

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

Renata Stein Dias

**Abordagens somáticas enquanto práticas pedagógicas nas Artes
Cênicas**

Porto Alegre, dezembro de 2013.

Renata Stein Dias

**Abordagens somáticas enquanto práticas pedagógicas nas Artes
Cênicas**

Trabalho de Conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do curso de Licenciatura em
Teatro do Departamento de
Arte Dramática do Instituto de Artes da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Como requisito parcial e obrigatório para obtenção
do título de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Suzane Weber da Silva

Porto Alegre, dezembro de 2013.

Agradecimentos

A Renata que ingressou no curso de Teatro Licenciatura na UFRGS no início do ano de 2010 se amassou, se desfez, se perdeu, se montou, se encontrou, movimentou desejos, vontades e verdades e hoje, no final do ano de 2013, sai desse final de ciclo totalmente metamorfoseada. Essa metamorfose só foi possível graças a algumas pessoas e momentos pontuais, que agora agradeço aqui:

Agradeço à minha família, em especial a minha mãe Verônica e meu padrasto Valmor, que estiveram todos os dias dessa caminhada ao meu lado, sempre me motivando a continuar no caminho do que eu acredito e me faz bem. Obrigada mãe, por não me deixar desistir. Agradeço também ao Lisandro, amor, companheiro e amigo que foi apoio para todos os momentos difíceis e para a efervescência das mudanças em mim.

Agradeço às minhas grandes companheiras de arte, poesia, música, filosofias de vida, de educação e de teatro, companheiras do pastelzinho de quatro queijos e da cerveja no Xirú, ouvintes incessantes e parceiras incríveis nessa metamorfose. Gabriela Tavares e Suzana Witt, vocês são incríveis e tornam a melodia da minha vida maravilhosa. Eu realmente amo vocês. Agradeço também a amiga Shayene, que apesar de afastadas os últimos semestres, sempre foi presença na minha caminhada de maneira muito positiva, alegre e incentivadora.

Agradeço aos professores do Departamento de Arte Dramática e da Faculdade de Educação que sempre foram motores para a minha melhoria, crescimento e evolução. Em especial às professoras Vera Bertoni, minha orientadora de caminhada pedagógica no PIBID, e Suzane Weber, incentivadora constante nas aulas de corpo e orientadora nesta descoberta. Muito obrigada pelo tempo doado e presenteado a mim.

Agradeço a todos os professores e colegas do Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre que preencheram uma importante lacuna na minha vida artística e me motivaram com seus conhecimentos a realizar esse trabalho.

Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.

Rubem Alves

RESUMO

O trabalho de Conclusão de Curso “Abordagens somáticas enquanto prática pedagógica nas artes cênicas” investiga as abordagens somáticas em comum dos métodos da Educação Somática, bem como as suas estratégias pedagógicas. Motivada por compreender este campo de estudo e desdobrar possibilidades desse conhecimento para o ator e professor de teatro, este trabalho tem como objetivo o estudo das abordagens somáticas enquanto prática pedagógica, aproximando-as da prática teatral e utilizando vivências de práticas no Grupo Experimental de Dança de 2013. Visa pesquisar a prática como um processo de experiência, contrapondo-se a uma visão puramente mecânica do corpo e evitando os automatismos, a partir de caminhos proprioceptivos. A Educação Somática reúne um conjunto de métodos, tais como a Antiginástica, Técnica Alexander, Método Feldenkrais, Eutonia, Método das cadeias musculares e articulares G.D.S., Body-Mind Centering, Bartenieff, que apesar de cada método ter suas técnicas pedagógicas próprias, têm como foco o aprendizado da consciência do corpo em movimento, englobando uma diversidade de conhecimentos nos quais os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual permutam-se com ênfases diferentes. Utilizei como dados de pesquisa material bibliográfico, observações, vivências, notas pessoais, desenhos e fotos.

Palavras-chave: Educação Somática. Dança. Teatro. Estratégias pedagógicas. Abordagens somáticas. Grupo Experimental de dança.

