visa uma explicação, mas um entendimento, ou uma sabedoria em diapasão com a vida. “O vazio deve permanecer um conceito aberto e flexível. Defini-lo é uma maneira de torná-lo sólido, em oposição a sua natureza maleável”. Dançar com a cidade exige um estado de corpo em sintonia com esse vazio, um estado em que as forças de precisão e flexibilidade agem simultaneamente. Ao abrir-se para o vazio, o corpo está diante de muitos possíveis e paralelamente atento às conexões precisas com os elementos de afinidade do espaço.

Nesse sentido, me aproximo do que Merleau-Ponty descreve como constituição mútua do espaço. Os limites entre sujeito e objeto de percepção se esmaecem e se misturam dentro do mesmo campo vibratório. “The body-subject is the ‘percevant-perçu’ (perceiving – perceived – seer-seen). We no longer know which sees and which is seen. Perception is relation. The perceiving body is world’s flesh”² (MERLEAU-PONTY, 1986, p.52).

² O corpo subjétil é “percevant-perçu” (perceptível - percebido - visto-sendo). Não há mais distinção clara entre o que vê e o que é visto. A percepção é relação. O corpo perceptível é carne do mundo.

Percepção é relação, quando o sujeito não está preso na armadilha claustrofóbica da ideia de individualidade. Esta qualidade de presença no espaço público não quer ser protagonista de uma ideia ou personagem pré-delineado, ao contrário, ela age em coautoria e cooperação com a comunidade de transeuntes.

Oscilando entre os estados de forma e vazio, sou malha fina por entre as multiconectividades e devires do espaço. Sinto o cheiro e a brisa agradável do final da manhã e os semblantes abertos e receptivos dos que se deixam capturar pela performance urbana. Ao olhar um vendedor de cachorro-quente, capturo um impulso para um movimento de braço. Deixo então o meu próprio gesto, contaminado de intensidades, me conduzir. Sigo o impulso do braço, tomada pelos ritmos e vibrações da cidade. Vou até onde ele me leva. O gesto termina numa esquina da cidade, e ali – nada, só um esvaziamento e uma nova potência da cidade que está para me fazer mover.

Meus olhos param na quina de um prédio e a verticalidade da cidade, com seus irresistíveis arranha-céus, suspende-me em gestos angulosos. Sou atraída pela dimensão do plano vertical e por dentro dela desdobro movimentos que me levam para longe dos densos volumes entre os corpos e olhares. Rapidamente, o espaço da cidade torna-se a poética de uma plasticidade, esgarçando e excitando sensações por entre linhas e dimensões e planos que se articulam entre si.

Ser movida por uma escuta sensorial do espaço, neste contexto, é permitir que estímulos da arquitetura se desdobrem por eixos *cinestésicos* (propriocepções de movimentos musculares, peso, posição, distância entre membros), e por vetores *sinestésicos*, ou seja, do campo das relações entre percepções, como os cheiros das formas, as texturas físicas das cores, as gestualidades de uma ambiência.

Percebo que há uma linha tênue entre dançar com a cidade e dançar na cidade. Começo a explorar um princípio de movimento decorrente, por exemplo, do estímulo da verticalidade

dos prédios, e quando percebo estou desdobrando uma coreografia dentro desta linguagem. São vetores que se abrem e se fecham. Ora as linhas de composição de movimento estão mais borradas, ora elas ganham um contorno definitivo e se individualizam. Talvez seja essa uma das dinâmicas constitutivas do dançar com a cidade: oscilações entre o diálogo do corpo com a cidade, e gestos que se desdobram em si mesmos.

A cidade também é esse plano de linhas de fuga de que derivam vetores poéticos das “intensidades flexíveis” de uma topologia. Mas, um som de sirene, um latido de cachorro e um choque entre corpos me arrastam novamente para o espaço palpável e relacional entre transeuntes em convivência cotidiana.

Quando me deixo novamente afetar pela horizontalidade das relações urbanas, meu corpo se ancora no volume da saia. A saia tem a função de expandir o feminino, de ancorar meu centro com a gravidade. Meus quadris ganham volume e reforço a conexão com os pés, que dançam no chão, e a memória afetiva das danças de terreiro e samba no pé. Bato com o pé no chão e vou encontrando um ritmo miúdo que se repete. A partir dessa vibração cíclica, minhas mãos elevam-se e entram em pequenas espirais, vou esculpindo gestos no ar. Alguém passa por mim e acha que eu o estou chamando com a mão – quando percebe que não, volta a sua marcha.

O volume da saia de papel esculpe pêndulos e círculos no espaço, o que me leva a conectar com movimentos circulares de quadril e cintura, e a reverenciar coreograficamente as mulheres andejas ancestrais. Os resíduos afro-americanos do meu corpo justapõem-se a minha ambiência em Manhattan.

Por dentro do território afetivo das danças de pé no chão e saia rodada revivo seus princípios e impulsos. Articulo gestos pequenos e destacados e me entrego à experiência de viver esses micromovimentos, com prazer e deleite, enquanto isso, sou ao mesmo tempo atravessada por gestos duros, secos, cortantes, da marcha urgente das pessoas na rua. Deixo-me ser guiada,

por um longo tempo, pelo volume da saia e pela relação entre os passantes. Estou exausta. Minha pele parece adquirir dez camadas a mais. Nesse momento, tenho dificuldade em perceber exatamente as diferenças entre os impulsos que me movem e o meu próprio movimento. As reverências e gestos de saudação tomam conta do meu corpo. Um grupo (provavelmente de turistas brasileiros) comenta em português: “Meu Deus! Dança de terreiro em Nova York! Vê se pode”. Percebo a aceleração e a turbulência do meu campo vibracional. Deixo-me levar. Em movimentos circulares, vou arrancando a saia pela cabeça, rodando e acelerando até envolver meu corpo dentro do seu papel. Viro uma enorme bola de papel da calçada. Por alguns minutos, vou gradativamente desacelerando. Volto para um aparente contorno de proteção. Desconecto-me parcialmente da rede rica de excitações e atravessamentos e respiro, sentindo minha pele suada contra o papel. Silêncio. Todos os impulsos, turbilhões de forças vão cessando, enquanto escuto os passos dos transeuntes ao largo. Depois de um minuto de imobilidade, já me torno praticamente invisível na multidão. Lentamente vou saindo de dentro do papel e com todo o cuidado o amasso até que se torne uma bola em minhas mãos. Caminho muito lentamente para a lata de lixo mais próxima de mim. A minha lentidão captura alguns olhares novamente, mas já não vejo no entorno alguns passantes que me acompanhavam. Jogo a saia de papel no lixo e muito lentamente retorno à biblioteca.

Na performance, a saia rodada de papel é alegoria de sonhos despedaçados. Uma rebelião discreta contra circunferências cada vez mais estreitas limitando as saias, corpos, transpirações, expansões. É um protesto à ideia falsa de que espaços subjetivos estariam circunscritos a uma esfera separada dos espaços públicos. A larga e indiscreta esfera de papel da saia esbarra, provoca, incita os atritos mais inusitados, e sofre, como qualquer folha de papel, o impacto da escrita dos que podem, de alguma forma, tocá-la.

Entre corpos e espaços públicos há mais intimidade do que o toque da caneta no papel. O movimento orgânico das multidões tem moldado e esculpido ruas e espaços mais do que os planejadores urbanos e seus equipamentos de construção, abrindo assim veias vivas no concreto calcificado. Por outro lado, o ciclo obsessivo de expansão do capitalismo e de produção tecnológica, manipuladas por políticas globalizantes, tem transformado pessoas em mercadorias, praças em cyber-spaces. A incessante sensação de insegurança tem construído barreiras físicas e culturais, erguido torres, muros e vias blindadas, que obstruem a visão de um horizonte coletivo e de uma experiência sensorial do espaço, como um processo de uma comunidade humana.

Escrevo com o meu corpo. Escrevo para fora do corpo. Escrevo entre o corpo e a cidade; por dentro do tecido conjuntivo das falas cotidianas e vias de trânsito. A alegria da escrita do meu corpo é uma função do desejo de abrir olhos e veias para a realidade sensorial do mundo. Escrevo com o meu corpo porque ele também é a escrita das coisas que têm sido feitas e refeitas, todos os dias. Escrevo entre espaços para marcar e por que fui marcada por corpos preexistentes.

Escrevo para fora do meu corpo, como um ato diário de improvisação, com todo o prazer, lazer e ritmo que constituem a minha pele. Eu escrevo para fora do meu corpo, para ultrapassar toda falta de prazer, ritmo e lazer do nosso cotidiano mecânico.

A imagem para a contemplação final de todos é um corpo em forma de uma enorme bola de papel amassado, pronta para ser jogada no lixo, ou simplesmente ser reciclada em alguma imagem afetiva, capaz de gerar uma nova conexão com o espaço da cidade. Esse corpo performático que observo mergulha nas intersecções dessa letra do mundo impressa na carne. Quando escrevo para fora do meu corpo, ou deixo que o corpo escreva, quando eu danço, ou arranco palavras para fora da minha percepção, eu invento novos espaços por entre os espaços que ocupo.

Sobre a escritura do dançar com: campo imanente de afetos

A experiência de criação desta carto-coreografia ou escrita de corpo e cidade foi fruto de um laboratório desenvolvido em parceria com o Dance Theatre Workshop (atual Live Arts de NYC) e a New York University, dentro do estágio de doutoramento promovido pela bolsa sanduíche CAPES/UNIRIO em 2011.

Estavam em foco, nesta pesquisa, as seguintes questões: diálogos entre arquitetura e movimento, e as intersecções entre os cenários urbanos e os devires de criação. O processo final deste laboratório reuniu sete criadores de diferentes centros, sob a coordenação da coreógrafa e pesquisadora Gwen Welliver. Durante 21 dias de residência, Welliver propôs alguns eixos de investigação baseados em sua pesquisa sobre as perspectivas da geometria e criação de movimento, na obra de Oskar Schlemmer.

Cada pesquisador/coreógrafo foi provocado pelo convite de olhar para a morfologia de planos e linhas entre o seu corpo e o espaço, nos seus próprios trabalhos. Em meio a diversas abordagens que exploravam a questão das geometrias do espaço na criação de movimento, optei por pensar sobre tais metamorfoses de planos, linhas e formas, no momento do encontro entre corpo e cidade, o que me levou a problematizar a questão da escrita ou escritura.

Derivar uma escuta sensorial da cidade em coreografia é, no entanto, algo que transcende o significado da palavra coreografia, ou literalmente escrita de movimento. Assim como a escrita está inevitavelmente presente na relação corpo e cidade, há, igualmente, uma contiguidade entre dança e texto, onde Lepecki observa, “dança não pode ser imaginada sem uma escrita, não existe fora do espaço da escrita” (2004, p.18) ou do lugar onde as coisas se inscrevem. Nesse sentido, um corpo engajado na tarefa de coreografar com a cidade aproxima-se da ambiência poética de Derrida (2014) acerca da noção de escritura.

Para Derrida, a *écriture* opõe-se ao logocentrismo e está presente na necessidade de inscrever sentido. A *écriture* não possui procedência sobre a palavra enunciada. Até mesmo a enunciação é um modo de *écriture*. F O autor fFala, portanto, das inscrições encontradas na experiência, e por essa razão poderíamos dizer que contém o aspecto arcaico da noção de marca, ou do que deixa inscrição de rastros, pegadas, sinais.

Dançar com a cidade incorpora esse sentido de escritura, já que observa as inscrições do espaço na experiência do corpo, e paralelamente amplia esse sentido, ao resgatar os aspectos da marca e da multiconectividade. Abrir o corpo para a cidade é abrir-se para a sensação de multiconectividade, qualidade inerente do rizoma. Para Paola Jacques, “fazer rizoma é precisamente aumentar seu território por meio de múltiplas e sucessivas desterritorializações” (2003, p.38).

O corpo que se abre para a cidade, movido pelo desejo de multiconectividade, entra num estado de permanentes territorializações e desterritorializações, entregas, fluxos, instabilidades, deslizos e devires intempestivos. É então o corpo da criação, segundo Espinoza não é uma citação específica, mas a visão espinoziana de corpo, de partículas aceleradas, sensorialidades e leituras expandidas.

Paradoxalmente, a multiconectividade surge também da atitude de viver a cidade com o corpo inteiro no momento presente. Um inteiro que se sabe fragmentado, pois como estar inteiro e ao mesmo tempo conectado a múltiplas interações contraditórias? O inteiro a que me refiro vem da inteiração com o presente e seus espaços comuns. Tomo emprestado as palavras de Clarice Lispector para iluminar essa questão:

Meu tema é o instante. Meu tema de vida. Procuo estar a par dele, divido-me milhares de vezes em tantas vezes quanto os instantes que decorrem [...] É também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo-a-corpo comigo mesma. (LISPECTOR,; 1993, p18.)

Estar com o corpo todo é estar em milhares de pedaços, num mesmo instante, o que define, portanto, um corpo conectado aos impulsos internos que o levam à ação. Dessa forma, ele engendra uma performance que se estrutura com e no espaço da cidade. Esta escrita de corpo e cidade se dá como uma rede de contatos sógnicos-cinésicos (movimentos corporais), hápticos (contato consigo mesmo e com os outros) e proxêmicos (distância relativa entre os corpos e manipulações do espaço tempo).

No ato de dançar com a cidade foram produzidos dois tipos de mapeamento sensorio-motores. O primeiro foi resultado das derivas de reconhecimento do espaço, e o segundo deteve-se sobre o que foi colhido dos atritos entre corpo cidade, ou seja, as resistências, devires poéticos e invenções. As marcas da sinuosidade, saia rodada e pé no chão surgiram como resistências do meu corpo diante da inteiração com o centro da cidade de Nova York. Algo que resiste em ficar na pele, resiste em achar espaço para se expandir, sendo, em outras palavras, uma falta que faz mover.

A marca em questão não é resultante dos rastros da cidade deixados no corpo, mas do que resiste no corpo e se atualiza no encontro com a cidade. Um encontro de um desejo de criação poética com o campo imanente da cidade, portanto, um encontro de incessantes atritos e fricções. A memória das danças de terreiro e baianas de tabuleiro é algo que reside e resiste no meu corpo graças a minha família baiana, a convivência com terreiros de umbanda, e as danças de roda na rua. Cresci brincando na rua, com pés descalços, algo que formou minha motricidade e apreensão sensorial do espaço. Recortei esta marca por ser constitutiva da minha relação com a dança, e também por se manifestar como um produtivo atrito entre meu corpo e o contexto urbano da cidade de Nova York.

A marca é nesse sentido uma ferramenta criativa, pois rivaliza com os mecanismos de segregação e mortificação da subjetivida-

de fronteira. A marca “não se deixa capturar pela origem, mas delimita um imperativo para a experiência: inscrição no corpo” (Kiraly, 2008, p.3) Não é possível dizer, portanto, que a marca das danças de roda e saia rodada se inscreve diretamente nos passos, numa cantiga específica ou até mesmo na lembrança de um traçado de movimentos. Sua presença no corpo dá-se como impulso e ponto de partida, mas de uma maneira porosa e aberta às movimentações fronteiriças. Nesse sentido, a escolha dos objetos para a ação de dançar com a cidade vem da necessidade de estabelecer ressonâncias com este estado entre fronteiras.