Índice de Ilustrações

Ilustração 1: Imagem ilustrativa da internet para representar o meu imaginário sobre aula cartesiana.....	14
Ilustração 2: Imagem ilustrativa da internet para representar meu imaginário de uma aula aberta para experimentação.....	14
Ilustração 3: Gerda Alexander. Imagens publicadas na revista Somatics: Revista-Journal of the corporal Artes e Ciências Cinematográficas, Volume VIII, No.1, Outono/Inverno 1990-1991. Fonte: http://hanna-somatics.ru/stati/klinicheskoe-somaticheskoe-obuchenie/	18
Ilustração 4: Matthias Alexander. Imagens publicadas na revista Somatics: Revista-Journal of the corporal Artes e Ciências Cinematográficas, Volume VIII, No. 1, Outono/Inverno 1990-1991. Fonte: http://hanna-somatics.ru/stati/klinicheskoe-somaticheskoe-obuchenie/	20
Ilustração 5: Moshe Feldenkrais. Imagens publicadas na revista Somatics: Revista-Journal of the corporal Artes e Ciências Cinematográficas, Volume VIII, No. 1, Outono/Inverno 1990-1991. Fonte: http://hanna-somatics.ru/stati/klinicheskoe-somaticheskoe-obuchenie/	21
Ilustração 6: Klauss Vianna em aula. Fonte: http://wikidanca.net/wiki/index.php/T%C3%A9cnica_Klauss_Vianna	23
Ilustração 7: Três eixos do ensino no campo da educação somática proposto por Débora Bolsanello. Fonte: Motriz - Revista de Educação Física - UNESP, Rio Claro, v.11 n.2 p.99-106, mai./ago. 2005.....	28
Ilustração 8: Desenho produto de uma colega após a pergunta: “O que você imagina quando pensa em soma, de somática?”.....	34
Ilustração 9: A artista Americana Heather Hansen utiliza o movimento do corpo para criar desenhos de grande escala. Fonte: http://heatherhansen.net	35
Ilustração 10: Imagem de Eadweard J. Muybridge. Muybridge foi um fotógrafo inglês conhecido por seus experimentos com o uso de múltiplas câmeras para captar o movimento. Fonte: http://milplanaltos.wordpress.com/2012/07/30/rediscutindo-a-natureza-da-percepcao/	36
Ilustração 11: Desenho produto de uma colega após a pergunta: “O que você imagina quando pensa em propriocepção?”.....	37
Ilustração 12: Moshe Feldenkrais ensinando com um esqueleto e a partir do toque. Fonte: feldenkrais.method.org	40

Ilustração 13: Aula do Professor Douglas Jung no Grupo Experimental de Dança em Outubro de 2013. Fotografia: Renata Stein Dias.....	45
Ilustração 14: Conversa após exercício no Grupo Experimental de Dança em Outubro de 2013. Fotografia: Renata Stein Dias.....	50
Ilustração 15: Esquema da Débora Bolsanello com algumas relações, escolhidas por mim, feitas pelos meus colegas de Grupo Experimental de Dança de 2013.....	55
Ilustração 16: Esquema da Débora Bolsanello com algumas relações, escolhidas por mim, feitas pelos alunos da disciplina CORPO IV do Departamento de Arte Dramática da UFRGS de 2013.....	56

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. O QUE É EDUCAÇÃO SOMÁTICA?	15
2.1 OS MÉTODOS DE EDUCAÇÃO SOMÁTICA E OS REFORMADORES DO MOVIMENTO.....	18
3. PORQUE EDUCAÇÃO SOMÁTICA?	27
4. ABORDAGENS EM COMUM DAS ABORDAGENS SOMÁTICAS	31
5. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	41
5.1 O APRENDIZADO PELA VIVÊNCIA.....	41
5.2 SENSIBILIZAÇÃO DA PELE – SENSAÇÃO.....	42
5.3 A FLEXIBILIDADE DA PERCEPÇÃO.....	43
6. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO GRUPO EXPERIMENTAL DE DANÇA	45
6.1 SOMATIZANDO REFERÊNCIAS E PRÁTICAS.....	51
7. ENCONTROS ENTRE O TEATRO E A ABORDAGEM SOMÁTICA	57
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
9. REFERÊNCIAS	64

1. INTRODUÇÃO

O trabalho de Conclusão de Curso (TCC) “Abordagens somáticas enquanto prática pedagógica nas artes cênicas” investiga as abordagens pedagógicas dos métodos da Educação Somática em encontro com o teatro. Tem como objetivo principal estudar os pressupostos em comum nos métodos somáticos, aproximando-os do fazer teatral. Analiso como métodos de Educação Somática alguns reformadores do movimento escolhidos a partir dos livros Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações e O papel do corpo no corpo do ator, de Márcia Strazzacappa¹ (2012) e de Sônia Machado de Azevedo² (2002), respectivamente. Minhas escolhas tiveram como critério o meu interesse maior em determinados trabalhos e as aproximações entre os escolhidos. São eles: Gerda Alexander, Matthias Alexander, Moshe Feldenkrais, Klaus Vianna e José Antônio Lima. Na pesquisa destas autoras, outros reformadores também são considerados somáticos. Assim como no estudo de outros pesquisadores, alguns desses citados por mim, não são mencionados. Estas escolhas e referências serão melhores especificados nos próximos capítulos. Utilizei como dados de pesquisa material bibliográfico, observações, vivências, fotos, desenhos e notas.

Desde meus sete anos de idade, tive a oportunidade de experimentar alguns estilos de dança como o ballet, jazz, sapateado americano, que de alguma maneira me trouxeram experiências de movimento, e por consequência consciência corporal. Parar de dançar nunca foi parte dos meus planos, mas foi o teatro que me levou aos estudos acadêmicos, e foi nesse espaço que percebi que não precisava classificar o grau de importância entre a dança e o teatro, pois um podia, e devia, contribuir muito para a arte do outro. O movimento e o corpo me fascinam, e esta fascinação ganhou

¹ Márcia Strazzacappa é mestre em educação, doutora em arte e atualmente professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Escreveu diversos artigos sobre educação somática e as Artes Cênicas.