O primeiro objeto que se evidencia no início da performance é o grande volume de papel amassado da saia. A saia nada mais é do que um tecido de colagens de papel-manteiga, medindo sete metros quadrados, com um buraco no meio. A ação de desdobrar lentamente o papel até estendê-lo pela rua e calçada, e o movimento de entrar na saia pelo seu buraco, ou vesti-la, constitui-se como um elemento catalisador do território de afetos da marca.

Mas o papel manteiga é ainda elemento maleável, e extremamente vulnerável às marcas e deformações, sua qualidade volúvel e flexível excita o corpo por dentro das múltiplas conexões com a cidade, adicionando sonoridades e inesperados formatos às derivas da dança. A saia de papel também dança com a cidade, ao agir como elemento de atrito entre os transeuntes, e ao assumir formas inesperadas, graças aos estímulos concretos do tempo e do espaço.

Tal maleabilidade é, por fim, elemento essencial do dançar com a cidade, que inevitavelmente se transforma e assume novos devires. Não há como dançar com a cidade sem transitar para o dançar na cidade e a cidade. A condição fronteira e iminente do com necessita territorializar-se no espaço, para então tornar o espaço objeto, e novamente fluir em novas desterritorializações. Talvez esteja exatamente nestes trânsitos a qualidade definitiva desta dança em parceria.

REFERÊNCIAS

- CHENG, François. *Vide et plein*. Paris: Éditions du Seuil, 1979.
- DELEUZE, G. Spinoza. *Philosophie pratique*. Paris: Minuit, 1981.
- DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a diferença*. São Paulo, Editora Perspectiva, 2014.
- KIRALY, Cesar Louis. Crudelis meditatio: marcas, perversão e trauma. *Revista Ciências Humanas*, UNITAU BRASIL, v. 1, n. 1, p. 1-49, 2008.
- KIRALY, Cesar Louis. Crudelis meditatio: marcas, perversão e trauma. *Revista Ciências Humanas*, UNITAU BRASIL, v. 1, n. 1, 2008.
- JACQUES, Paola Berenstein. *Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Helio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- BARTENIEFF, Irmgard. *Body movement*. New York: Gordon and Breas Science Publishers, 1980.
- LISPECTOR, Clarice. *Água viva*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.
- LEPECKI, Andre. Inscribing Dance. In: Andre Lepecki. (Org.). *Of the presence of the body*. Middletown, Conn.: Wesleyan University Press, 2004.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLHANDO NOS OLHOS DA MEDUSA: a poética do fracasso em processos experimentais de criação

Carlos Eduardo Silva¹

Resumo

Este artigo busca refletir sobre as experiências de fracasso que afetam e reconfiguram os processos experimentais de criação da cena e sua poética, isto é, a resolução, absorção ou repulsão de tais experiências em nome de um presumido domínio técnico. Ao invés do pressuposto comum de que as falhas são acidentes negativos e motivos de constrangimentos – tal como olhar nos olhos da Medusa – a suscetibilidade ao erro, ou ao desvio daquilo que fora planejado, tornaria um processo singular no seu diálogo com a imprevisibilidade, dentro das características e do contexto em que fora realizado. Para tanto, articulo os conceitos de fracasso, poética e processos criativos cênicos. Elaboro o conceito de fracasso a partir da abordagem moral, apoiada na dialética fracasso e sucesso, com Schopenhauer e a noção do mundo como vontade e representação; Cioran e o enaltecimento da decomposição; o trágico da vida por Unamuno; Lacroix e a tensão entre intenção e realização; Nuttin e Carpentier na psicologia experimental. Fora da moral, apresento a compreensão deleuziana do fracasso como agente do caos, do inespera-

¹ Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina

do, superando o binômio costumeiramente adotado. Abordo o conceito de poética por Pareyson e Dubatti, como ordenador dos eventos relacionados ao processo. Chego ao conceito de processo criativo artístico pelo projeto de Deleuze para a arte, e de Cecília Salles vem a noção de obra de arte inacabada, ultrapassando a circunscrição temporal definitiva da criação artística. Artigo a noção de *work in progress* de Cohen e a prática teatral de Grotowski com todos esses conceitos. Por fim, relaciono a noção de poética e fracasso na prática de processos experimentais de criação.

Palavras-chave: Fracasso. Poética. Processo experimental criativo. Moral. Caos.

Abstract

This article presents a reflection on the experiences of failure that affects and reconfigure the experimental creative processes of the scene and its poetic, the resolution, absorption or repulsion as an aesthetic value on behalf of an alleged technical field. Rather than the common sense with takes failure as an accidental, negative, ashamed and disgusting event – like looking into the eyes of Medusa – the susceptibility to error or deviation from what was planned would make a process unique in its dialogue with the unpredictability, within the characteristics and context in which it was done. Therefore, failure, poetic and scenic creative processes are articulated. The concept of failure is elaborated from the moral approach, based on the dialectical between failure and success, sustained by Schopenhauer and the notion of the world as will and representation; Cioran and the enhancement of decomposition; the tragic in life by Unamuno; Lacroix and the tension amidst intention and realization; Nuttin and Carpentier and the role of experimental psychology. Out of a moral perspective, the understanding of failure, from Deleuze, as a chaos agent, the unexpected, exceeding that bino-

mial usually assumed. Then addresses the concept of poetic by Pareyson and Dubatti, as an ordering of events related to the process. Hence, the concept of artistic creative process by the delezian project for art is reached, as well as, the notion of opened work of art, by Cecilia Salles, transcending the deterministic temporal circumscription of artistic creation. The notion of work in progress of Cohen and the theatrical practice of Grotowski are articulated and connected to all these concepts above. Finally, the notion of poetic and failure in the practice of a creative experimental process are related.

Keywords: Failure. Poetic. Creative experimental processes. Moral. Chaos.

Introdução

No meio do caminho de nossa vida
encontrei-me numa selva desconhecida,
que do correto caminho tinha desviado.²
(Dante Alighieri, 1304, tradução nossa)

Desde as minhas primeiras pesquisas envolvendo processos criativos e suas reconfigurações em grupos de teatro, as noções de crise, conflito e tensão levaram-me para um caminho obscuro, onde os artistas entrevistados ou os autores consultados silenciavam sobre as experiências de fracasso. Pareciam querer falar das melhores situações e omitir o que consideravam desventuras em suas trajetórias. Algo que desperta um sentimento indesejado reflete mais a nossa incapacidade de lidar com um

² Tradução nossa: “Nel mezzo del cammin di nostra vita / mi ritrovai per una selva oscura, / ché la diritta via era smarrita.” (Dante Alighieri, Inferno I, versos 1-3)

sistema de valores adjacente do que a compreensão de tais mecanismos, aprender com eles e superar bloqueios psicológicos.

Dessa forma, entendo que os processos criativos costumam refletir certa dificuldade em se lidar com o erro enquanto algo cordial ou normal. Por consequência, desperdiça-se um potencial poético desconhecido, frente à demanda de reconfiguração da criação, ou pedagógico, diante dos caminhos de aperfeiçoamento que o imprevisto aponta. Em todo caso, o problema está dado: ocorre o desperdício de uma rica oportunidade de aprendizado e de novas possibilidades de elaboração do sensível para a cena, em razão de se encarar uma situação inesperada ou adversa, chamada fracasso, de forma mistificada ou como um tabu.

Assim, este artigo tem por finalidade realizar uma reflexão sobre três conceitos, quais sejam: processo experimental de criação, poética e fracasso, com fins a vislumbrar uma base epistemológica, não determinística, para auxiliar em novas e futuras reflexões envolvendo o tema e enfrentando o problema acima. Porquanto, segundo Agamben (2004), no elogio da profanação, os assuntos sacralizados, sob uma redoma, ou os demonizados, sob o tapete, deveriam ser devolvidos ao pensamento crítico, para verdadeiramente se aprender com eles, como se pretende com o presente tema neste artigo. Para Barba: “falar é um dever, justamente porque o essencial permanece mudo” (1991, p. 11). Assim, pode-se desmistificar os preconceitos existentes e associados aos temas em questão.

Entretanto, especificando o recorte da reflexão e fundamentando a compreensão adotada dos conceitos, não investigo o fracasso em todos os seus aspectos e manifestações dentro da prática teatral, nem compreendo o processo de criação como qualquer atividade que tenha por finalidade a gênese dos entes que se pretende levar ao palco. Sobre o fracasso, há uma profunda imprecisão conceitual e confusão com outros temas, como: ruína, decomposição, falha, derrota etc. Em geral, são questões marginalizadas pelo interesse da academia, por não sustentarem

o pensamento representativo, canônico, o status quo e as relações de poder. Donde advém uma noção mais vinculada aos costumes e ao senso comum do que a uma base epistemológica consistente e referencial.

Dessa maneira, procuro listar os problemas da definição do fracasso; sua abordagem mais comum: a moral; e as principais vozes que falam nessa corrente. Ademais, demonstro alguns autores na filosofia, psicologia experimental, performance e artes visuais que se relacionam e tentam definir o fracasso. Continuando o esforço de fundamentar os conceitos empregados, a noção de poética será tratada a partir das compreensões de Pareyson (1997) e Dubatti (2009).

Será observada a compreensão do fracasso, na reconfiguração da poética de processos experimentais de criação, associado ao conceito de *work in progress*, de Cohen (2004), de obra de arte inacabada, de Cecília Salles, e dentro da prática de criação cênica de Grotowski (1971). Por fim, como o fracasso costuma reconfigurar a poética dos processos, segundo as abordagens moral e amoral.

Com relação ao título deste trabalho, em “Seis propostas para um novo milênio”, Ítalo Calvino (1990) recorreu, na primeira delas, ao mito da Medusa como metáfora do contraponto entre a leveza e o peso. A primeira seria personificada por Perseu, com seus calçados alados, e o segundo por Medusa, cujo olhar petrifica. No presente artigo, resgato essa imagem mitológica mais pelo medo ou dificuldade de se encarar um tabu do que pelas razões empregadas pelo autor italiano.

Visões sobre os processos experimentais de criação

Interesso-me pelo enfoque na reconfiguração da poética do processo e não na poética da cena, ainda que dialoguem entre si. Por isso, não pretendo incluir a efetivação da cena, mas limitar o processo de criação ao que precede uma realização ante o

público, mesmo que tal processo perdure após a estreia e seja alternado com as apresentações públicas. Ademais, alguns tópicos não são objeto deste trabalho, por exemplo, a qualidade do resultado do processo de criação importa a crítica; sua consumação no ato da função teatral frente ao público é foco dos estudos da poética da cena e da recepção; a interlocução dessa realização com a tradição teatral é interesse da história do teatro.

Os processos em foco não envolvem a audiência e estão abertos à exploração das possibilidades circunstanciais, sofrendo constante interferência do meio. Prioriza-se neles os métodos que valorizam a criação como fruto do encontro das intersubjetividades, sem haver interesse nas soluções criativas estabelecidas a priori, ou por um diretor autocrático, que reúne os envolvidos apenas para que possam memorizar e expressar o projeto poético de terceiros.

Chamo tais procedimentos de processos experimentais de criação da cena onde a experimentação, parametrizada por valores estéticos, determina qual a melhor solução a ser alcançada. São processos efêmeros, volúveis, pois se adaptam a diversas interferências, reverberam as ações que sofrem, tornam imperiosa a participação dos artistas envolvidos e prescindem de regras fixas. Em razão disso, produzem sujeitos da cena, isto é, subjetividades emancipadas com liberdade para expressarem-se, independentemente de qualquer preconceção. Nesse contexto, fracassar é totalmente admissível.

Essa noção de processo será confrontada com o projeto conceitual de Deleuze (2009) e Caballero (2011), como forma de ancorar a fundamentação teórica e verificar em que medida há diálogos entre tais propostas, aparentemente distintas, e a noção inicialmente adotada. Ademais, é preciso compreender o projeto epistemológico deleuziano, partindo de uma questão, a saber: o que é o pensamento? Segundo o pensador francês, ter uma ideia em filosofia não é o mesmo que tê-la na arte ou na ciência: “O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o ver-

dadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis, e o objeto da filosofia, criar conceitos” (DELEUZE, 1998, p. 158).

Para Deleuze (1998), assim como filosofar está relacionado à execução de um plano de imanência, por onde personagens conceituais operam conceitos; a criação artística é resultado de um plano de composição, onde figuras estéticas associam agregados sensíveis. O plano de composição, tanto quanto um processo de criação da cena, articula artistas (as figuras estéticas), signos e linguagens artísticas (dramaturgia, movimentos, agregados sensíveis etc.) com fins à gênese da cena. A questão da experimentação está mais relacionada ao modo como esse plano de composição é operado e se estabelece.

Segundo Caballero (2010), o processo de criação é visto como uma zona de liminaridade, tecida por incontáveis conceitos, atadores, entes sensíveis e, sobretudo, localizada num macrocosmo político-social, em diálogo com o microcosmo daqueles que estão envolvidos. Isso produz as tensões dinamizadoras da região liminar. Menos epistêmica e mais política, a pesquisadora mexicana apoia nesses princípios as criações que refletem os conflitos do seu entorno e do próprio processo. Nas duas visões, o processo de criação é sempre uma região operativa, que demanda ação humana, corporal, e é formada por elementos que, dependendo da forma com a qual se relacionam, não necessariamente produzem os resultados esperados pelos seus agentes.

Estabelecendo as noções de estética e poética

De acordo com Pareyson (1997) e Dubatti (2009), estética e poética são conceitos imanentes, isto é, noções distintas, apesar de não existirem separadamente. A poética pode ser definida de maneira complementar pelos dois estetas, da seguinte forma:

[...] é programa de arte, declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade

artística; ela traduz em termos normativos e operativos um determinado gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte. (PAREYSON, 1997, p. 11)

Para o filósofo italiano, a poética parece ligada aos parâmetros, estatutos ou normas que orientam o fazer artístico e conduzem o resultado a uma certa escola, gênero ou estilo. Nessa visão, a poética opera no campo do método, revelando suas regras, o exercício do gosto e o próprio gosto em si, com toda a relação espiritual, analítica e intersubjetiva, que nele se expressa. Os termos em Pareyson (1997) são comprometidos com a filosofia da arte. Dubatti (2009), por sua vez, aborda a questão da seguinte maneira:

Denomina-se Poética o estudo do acontecimento teatral a partir do exame da complexidade ontológica da poíesis teatral na sua dimensão produtiva, receptiva e da zona de experiência que se funda na pragmática do convívio. Diferente de Poética (com maiúscula), a poética (com minúscula) é o conjunto de componentes constitutivos do ente poético, na sua dupla articulação de produção e produto, integrados no acontecimento em uma unidade material-formal ontologicamente específica, organizados hierarquicamente, por seleção e combinação, através de procedimentos. (DUBATTI, 2009, p. 6, tradução nossa)³

³ No original: “Se denomina Poética al estudio del acontecimiento teatral a partir del examen de la complejidad ontológica de la poíesis teatral en su dimensión productiva, receptiva y de la zona de experiencia que se funda en la pragmática del convivio. A diferencia de la Poética (con mayúscula), la poética (con minúscula) es el conjunto e componentes constitutivos del ente poético, en su doble articulación de producción y producto, integrados en el acontecimiento en una unidad materia-formal ontológicamente específica, organizados jerárquicamente, por selección y combinación, a través de procedimientos”. (DUBATTI, 2009, p. 6)

O pesquisador argentino evidencia a dimensão produtiva, fruto do trabalho humano, que está presente na poética. Esse é um viés claramente político e marxista. Porém, tais caminhos apontam para a ontologia, enquanto filosofia do transitório, do efêmero, capaz de definir o que é poética. Na definição de Dubatti (2009), aparecem duas poéticas, uma que estuda os elementos envolvidos no acontecimento teatral, gerador de entidades ontológicas, e a que se ocupa dos entes, individualmente.