² Sônia Machado de Azevedo é atriz e pesquisadora. Graduada em Teatro pela Universidade de São Paulo (1972), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1989) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2005), com formação em Dança Moderna pela Escola Arte do Movimento (1979). Atualmente investiga as artes da presença e orienta o GEP - Grupo de Estudos da Presença da Escola Superior de Artes Celia Helena.

maior espaço quando comecei a participar do Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre³ no início de 2013. Com a participação no grupo, descobri a Educação Somática com a professora Bia Diamante e outras abordagens com os professores Alessandro Rivellino, Douglas Jung, Didi Pedone, Magda Loitzenbauer, Cibele Sastre, Airton Tomazzoni.

O despertar de modo intenso para o pensamento somático deu-se na primeira aula com a professora Bia Diamante⁴. Sentados em roda, nos apresentamos e conversamos sobre a prática que iríamos experimentar. Algumas palavras e frases ficaram gravadas em mim: aprender a elaborar o pensamento sobre a prática, inteligência corporal, vocabulário do corpo e a indicação do livro *O corpo tem suas razões* de Thérèse Bertherat. Foi a partir da leitura desse livro que outras referências foram surgindo e o estudo da Educação Somática se fez necessário para mim. E foi por meio desse estudo que pude perceber que além da aula de Educação Somática com a professora Bia Diamante, outros professores no Grupo Experimental de Dança e também no Departamento de Arte Dramática, onde anteriormente tive algumas experiências com a professora Suzane Weber⁵, trabalham com abordagens somáticas nas suas práticas.

Outras três referências foram confluentes em mim durante o período de pesquisa para o meu projeto de trabalho de conclusão de curso, me guiando cada vez mais para o campo de estudo da Educação Somática. Primeiro, texto *O corpo do ator gaúcho* escrito por Betha Medeiros⁶ (2006), onde ela escreve que ultimamente existe uma procura por técnicas alternativas que trabalhem o corpo como um todo, sem separações de físico e mente, abrindo espaço para que surjam

³ O Grupo Experimental foi fundado em 2007, idealizado pelo Centro Municipal de Cultura de Dança, da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre, com o objetivo de possibilitar uma formação continuada em dança.

⁴ Bia Diamante é orientadora corporal de bailarinos e atores, dando aulas particulares desde 1997. Utiliza em seu trabalho diversos métodos de construção da consciência corporal, tendo como referência: Mézières, Souchard, Ida P. Rold, Feldenkrais, Thérèse Bertherat, Ivaldo Bertazzo, entre outros.

⁵ Suzane Weber é PhD em Estudos e Práticas das Artes pela Université du Québec à Montréal (UQAM/2010), Mestre em Ciências do Movimento Humano (1999) e Bacharel Em Artes Cênicas com Habilitação em Interpretação (1992) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Teatro do Instituto de Artes da UFRGS, atua no setor de atuação teatral e ministra disciplinas de técnicas corporais e improvisação.

⁶ Elizabeth Medeiros Pinto, que adotou o nome artístico de Betha Medeiros. Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS), em 2010. Possui graduação em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990) e graduação em Educação Física pela mesma universidade (1999), com especialização em Teoria do Teatro contemporâneo DAD/UFRGS.

“atores mais conscientes, mais questionadores e mais criativos.” Ainda, da importância de suspender o que nos impede de experimentar e valorizar o não automatismo da arte. Dentro dessas práticas mais alternativas comentadas que surge a Educação Somática, fazendo com que eu me aproximasse mais desse estudo.

Existem os corpos que ainda ficaram lá no século XIX e preocupam-se apenas em estudar e decorar seus textos, passando e repassando cenas sob a orientação de um diretor que faz todas as marcações, não deixando espaço para questionamentos. Muito menos para um corpo ativo e expressivo.

Há também uns poucos que ainda estão se debatendo no século XX. Exaustos, suados, explorando todas as possibilidades que esse corpo pode dar, mas esquecidos de que esse corpo precisa ir à cena. Que treinamento não é arte em si, e sim, um meio para chegar até ela.

Por fim, há alguns outros corpos que estão chegando ao século XXI depois de terem passado pelos outros dois séculos e sentido, na própria pele, que treinamento é importante sim, mas com saúde e conscientização corporal. Dentro e fora do palco.

Esse é o corpo do ator criador, o corpo expressivo, o corpo para quem pensa e atua. Um corpo agente de sua própria arte. (Medeiros, 2006, p. 28)

Em segundo, o capítulo Experiência e Paixão do livro Linguagem e educação depois de Babel de Jorge Larrosa⁷ (2004). Foi neste capítulo que encontrei escritos importantes para pensar a experiência. Experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.154). A experiência é irrepetível, tem uma dimensão de incerteza. A experiência “não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer.” (p.154). Por último, as leituras e aulas no grupo experimental me fizeram lembrar de uma experiência no Departamento de Arte Dramática que ficou gravada em mim. Foi durante um processo de montagem em uma disciplina de direção na qual nos organizamos em grupos, e cada um dirigiria um conto de escolha pessoal, contando com a ajuda dos colegas-atores. Uma colega convidou alguns colegas, entre eles, eu, para desenvolver o trabalho. Desde os primeiros encontros existia espaço para conversar, tirar dúvidas, experimentar e questionar. Isso facilitou o processo, porém o que me libertou e me encantou nos caminhos escolhidos para o trabalho foi a possibilidade de explorar