Duas fundamentais associações podem ser apreendidas. Na primeira, Brandão (2006) destaca a inter-relação entre poética e estética, dessa maneira: “há uma relação de solidariedade entre duas instâncias distintas, mas complementares, uma cuidando da práxis produtiva (o trabalho com os materiais) e a outra dos fundamentos teóricos (as categorias universais)” (BRANDÃO, 2006, p. 71). Na segunda, podemos notar que tanto Dubatti (2009) quanto Pareyson (1997) não limitam a compreensão de poética ao resultado, ao ente criado, mas a estendem a sua confecção, o seu feitio. Portanto, poética é a feitura, o feitio e as referências diversas que conduzem e manifestam este fazer, ou seja, a poética é essencialmente prática em processo.

O fracasso e o problema da definição

Eu aludo a todos aqueles que vivem na obsessão do sucesso, que simulam um sucesso que a cada instante se transforma em fracasso, porque cada instante os aproxima cada vez mais da morte que é, para eles, um fracasso irremediável. Feliz daquele que se sente um fracassado.

(SALES, 2014, p. 267-268 apud LACROIX, 1970, p. 3)

Para a produção de uma reflexão crítica a respeito do fracasso, em âmbito geral, destaco dois problemas, a saber: a falta de um conceito razoavelmente aceito e que possa dar conta da maior gama possível de aplicações práticas; e a abordagem mo-

ralista que se faz do fracasso. Sobre o primeiro, surgem também as equivocadas tentativas de se elaborar um conceito totalizante e, assim, universal. O fracasso é uma noção complexa que se confunde com a sensação que dele provém.

De todo modo, uma definição que ponha fim a essa questão é mera ficção. Ao surgir da realidade prática, o fracasso sofre as variações do tempo/espço onde está inserido. Os valores que hoje façam acreditar que determinado acontecimento não obteve sucesso, talvez não persistam em tempos posteriores. Por isso, é um conceito líquido, mutável, que revela as ações do tempo e registra os valores subjetivos de cada geração. Não pode ser encarado como uma definição fixa, mas está dado transitariamente, por isso é um conceito sempre transitório e deveria assumir-se como tal.

Quanto à abordagem, o fracasso geralmente é tratado de forma moralista, quando vinculado aos inúmeros valores contemporâneos e essencialmente capitalistas. Segundo Bauman (2003), as palavras têm significado e até sensações, o fracasso é das que transmite algo ruim ou mau, impregnado de mau agouro e, pelo senso comum, relacionado à incapacidade ou ao infortúnio (à falta de habilidade, fortuna ou sorte numa realização).

Em geral, essa abordagem parte da dialética entre bem e mal, especialmente quando o fracasso provoca frustração, ojeriza, desconforto. No caso da pedagogia da cena, por exemplo, há uma forma sutil de camuflar esse tratamento, higienizando o termo: quando o fracasso de um ator, em quaisquer das realizações do seu trabalho, é usado como uma maneira de se chegar ao acerto, um degrau para o sucesso. Nesse caso, falhar não é tão ruim, pois pode apontar os pontos fracos para um possível aperfeiçoamento.

Há algo de condenável nisso? Não necessariamente, isso é apenas uma constatação de que essa abordagem ainda parte do pressuposto moral para dizer que há algo de bom no fracasso, revelado na possibilidade de aprender-se com o erro para não o

repetir. Os parâmetros continuam ladeados pela noção de certo e errado. O sistema moral de controle do processo de criação torna-se permissivo, mas ainda assim é parametrizado na moral.

Não é à toa, para a pesquisadora Sara Bailes (2011), que o discurso sobre o fracasso – conforme proferido no Ocidente, relacionado às artes e à literatura – parece repetir a noção de vitória e progresso, segundo as narrativas historicamente dominantes, reforçando os valores hegemônicos. Dentro da sociedade do consumo, ter é sinal de poder. Aquele que almeja, sem poder adquirir, bens de consumo difundidos pela irresistível sedução do marketing, fracassa. Quem discorda do modelo vigente e tenta viver um alternativo, fracassa. A falha torna-se mais uma adequação pública de conduta, do que um fato realmente concreto.

O filósofo Jean Lacroix (1970) defende que a raiz do fracasso está numa frustração, mais ou menos intensa, ocasionada pela relativa diferença entre a intenção e o resultado alcançado. Trata-se de uma expectativa total ou parcialmente insatisfeita que causa uma pressão do sistema de valores do indivíduo nos próprios sentimentos. Mas há os casos em que o indivíduo está satisfeito com sua realização e a comunidade não, e vice-versa. A depender do ponto de vista e dos parâmetros adotados para a avaliação, um mesmo evento resulta ou não em fracasso, até mesmo para pessoas que habitam e frequentam a mesma comunidade e testemunham o mesmo evento.

Como manifestação da vida cotidiana, o fracasso é baseado no fenômeno vivenciado, portanto, é um conceito ontológico vinculado a um ente transitório que lhe sustenta a existência. Não existe virtualmente ou como ideia preconcebida, é sempre devedor de uma realidade prática, variável conforme muda-se o sistema de valores. Porém, isso não impede que lancemos algumas hipóteses do que seja o fracasso, a partir da noção que os indivíduos possuem, noção geralmente próxima ao defendido por Lacroix (1970).

A abordagem moral: o fracasso em diversas áreas

A seguir, faço uma conexão com a ideia de fracasso e inúmeras iniciativas realizadas na filosofia e nas artes da cena, por exemplo. Huizinga (2008) apresenta como expoente do seu pensamento estruturalista, uma noção de jogo bastante ortodoxa e normatizada, fundada sobre uma regulamentação que enaltece a habilidade do jogador, a observância da regra, reprovando a inaptidão, a burla e a fraude. Nesse cenário, o fracasso é a interrupção do fluxo lúdico causado pela burla e o desconhecimento da regra ou pela inaptidão do jogador inexperiente.

Em “Vontade e representação”, Schopenhauer (2001) estabelece que a forma de relação do indivíduo com o seu universo exterior é tão repleta de projeções do próprio desejo quanto da realidade objetiva. O fracasso aqui também desponta como uma incongruência nessa realização no mundo da vontade do indivíduo. Miguel Unamuno (2013), influenciado pela religião, parte da visão que permeia a morte como limite da vida, fracasso final daqueles que lutamos para persistir e tentamos nos imortalizar pelo amor, compaixão e pelas ideias, sem lograr vencer a grande destruidora da consciência objetiva do sujeito, a morte. Em “Do sentimento trágico da vida”, o espanhol propõe a análise das iniciativas humanas que visam lutar contra o desaparecimento, restando uma sensação de impotência e mesmo de melancolia com o fim irremediável.

O pensador Émile Cioran (2011) redime e enaltece o fracasso. Sua abordagem ainda é moralista quando inverte e deprecia os valores aspirados pela sociedade capitalista, mas difere das anteriores, que colocam a falha como algo negativo e que serve de lição a ser apreendida pela experiência. Assim, a vitória e o sucesso são decompostos, rebaixados e até ridicularizados. O negativismo supera as visões romantizadas da vida e, comparado ao amor, o pessimismo age como um construtor mais eficaz da realidade. Apesar disso, a polarização fracasso e sucesso ainda persiste.

Jean Lacroix (1970), influenciado por princípios personalistas e marcadamente religiosos, é o primeiro pensador a dedicar-se exclusivamente ao fracasso, tentando estabelecer uma estrutura conceitual sobre o tema, com o concurso de outros humanistas, existencialistas e da psicologia experimental. O francês estabelece parâmetros de estudo, divide a perspectiva sobre o fracasso baseado em implicações afetivas (frustrações e outras emoções) e tenta confrontar a intenção, o comportamento e o resultado obtido para orientar sua noção de fracasso.

De acordo com Lacroix (1970), Joseph Nuttin e Raymond Carpentier (despontam como representantes da psicologia experimental, investigando como um comportamento tende ao fracasso, em razão de um pessimismo preexistente ou de um desejo doentio à falha, uma autossabotagem. A análise de Carpentier (ano) chama a atenção por estudar o fracasso em decorrência de problemas em processos de comunicação. Essas falhas revelam a debilidade do indivíduo em interpretar os demais, bem como fazer-se compreender por eles, o que dificulta a coesão entre expectativa, a intenção comum, e o resultado alcançado.

No livro “Em busca de um teatro pobre”, Jerzy Grotowski (1971) aponta que os métodos universalizantes estão fadados ao fracasso. Para ele, cada ator deve buscar seu caminho – numa atitude quase oriental – e explorar os próprios limites, aquilo que julgar ser suas próprias deficiências, para superá-las, ampliar suas capacidades, seu autoconhecimento e encontrar outros limites a serem alcançados mais adiante. Nisso consiste o princípio pedagógico do treinamento dos atores no teatro do diretor polonês.

Nesse sentido, Stephen (2000) diz que a prática de Grotowski (1971) se fundamenta nas características particulares de cada indivíduo, sem que haja um método comum e aplicável indistintamente a todos; os limites de cada sujeito indicam quais são suas necessidades de aprimoramento. Esse mesmo princípio retorna em Thomas Richards (1995), também colaborador do diretor polonês, pois, a partir da identificação das falhas, se propõem exercí-

cios que explorem tais deficiências até que, sobretudo pela prática e pelo enfrentamento, sejam ultrapassadas, como se pode notar:

Este método de ensinar toma muito tempo e paciência. A pessoa aprendendo fracassará inevitavelmente. Esses fracassos são absolutamente essenciais; através deles, o aprendiz começa a ver claramente o que fazer na correta escalada.⁴ (RICHARDS, 1995, p. 3-4, tradução nossa)

Uma abordagem amoral: o antfracasso

Longe da visão dualista, dicotômica e binária, que divide a experiência humana entre certo/errado, bom/mau, vitória/derrota, o fracasso não precisa necessariamente ser visto como o antissucesso. Em vez de qualificar uma obra de arte como adequada ou não à intenção do seu realizador ou às expectativas do público, o fracasso tem outra função possível.

Numa abordagem amoral, a filosofia de Deleuze (2009) colabora enormemente. Nela existe um tipo de jogo cuja regra maior é o caos, sendo cada lance um fragmento de imprevisibilidade. Esse jogo chama-se ideal e se afasta da noção estruturada de Huizinga (2008). No cenário do jogo ideal, não há espaço para se prever um resultado segundo o qual a jogada resulte em sucesso ou fracasso. Os resultados não são mais fixos e repartidos conforme as hipóteses de perder ou ganhar, mas móveis, únicos, incomparáveis, nômades e não sedentários, dependentes de um local determinado. Cada lance é um sistema de singularidades que se comunica e ressoa em outros lançares.

⁴ No original: “This method of teaching takes an enormous amount of time and patience. The person learning will inevitably arrive at moments of failure. Such ‘failures’ are absolutely essential; for here, the apprentice begins to see clearly how to proceed along the right climb”. (RICHARDS, 1995, p. 3-4)

Da perspectiva amoral, fugindo de qualquer relação com a cultura pós-moderna e seus estímulos competitivos, o fracasso pode ser abordado como uma decorrência natural da manifestação do caos, do imponderável, do incontrolável, e que revela nossa tentativa de lidar com o imprevisto e controlá-lo. O fracasso pode não denunciar limites, mas ações únicas, efêmeras, singulares e que destacam uma feitura ou relação dentre todas as demais ocorrências.

Já não há ponto de reprovação, mas um diferenciador de cada jogada; é a diferença dentro da repetição, em Deleuze (2009). No jogo ideal, fracassar é jogar bem e jogar bem não necessariamente implica vitória. Fracassar é reconfigurar o jogo, começá-lo novamente dentro do mesmo jogo ou, no pensar benjaminiano, é a destruição que permite o recomeçar. Nesse contexto, fracassar é criar, brincar, improvisar com a mais ampla e irrestrita liberdade, não prever estruturas nem estabelecer caminhos comuns. O jogo ideal estabelece as bases para uma abordagem ausente de moral na noção de fracasso, e para a sua definitiva (des)demonização.

O processo experimental da criação torna-se potencialmente rico e demandando a real participação de todos os envolvidos na busca pela falha, como afirmou Beckett: “Não importa. Tente outra vez. Fracasse outra vez. Fracasse melhor”⁵ (1996, p. 89, tradução nossa). Baseada nisso, Sara Bailes (2011) afirma que é obrigação do artista errar e entender igualmente o que acontece após o fracasso.

Nathalie Heinich (2005), no artigo “As reconfigurações do estatuto de artista na época moderna e contemporânea”, expressa uma reflexão política que propõe um embate, a partir do fracasso, contra os novos parâmetros da atual sociedade do sucesso. Ronaldo Entler (2000) trabalha especialmente a noção de acaso, a

⁵ No original: “No matter. Try again. Fail again. Fail better”. (BECKETT, 1996, p. 89)

materialidade da arte e as poéticas do imprevisto, na tese intitulada “Poéticas do acaso: acidentes e encontros na criação artística”.

A artista plástica Aline Dias (2012) explora sua experiência com o fracasso na limpeza da casa, onde ilustra a efemeridade do ambiente limpo, metáfora da impotência daquele que limpa ante a inevitabilidade de que tudo voltará a se tornar sujo, decompor-se com o tempo e, por fim, virar ruína. Nesse sentido, em “O trabalho com(o) fracasso”, Dias (2012) afirma que diariamente fracassamos na intenção de conservar e manter a estabilidade. Empenhamos energia em evitar o fracasso e sempre fracassamos ao fazê-lo. A pesquisadora alemã Elisabeth Schweeger (2007) investiga o fracasso como elemento constitutivo do método e do processo de criação artística em “*Échouer est un des principes de l’art*”.

Para os artistas da cena é muito mais difícil abrir-se ao erro que ao acerto. Enfrentar o processo criativo permitindo-se e, mais, desejando o fracasso, conscientemente, é uma tarefa árdua. Demanda entrega e confiança irrestritas ao processo para não se deter no medo de ser mal julgado pelos seus companheiros, quando ocorrer uma falha; necessita abertura para também não pressionar os demais com a avaliação que produzir; requer grande atenção e apurada sensibilidade para compreender as mudanças de rota e posicionar-se durante a reconfiguração das relações e do jogo, enquanto ele acontece.