⁷ Jorge Larrosa é professor titular de teoria e história da educação na Universidade de Barcelona. Doutor em Filosofia da Educação com estudos de pós-doutorado na Universidade de Londres e na Sorbonne – Paris.

diferentes territórios imaginários, descobrindo movimentos, imagens, sons, tendo espaço para nos permitirmos experimentar, ouvir, nos relacionar e se conectar. O processo foi muito sensível, por isso foi tão bom e gerou tanto material para ficarmos triste em escolher o que iria para cena. A descoberta do personagem e a estrutura de toda a cena foram feitas pelo texto do autor, pelas conversas em grupo e principalmente pela liberdade, e ao mesmo tempo determinação com as propostas variadas e sensíveis levadas todo o dia pela diretora. Depois de escolher meu objeto de pesquisa no projeto de trabalho de conclusão de curso, voltei a conversar com essa colega, que me contou que as abordagens somáticas faziam parte do processo que ela nos propôs no experimento da disciplina, o que definiu que eu estava no caminho certo.

Depois que algumas técnicas da Educação Somática começaram a ter repercussão no Brasil, como a Eutonia de Gerda Alexander, a técnica Alexander, e o método de Feldenkrais, a dança tem estudado e se apropriado dos princípios e estratégias dessas técnicas. Embora haja alguns materiais sobre dança e aproximações com a Educação Somática, no teatro é quase inexistente. Em algumas das minhas pesquisas pela internet, encontrei dissertações e teses que estudam esse encontro, porém sempre focando em um dos métodos, como Pilates, ou trazendo o lado mais terapêutico, utilizando-a como método para atores deficientes, por exemplo. Percebi também a existência de pouquíssimos livros sobre a Educação Somática, e em relação ao teatro, a maioria são artigos. Márcia Strazzacappa é a autora que mais fala sobre esse encontro. Portanto, me interessei em pesquisar esses encontros, porque acredito que as estratégias pedagógicas principais usadas na Educação Somática, podem contribuir muito para o pensamento sobre o corpo no teatro e as novas necessidades desse corpo do ator no século XXI e, o mais importante, por sentir necessidade desse conhecimento nas minhas práticas artísticas e pedagógicas.

Como atriz-bailarina-educadora, acredito na importância de pensar as práticas corporais, e principalmente aquelas ditas mais alternativas, como os métodos da Educação Somática ou outras que se aproximam destas, como o Contato Improvisação⁸, que estimulam um olhar mais sensível e de experiência, evitando os

⁸ O contato improvisação é uma técnica de movimento criada na década de 1970 por um grupo de coreógrafos e bailarinos norte-americanos, ligados à dança moderna, linguagem ainda emergente na época. Os artistas participantes deste grupo fundaram uma companhia de dança, a Grand Union, que

automatismos do corpo. Entendo que consciência corporal se adquire de diferentes maneiras e a dança e o teatro me ajudaram nesse caminho. Porém, hoje, além de ter consciência corporal, me interessa em percorrer esses caminhos para estudar e entender o movimento e a consciência corporal. Em um processo de criação no teatro, para fazer escolhas é preciso ter opções. Para ter opções é preciso explorar e estar interessado em descobrir-se em relação a si, ao espaço e ao outro. É preciso estar aberto a um leque de possibilidades de experiências, explorações e vivências. Se o corpo que nós escolhemos para colocar em cena é a primeira composição, precisamos criar as nossas opções a partir da descoberta das possibilidades desse corpo em cena. Somos corpo que se revela em muitas dimensões, um corpo psicossomático, sem dualismo psicofísico, um corpo físico, espacial, cultural, mítico, psíquico, social, estético, biológico. Isso significa que todo trabalho em teatro é corporal, porque somos corpo, então precisamos nos desenvolver conscientemente enquanto corpo.

Quando penso nas práticas corporais já experimentadas por mim, em processos de criações e em leituras que fiz, percebo as diversas existências possíveis de técnicas a serem usadas. Porém, por fazer aulas de dança desde os meus sete anos, já passei por algumas experiências de dança extremamente cartesianas⁹ e tradicionais, assim como também já passei por alguns processos de criações teatrais aprisionadores e automáticos. Portanto, hoje me interessa por práticas corporais que ajudem com escolhas conscientes de processos de criação para a construção de um corpo cênico e para a criação de um espaço de experiência, em que “não reduz a pessoa a um instrumento a ser lapidado, mas a remete ao soma, ao eu indivíduo que se trabalha com a autonomia de um pesquisador em prontidão e investigação.” (Miller, 2010, pag. 20). Não defino nenhuma destas técnicas como cartesianas e tradicionais, mas sim a maneira como os professores ou diretores abordavam o corpo, o espaço de criação e a

tinha por base metodológica o improvisado grupal. O bailarino e coreógrafo Steve Paxton, integrante do grupo inicial, centrou seu trabalho na composição em dupla. Em residência artística com alguns estudantes da Grand Union em Oberlin College apresentou pela primeira vez um espetáculo criado com base nessa técnica em 1972, oficializando o contato-improvisação (CI) no universo da dança. A partir de então, a prática vem se disseminando pelo mundo todo como um trabalho corporal fisicamente conectado com a expressão e a consciência do corpo.