Reconfigurando o processo experimental de criação

Cohen (2004) aponta para um procedimento de criação cênica que não entende a obra como acabada, mas como em processo. Esse método, conhecido como *work in progress*, como o nome diz, observa as obras como processos em curso, onde cada função teatral se revela como um estado de processo. A pesquisadora Silvia Fernandes aponta alguns dos procedimentos utilizados por Cohen:

O reconhecimento da indeterminação das narrativas superpostas e sem significado fechado, a eleição do *corso-ricorso* joyceano como movimento gerador de obras progressivas, a operação com o maior número possível de variáveis abertas que partem de um fluxo livre de associações, em lugar de apoiar-se em sistemas fechados (como é o caso do texto dramático), o neologismo visual das palavras-imagens e o encadeamento dos *leitmotive* condutores [...] (COHEN, 2004, p. XX)

Esses procedimentos emergem como um conjunto impreciso de normas, isto é, a Poética do *work in progress*, enquanto processo experimental criativo que materializou os valores e anseios estéticos dos artistas envolvidos. Indica também o nível de abertura e porosidade que o método prevê para absorver e se readequar frente a todo um universo não previsto. Com isso, chega-se ao conceito de obra de arte inacabada, de Cecília Salles (2011). A obra está em permanente processo. Não pode haver um resultado final sobre o qual se tenha complacência ou frustração, mais ou menos intensa.

A noção de fracasso só faz sentido e tende a estruturar-se sobre um objeto completado, uma obra finalizada, concluída. A partir de Cohen (2004) e Salles (2011), o fracasso faz pouco ou nenhum sentido, reduz-se às avaliações imaturas ou precipitadas de situações ainda em curso, em progresso, ou cuja reconfiguração frente ao inesperado ainda está sendo operada. Do contrário, o fracasso é incorporado pelo processo criativo como parte operante na reconfiguração e manutenção do mesmo.

Qualquer uma das duas abordagens principais (moral e amor), em que se tome o conceito, tem muito a contribuir; na primeira, o fracasso pode ensinar a partir do que se entenda como sendo o correto. Reconfigurar-se aqui significa estar atento para o que ocasionou o fracasso, e operar para corrigi-lo e evitar o mesmo equívoco novamente.

Na abordagem amoral, o processo é a reconfiguração constante. O fracasso liberta, pois não se pode ignorar a incompletude e a precariedade das ações. Fracassar também é um ato de resistência política, lutar pelo direito ao erro, como fuga da estrutura predeterminada. O fracasso pode ser tomado como a reconfiguração da poética, pela força da imprevisão. Até mesmo a pedagogia pode reconfigurar-se e apoiar-se não mais na busca do acerto, mas do entendimento da cena, a partir da instabilidade, do desafio, da capacidade de escuta e sensibilidade que o artista da cena precisa desenvolver.

Por fim, o fracasso ensina o artista da cena a explorar ao máximo as rachaduras na estrutura previsível, as oportunidades do caos, e despir-se de seus bloqueios psicológicos e amarras morais, para encarar o erro, a falha, a decomposição como partes inerentes à prática. Afinal, se o teatro é a arte do efêmero em cena, sua sina é ver-se decompor todos os dias, após cada função, fracassando na sua tentativa de existir, mas persistindo pela utopia que materializa.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. Tradução de Selvino José Asmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALIGHIERI, Dante. Inferno I. *Divina Commedia*. 1304. Disponível em: < <http://divinacommedia.weebly.com/inferno-canto-i.html>>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- BAILES, Sara Jane. *Performance theater and the poetics of failure*. New York: Routledge, 2001.
- BARBA, Eugênio. *Além das ilhas flutuantes*. Tradução de Luiz Otávio Burnier. Campinas, SP: Hucitec, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Tradução de Plínio Detzenien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BECKETT, Samuel. *Nobow On: Company, Ill Seen Ill Said, Wors-*

- tward Ho: Three Novels*. New York: Grove Press, 1996.
- BRANDÃO, Roberto de Oliveira. Poética do processo. *Manuscritica*, Brasil, n. 14, p. 71-74, 2006. ISSN 1415-4498. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/1018/927>>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- CABALLERO, Ileana Diéguez, *Cenários Liminares: teatralidades, performances e política*. Tradução Luis Alberto Alonso e Angela Reis. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas*. Tradução de Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- CIORAN, Émile M. *Breviário da decomposição*. Tradução de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- COHEN, Renato. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____; Guattari, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIAS, Aline. *O trabalho com(o) fracasso*. Florianópolis: Corpo, 2012.
- DUBATTI, Jorge. *Concepciones de teatro: poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Buenos Aires: Colihue, 2009.
- ENTLER, Ronaldo. Poéticas. *Poéticas do acaso: acidentes e encontros na criação artística*. 2000. 202 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Departamento de Artes Plásticas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1971.
- HEINICH, Nathalie. As reconfigurações do estatuto de artista na época moderna e contemporânea. *Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, volume 13, n. 22, p.137-147, 2005.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Tradução de João Paulo Mon-

teiro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LACROIX, Jean. *Os homens diante do fracasso*. Tradução de César Ferrario. São Paulo: Edições Paulinas, 1970.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RICHARDS, Thomas. *At work with Grotowski on physical actions*. New York: Routledge, 1995.

SALES, JOAN. *Glória Incerta*. Barcelona: Club Editor, 2014.

SALLES, Cecília A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução de M. F. Sá Correia. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

SCHWEEGER, Elisabeth. Échouer est un des principes de l'art. In: FÉRAL, Josette. *Mise en scène et jeu de l'acteur, Entretiens, Tome III, Voix de femmes*. Montréal (Québec): Éd. Québec Amérique, 2007. p.349-364.

UNAMUNO, Miguel de. *Do sentimento trágico da vida*. Tradução de John O'Kuinghtons. São Paulo: Hedra, 2013.

WHANGH, Stephen. *An acrobat of the heart: a physical approach to acting inspired by the work of Jerzy Grotowski*. New York: Random House Inc., 2000.

AINDA SERIA O CORPO, A CASA... DO MOVIMENTO?

Eduardo Augusto Rosa Santana¹



A “flutuação” não é a “liquidez”. É muito mais inconsistente e veloz... mas podendo também ser bem lenta, quase parada e bastante conectiva. A “flutuação” não é boa, nem ruim. Pode ser boa, pode ser ruim. Não é uma crítica a algo que se deve evitar. É uma constatação a algo que se pode assumir. A “flutuação”, diria Freud, é uma qualidade de atenção capaz de “deixar vir” as “associações livres” para a emergência do *Unheimlich* (“um

¹ Docente do Instituto Tecnológico de Goiás

estranho íntimo inquietante”), essa diferença familiar, não mais do outro, mas já da nossa própria intimidade, a sórdida diferença de mim para comigo mesmo, tão difícil de ser reconhecida e tolerada, como certa vez ouvi de Contardo Calligaris. Não à toa, como nos lembra Lacan, o afeto nessa situação tão próxima do Real é a “angústia”, mas nos lembrou também Žizek, através de Badiou: o “entusiasmo!” A “flutuação” está sim ligada ao fato da “vida on-line” estar pautando a “vida off-line” — não somente o inverso, como há alguns anos atrás — como na “simultaneidade” que conversamos com pessoas diferentes no *WhatsApp*, *flexibilizamo-nos em projetos profissionais paralelos e até moralizamos e popularizamos a orgia sexual*. Mas também não protagonizemos só a imaterialidade vinda das máquinas. Quisemos nós, em história, romper com as “convenções”, com as “fronteiras”, com as “verticalidades”, com as “bordas”, “borrar os limites”, “dissolver o(s) ideal(is)”, ou mesmo multiplicá-los à extensão daquilo que nem nossos conceitos, nossa mente, e nem mesmo nosso corpo — o último protagonista (do século XX) — podem alcançar integralmente. De modo que, na constante metamorfose ambulante, seja ela de ordem mercadológica (como na obsolescência programada dos *smartphones* que têm feito nossas *selfies*), seja ela de ordem espiritual (como os “índigenas”, comentados por Kleber Damaso), ou ainda no cruzamento entre mercado e espiritualidade (como no “Espaço Além”, de Marina Abramovic), a “flutuação” parece ser o que tem nos cabido para lidar com o fato de que já nos importam menos as coisas densas, pois as descartamos, as modificamos, as retomamos: tira-se peito, põe peito... emagrece, engorda... hipertrofia músculo, fica-se flácido, hipertrofia outra vez... lê-se dezenas de artigos, outros publica, ou mesmo as dezenas, centenas de posts pelo fluxo facebookiano, ou ainda “like” *them*, ouse “compartilha”, entra-se, mas também se permite sair e até entrar de novo nas causas e movimentos sociais, as mais diversas (ou contra elas, como a “degradação do mundo gay” possivelmente lida na dança de