⁹ Cartesiano é oriundo do nome do filósofo francês Descartes e refere-se à forma de considerar um fenômeno ou um conceito, isolando-os do cenário geral em que aparecem. Que confia de modo irrestrito e exclusivo na capacidade cognitiva da razão, sustentando-se no dualismo mente-corpo, em que a essência da mente é pensar e a do corpo ou matéria é existir. Descartes acreditava que homem é essencialmente pensante e que a mente é diferente do corpo.

aprendizagem. Descobrir e estudar a Educação Somática me ajudou a perceber um espaço mais amplo de experimentação da arte, seja o teatro ou a dança, com a elaboração do pensamento sobre a prática, a percepção e as necessidades do meu corpo, o meu ritmo e o ritmo particular de cada um, criando autonomia e me permitindo traçar percursos e vagar por territórios imaginários. Pensar nos métodos da Educação Somática e nas abordagens experimentadas por mim nas aulas do grupo experimental de dança, me ajudou a criar situações experimentais e sensitivas para ajudar no meu caminho de autonomia e criação pessoal e a me encontrar como educadora. Perceber que é possível sempre adaptar as diversas técnicas existentes às necessidades pessoais de cada grupo, não restringindo possibilidades no processo dos alunos e nem afirmando ou desautorizando corpos na arte.



Ilustração 1: Imagem ilustrativa da internet para representar o meu imaginário sobre aula cartesiana.



Ilustração 2: Imagem ilustrativa da internet para representar meu imaginário de uma aula aberta para experimentação.

2. O que é Educação Somática?

A Educação Somática iniciou seus métodos na Europa e na América do Norte entre os séculos XIX e XX (DOMENICI, 2010). Reúne um conjunto de métodos que tem como principal foco o aprendizado da consciência do corpo em movimento, englobando uma diversidade de conhecimentos onde “os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual” (FORTIN, 1999) permutam-se com ênfases diferentes. Cada método de Educação Somática tem suas técnicas pedagógicas próprias. Porém, o conjunto dos métodos de Educação Somática baseia suas intervenções pedagógicas em valores que se contrapõem a uma visão puramente mecânica do corpo, com uma mesma concepção a respeito do ser humano como “unidade complexa e perceptiva” (VIEIRA, 1998). São considerados alguns dos métodos de Educação Somática a Antiginástica, Técnica Alexander, Método Feldenkrais, Eutonia, Método das cadeias musculares e articulares G.D.S., Body-Mind Centering, Bartenieff, algumas correntes do Método Pilates e Ideokinesis.

Contradizendo uma longa tradição filosófica defendida por Descartes, que separa a mente e o corpo, o filósofo Merleau-Ponty¹⁰ foi muito importante para que cientistas contemporâneos passassem a interessar-se pelo corpo não mais como um objeto, mas como um fenômeno da experiência humana. O pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty trouxe, assim, uma grande contribuição para a abordagem somática. Os métodos de Educação Somática partilham do princípio de que o corpo é um organismo vivo indivisível e indissociável da consciência. O corpo carrega em si o meio onde vive, bem como emoções, pensamentos, valores socioculturais, políticos e espirituais. Dentro dessa ótica, o corpo não é uma matéria inerte habitada por uma consciência; o corpo é ele mesmo um dos estados de consciência do ser humano. Portanto, toda vez que me referir a corpo não estarei falando apenas em físico, mas sim considerando a abordagem que pesquiso de corpo como totalidade.

¹⁰ O mundo moderno (1900-1950) nos presenteou com a abordagem fenomenológica, criada e investigada por Edmund Husserl (1859-1938), sendo adotada e acrescentada por Merleau-Ponty (1908-1961). Apesar de grandemente influenciado pela obra de Edmund Husserl, Merleau-Ponty rejeitou sua teoria do conhecimento intencional, fundamentando sua própria teoria no comportamento corporal e na percepção. Sustentava que é necessário considerar o organismo como um todo para se descobrir o que se seguirá a um dado conjunto de estímulos.

Thomas Hanna¹¹ (1970), no seu livro *Corpos em revolta*, delega-se, como ele mesmo nos escreve, a ajudar o pensamento tradicional a captar a tônica do pensamento somático, diferenciando o corpo de *soma*, palavra grega que significa *corpo vivo*:

“Soma” não quer dizer “corpo”; significa “Eu, o ser corporal”. “Body” tem, para mim, a conotação de um pedaço de carne – carne pendurada de um gancho no açougue ou estendida sobre uma mesa de laboratório, privada de vida e pronta para ser trabalhada ou usada. O soma é vivo; ele está sempre contraindo-se e distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é pulsação, fluência, síntese e relaxamento - alternando com medo e a raiva, a fome e a sensualidade. Os somas humanos são coisas únicas que estão ejaculando, peidando, soluçando, trepando, piscando, pulsando, digerindo. Somas são coisas únicas que estão sofrendo, esperando, empalidecendo, tremendo, duvidando, desesperando. Somas humanos são coisas convulsivas: contorcendo-se de risos, de choros, orgasmos. Os somas são os seres vivos e orgânicos que você é nesse momento, nesse lugar onde você está. (HANNA, 1972, p.28)

Interessa-me pensar os pioneiros dos métodos como reformadores do movimento, como nos propõe Márcia Strazzacappa (2012). Strazzacappa considera os reformadores do movimento os pioneiros no desenvolvimento e na codificação de técnicas corporais específicas que tinham como preocupação o movimento (ou a recuperação do movimento) do homem contemporâneo. Além disso, “os reformadores se diferenciam de coreógrafos, artistas da dança e diretores teatrais porque as técnicas que idealizaram não apresentam, *a priori*, fins estéticos.”. A escolha também me interessa, por Márcia Strazzacappa considerar Rudolf Laban, Klaus Vianna e José Antônio Lima como educadores somáticos, por mais que as definições de Educação Somática não o incluam como pioneiros dos métodos. Os reformadores não pensavam na padronização de corpos e nem tinham uma preocupação estética. Educação Somática não é considerada arte, apesar de poder ser usada para tal. Os reformadores pensavam em resgatar a unidade e identidade do corpo, criando novas concepções, novas maneiras de pensar o corpo e o movimento. Outro ponto em comum está no fato de muitos reformadores terem

¹¹ Thomas Hanna foi PhD em fenomenologia existencial, filósofo e educador somático. Considerado o fundador do campo da somática em 1970 com o livro *Corpos em Revolta*. Foi editor e fundador da Revista *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*. No início da década de 1970, Thomas Hanna foi introduzido ao trabalho de Moshe Feldenkrais. Encontrar Feldenkrais e vê-lo trabalhando foi de grande impacto sobre Hanna, que percebeu o quanto o método era compatível com a filosofia somática dele. Em 1990, Hanna ofereceu seu primeiro programa de treinamento em *Hanna Somatic Education*.

definido suas técnicas após um acidente, uma lesão ou uma doença vivida por eles mesmos. Moshe Feldenkrais teve um problema no joelho, Mabel Todd foi vítima de paralisia, Matthias Alexander um ator que perdeu a voz. A Educação Somática colocou em questão a medicina normalmente praticada nos países da América e da Europa, por ser questionada por muito dos reformadores diante das soluções que os médicos ofereciam para suas lesões e doenças, oferecendo também assim benefício no plano terapêutico.

Podendo confluir com diversas áreas, a Educação Somática corre o risco de ser tratada com simplificação e modismo, e muitos teóricos e instituições escreveram definições em um movimento de impedir esse risco. Destaco três reflexões e significações da Educação Somática. Em primeiro lugar, a definição do Regroupement Pour L'Education Somatique (R.E.S), um organismo sem fins lucrativos fundado em 1995, em Quebec, Canadá, onde fazem pesquisas e ações pelo avanço e pela prática da Educação Somática. Reconhece como métodos de Educação Somática a Técnica de Alexander, o Método de Feldenkrais, a Aproximação Global do Corpo e Método de Liberação das Couraças e a Ginástica Holística da Dra. Ehrenfried.

A educação somática é um jovem campo disciplinar que se interessa pela aprendizagem e a consciência do corpo em movimento no interior de seu meio. A educação somática propõe uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos, de suas próprias sensações. Este processo educativo é oferecido em cursos ou lições onde o orientador propõe pela palavra, ou ainda pelo gesto ou o tocar, atividades pedagógicas de movimento e de percepção do corpo. (apud LIMA, 2010, p.64)

Márcia Strazzacappa defende a importância da gênese da Educação Somática para caracterizar um método como tal:

O que permite a uma determinada técnica ser considerada como Educação Somática não é o fato de ser realizada com maior preocupação e atenção com o corpo, e sim, como vimos no presente texto, sua gênese, seus fundamentos, suas metas e as metodologias empregadas para chegar a esses objetivos. (apud LIMA, 2010, p.64)

E, por último, as conclusões de José Antônio Lima:

As técnicas chamadas de educação somática não caminham pelas mesmas veredas, nem propagam os mesmos preceitos. Se as diferenças são

devidas aos mais variados conceitos, destacaríamos os pontos comuns mais frequentemente encontrados:

1. A defesa da indivisibilidade do ser: corpo/espírito, alma/matéria, corpo/mente, etc.
2. A defesa de que as relações que o indivíduo mantém com o seu fazer no mundo podem criar situações que se fixariam sobre o comportamento psicomotor, impedindo seu adequado desempenho, cuja recuperação cada uma das técnicas, a seu modo, propõe.
3. Os conhecimentos que dão suporte às teses são de caráter científico e fazem parte das ciências biológicas e humanas.
4. Todas trabalham no sentido de desenvolver no indivíduo a consciência de seus próprios atos como instrumento de mudança. (LIMA, 2010, p.61)

Exatamente porque cada método da Educação Somática foi forjado segundo as necessidades e pesquisas do seu reformador e por terem fundamentos, metas e metodologias próprias, que o que me interessa na Educação Somática para essa pesquisa são as abordagens somáticas e suas estratégias pedagógicas, não falando especificamente de determinado método, apenas me utilizando deles para exemplificar e explicar o pensamento somático.