André Masseno)... faz-se aulas de balé (?), cross-fit (?), educação somática (?), improvisação (?), expressividade para o ator (?), natação (?), hip-hop (?), dramaturgia (?), clown, (?) parkour (?), yoga (?), presença de palco (?), coaching (?), especializações ou MBA' s (?) ...: pelo hibridismo corporal, diria Laurence Louppe... ou inclusive leem-se tutoriais para fazer autonomamente (?) funcionar os próprios *gadgets*, inclusive a própria subjetividade, “autofazendo-se” como diz a “tirania da escolha”, por Renata Salecl, sobre a geração de ansiedade a partir, por exemplo, do sucesso dos livros de “como ser”, de autoajuda, ou na explosão midiática das propagandas a confundir “poder de aquisição” com “poder de autoconstrução”; mas também nos “congressos acadêmicos e nas universidades... e na arte”, haja vista o produtivismo já anunciado por Xavier Le Roy, em *Product of circumstances* (1999). De modo que menos importa contornar os limites de uma entidade, formando-lhe corpo, mas sim, ARGumentAR, criticAR (como de alguma forma, Luciana Ribeiro lembrou-nos em conversa recente) e experimentAR. Sem ter que caber num corpo próprio, a vida assumidamente enredada é uma vida de incorporação, assim como de desincorporação. Mas o que fica? Quem “eu” é? Essa “flutuação” permitida na des-incorporação de/em tantos corpos possíveis. É, assim, a imaterialidade o que o século XXI parece querer por à frente. E o Baby Som insiste lá no fundo: “Mas você não acredita em algo além que te move? Algo maior? Deus?”. Na “flutuação”, não sabemos, temos indícios, re-ligares, porque há des-ligares também. Cabe a “fé” como economia de “flutuação”? Vamos respondendo... Mas coreograficamente, gostaria de lembrar, “flutuar” pode até se mover muito (como na liquidez pós-moderna), mas também pode ficar ali, bem parado, suspenso no AR (e não ser raiz), como os instantes de voo de um beija-flor ou o momento de um disco-voador a abduzir um de nós. “*Up my eyes, go looking for flyingsoucers in the sky*”, caetaneando já não faz destaque se é “eu-com-abacaxi”, “eu-com-coco”, “eu-com-melancia”, “eu-

-com-manga”, mas o “eu-com...”: ligar, desligar, religar, não é Wagner Schwartz? Mas continuamos procurando direções, sim. Para isso, valem os recursos que encontrARMos. Seja através de uma manga de vento... ou suas metaforizações.

.
.

.

P(r)onto. Tomemos fôlego...

:

Alguma sugestão Michelle Moura, desde o aerado estado vocalizador de seu Fole?! E talvez Exu tenha algo a dizer sobre isso também. Ou ainda podemos nos dispor sensorialmente a estar envoltos às nuvens, na instalação performática *Cristal*, de Ciane Fernandes, em Coletivo A-Feto, com o que seus performers algodoados presentificam no trânsito de uma corporalidade à outra...



.
.

.

R

.

E

.
.

hífen.

.

.

. L.

.

.

..

.. . . . I

.

.

.

G

.

.. . . .

. . . U

.. . . .

E

.

.

.

M

.. . . .

.

.. O

REFERÊNCIAS

- ALT, Dorit. College students' academic motivation, media engagement and fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, v. 49, p. 111-119, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro:Zahar, 2007.
- LE BRETON, David. *Adens ao corpo*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- _____. *Antropologia do corpo e modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes; 2011.
- CALLIGARIS, Contardo. *A clínica do social – uma articulação da Psicanálise com a Cultura*. [Palestra]. In:FÓRUM DE PSICANÁLISE E SOCIEDADE (coord.) Cláudio Carvalho; (participação) Euvaldo Matos. Salvador (Teatro Eva HertzLivraria Cultura): 13.05.2011.
- CANDY, Linda. *Practice based research: a guide*. Sydney: University of Technology, 2006. Disponível em: <<http://www.creativityandcognition.com/resources/PBR%20Guide-1.1-2006.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2013.
- DAMASO, Kleber; RIBEIRO, Luciana. *A dança se tolera? — Encontro Con(versado)* [Palestra]. Goiânia: Casa Corpo, 2016.
- FERNANDES, Ciane; Coletivo A-feto. *Cristal*. [Performance Coreográfica]. São Paulo: MAC-USP, 2016.
- FERNANDES, Ciane; SANTANA, Eduardo A. R. *Caderno do GIPE-CIT*, Salvador: UFBA-PPGAC, n. 30, jul. 2013. 164 p.
- _____. *Caderno do GIPE-CIT*, Salvador: UFBA-PPGAC, n. 31, nov. 2013. 190 p.
- FIOL, Marco del; ALMEIDA Gustavo. *Espaço além: Marina Abramovic e o Brasil*. [Documentário Biográfico]. São Paulo: Elo Company: 2016.
- FREUD, Sigmund. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. In: *Obras Completas de Sigmund Freud*.v. 12. Riode Janeiro: Imago, 1969 [1912].
- _____. *Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e ou-*

- tros trabalhos: 1932-1936: com os comentários de James Strachey.* Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. *O estranho*. v. XVII. Edição Eletrônica das obras completas de Sigmund Freud. Versão 2 (1977): 237-265.
- FROSH, Paul. Selfies the gestural image: the selfie, photography theory and kinesthetic sociability. *International journal of communication*, v. 9, p. 1607-1628, 2015.
- GUPTA, Bina. *Desinterested witness – a fragment of Advaita Vedanta*. Illinois: Northwestern University Press, 1998.
- HARVEY, David; SOBRAL, Adail Ubirajara. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- LACAN, Jacques. *O seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005[1963].
- LE ROY, Xavier. *Product of circumstances*. [Palestra Coreográfica]. Berlin: In Situ and Le Kwatt, 1999.
- LOUPPE, Laurence. *Corpos híbridos*. Tradução de Gustavo Ciríaco. In: ANTUNES, Arnaldo et al. *Lições de dança*, 2. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000. p. 27-40.
- MASSENO, André. *O confete da Índia*. [Performance Coreográfica] Rio de Janeiro: (?), 2012.
- MOURA, Michelle. *Fole*. [Coreografia]. São Paulo: Rumos Dança Itaú Cultural, 2013.
- NAGATOMO, Shigenori. *Attunement through the body*. New York: State University of New York, 1992.
- RODRIGUES, Eliane. *Dança e pós-modernidade*. Salvador: EDUFBA, 2005.
- SCHWARTZ, Wagner. *Wagner La Ribot, Pina Miranda, Xavier Le Schwartz — Transobjeto*. [Performance Coreográfica]. São Paulo: Rumos Dança Itaú Cultural, 2004.
- VELOSO, Caetano. *London, London* [Canção]. In: *Caetano Veloso*. São Paulo: Polygram, 1971.
- SALECL, Renata. *The tyranny of choice*. London: Profile Books, 2011.
- ŽIŽEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.