2.1 Os métodos de Educação Somática e os reformadores do movimento

Descrevo alguns dos métodos e seus respectivos pioneiros para contextualizar e exemplificar o surgimento de algumas das práticas somáticas. A escolha foi feita a partir de uma maior identificação e aproximação dessas práticas na minha trajetória como atriz-bailarina e nas leituras feitas sobre os seguintes reformadores:

GERDA ALEXANDER E A EUTONIA (1908-1994)



Ilustração 3: Gerda Alexander. Imagens publicadas na revista Somatics: Revista-Journal of the corporal Artes e Ciências Cinematográficas, Volume VIII, No. 1, Outono/Inverno 1990-1991. Fonte: <http://hanna-somatics.ru/stati/klinicheskoe-somaticheskoe-obuchenie/>

É típico da prática de eutonia que cada um a experimente de maneira diferente, como um caminho pelo qual a vida em si se manifesta. (G. Alexander apud Azevedo, 2002, p.109)

Filha de pai músico, que tocava Mozart para ela dormir, Gerda Alexander teve desde criança uma movimentação muito espontânea, dançando livremente. Com sete anos teve contato com Jaques-Dalcroze, permanecendo na escola até os 14 anos. Acompanhando colóquios internacionais, teve oportunidade de conhecer trabalho de escolas como a de Laban e a de Wigman, ficando surpreendida pelo fato de por mais que os mestres tentassem incentivar a liberdade de expressão de cada indivíduo, cada um deles se movia como o seu mestre, ainda imitando um modelo, assim como na dança clássica.

Os anos de experiência como ritmicista dalcroziana e professora de movimento deram uma base para a criação do seu método, a Eutonia. Primeiramente, desenvolveu de maneira prática e a teorização surgiu depois para dar um caráter científico aos fatos, “a eutonia obteve durante muito tempo de forma empírica resultados que as recentes descobertas neuro-psico-fisiológicas permitem compreender melhor.”. (G. Alexander apud Strazzacappa, 2012, p.81).

“Eu” em grego quer dizer “bom”, “justo”, “harmonioso”. E “tônus” quer dizer tensão. Eutonia é compreendido como estado de atenção continua dos músculos. Os princípios da eutonia estão ligados além do tônus, também a consciência da respiração, do movimento e da observação. A eutonia defende que o domínio do estado de atenção dos músculos contribui na vida cotidiana do ser humano, porque todas as atividades humanas dependem das ações musculares. Equilibrar a tonicidade e as suas variações é um dos objetivos da eutonia, ajudando o ser humano a ter uma consciência mais profunda da sua realidade corporal. Parte do princípio de que atuar sobre a tonicidade de um corpo significa atuar sobre a totalidade do ser humano envolvido. Portanto, é preciso uma capacidade de auto-observação e uma tomada de consciência muito especial, sendo chamado por ela esse estado de “presença”. Outra questão importante na prática de Gerda Alexander é a diferença entre o toque e o contato. No toque, as sensações são sentidas apenas na superfície da pele, “se esse contato superficial já induz respostas sensório-perceptivas que podem ser uteis numa terapia ou trabalho corporal, o

contato propriamente dito sobrepassa conscientemente o limite visível de nosso corpo.” (STRAZZACAPPA, 2012, p.83).

Gerda Alexander recebeu influências de Alexander Lowen, Wilhelm Reich, na psicologia, e de Moshe Feldenkrais sobre o movimento. Na América Latina, sobretudo no Uruguai e na Argentina, as suas técnicas ainda são muito difundidas a partir de suas escolas, que formam pedagogos em Eutonia em quatro anos de estudo rígido, teórico e com experimentações práticas. Segundo Anna Maria Ferreira Santos (apud Strazzacappa, p.85), as aplicações mais utilizadas do trabalho em eutonia no Brasil são: educação infantil, trabalho artístico, prática esportiva, nas escolas e universidades, em psicoterapia e na reabilitação de problemas físicos.

MATTHIAS ALEXANDER (1869-1955)



Ilustração 4: Matthias Alexander. Imagens publicadas na revista Somatics: Revista-Journal of the corporal Artes e Ciências Cinematográficas, Volume VIII, No. 1, Outono/Inverno 1990-1991. Fonte: <http://hanna-somatics.ru/stati/klinicheskoe-somaticheskoe-obuchenie/>

“Não se pode separar os processos mentais e físicos em nenhuma forma da atividade humana. (Alexander apud Strazzacappa, 2012, p. 85)

Frederick Matthias Alexander ainda jovem decidiu-se pela carreira de ator. Porém, ao longo da sua carreira foi adquirindo uma rouquidão agravada por problemas respiratórios. Decepcionado com a medicina da época que não conseguiu resolver o seu problema, passou dez anos se observando diante de um espelho, enquanto recitava, para poder descobrir a causa do seu problema vocal. Ao longo desses anos, descobriu uma relação entre um movimento de deslocamento involuntário da cabeça para frente e a perda de voz. Provavelmente devido ao aumento de tensão da musculatura do pescoço ao realizar esse movimento que ele comprometeu seu aparelho vocal. Assim, estrutura seu sistema de reeducação corporal, sobretudo para a cabeça, o pescoço e o torso, que acredita ser o fator

essencial da organização corporal. Para ele, o ser humano pode no mínimo decidir sobre aquilo que não deseja fazer, rompendo padrões de hábitos impostos em seu processo de crescimento.

Para uma reeducação desses hábitos incorporados é necessário cultivar um permanente estado de auto-observação com relação a si mesmo e à própria postura. Azevedo (2002) nos fala em sete princípios do trabalho de Matthias Alexander. [1] Uso e desempenho ou o processo de controle sobre as ações, optando sempre pela melhor maneira do uso de si e que leve a um melhor desempenho em qualquer tarefa. [2] A pessoa inteira. A intenção de praticar qualquer ação ocasiona “de imediato uma preparação física no sentido de sua realização, por exemplo, alterando o tônus do organismo.” (AZEVEDO, p.99) [3] O controle primordial. [4] Apreciação sensorial enganosa. Alexander percebeu que muitas vezes fazia o oposto do que queria ou pensava estar fazendo. Ou seja, o uso inadequado do corpo também afeta a percepção do indivíduo. Assim, busca-se na técnica a apreciação sensorial verdadeira. [5] Inibição, para impedir que o hábito se manifeste recusando conscientemente a reagir de uma maneira estereotipada, podendo assim manifestar-se verdadeiramente de maneira espontânea. [6] Instruções. Quando se consegue inibir os hábitos e impedir sua realização a espontaneidade pode acontecer. A instrução só se torna possível “por que há uma estreita relação entre atenção consciente e tônus muscular.” (AZEVEDO, p. 100). [7] Fins e meios. Na técnica de Alexander o importante são os meios de atingir o objetivo e não o objetivo em si, importa como chegar até o fim proposto.

Matthias Alexander propõe uma sistematização da técnica que apenas com auto-observação “(isenta de certo e errado) pode-se vislumbrar o autoconhecimento e quebrar as barreiras que entram o exercício consciente de nosso potencial humano.” (AZEVEDO, p. 101).

O MÉTODO DE MOSHE FELDENKRAIS (1904-1984)



Ilustração 5: Moshe Feldenkrais. Imagens publicadas na revista Somatics: Revista-Journal of the corporal Artes e Ciências Cinematográficas, Volume VIII, No. 1, Outono/Inverno 1990-1991. 21
Fonte: <http://hanna-somatics.ru/stati/klinicheskoe-somaticheskoe-obuchenie/>

O movimento é a base da consciência (Feldenkrais apud Strazzacappa, 2012, p. 89)

Moshe Feldenkrais estudou matemática e fez doutorado em física. Praticante de diversos esportes como judô e futebol na juventude, Feldenkrais começou a ter problemas no joelho. Essa lesão o levou a estudar o movimento, a anatomia e a neurofisiologia como autodidata até o desenvolvimento de uma técnica. Naquela época, cirurgias representavam grandes riscos, por isso nunca permitiu ser operado. No início, Feldenkrais estudou ao lado de Matthias Alexander, tendo, posteriormente, seguido um caminho sozinho.

Apesar de manter alguns conceitos parecidos dos estudos de M. Alexander, Feldenkrais discorda que a cabeça tenha o papel fundamental. Para ele a bacia tem o lugar de destaque. Sendo que todas as partes do corpo estão apoiadas na coluna ou sobre as costelas, que por sua vez estão apoiadas na coluna, a pélvis seria o suporte do corpo. Acredita que é necessário um bom controle das articulações pélvicas, se não nenhuma ação seria possível, já que a bacia suporta o centro de gravidade, sendo então o “centro motor do movimento”.

Seu método parte da ideia de que utilizamos o corpo com base na representação que temos dele e não de acordo com nossas reais possibilidades. Para Feldenkrais, usamos apenas 5% de nossa capacidade motora, por mais que tenhamos estrutura física que permita muitas possibilidades de movimento, por causa da imagem que temos do nosso corpo e o nosso pensamento sobre nossos limites. Por isso, para que possa haver qualquer mudança em nosso modo de agir, é preciso que essa imagem de nós mesmos também se modifique. A auto-imagem completa para Feldenkrais deve envolver plena consciência de todas as articulações do esqueleto, assim como toda a superfície corporal: costas, lados, “entrepernas”. Porém, esta é uma condição ideal e rara:

O que parece ocorrer é que, conforme a vida e os hábitos adquiridos por uma pessoa, ela só deixa chegar à consciência o que se representa no âmbito (limitado quase sempre) de suas ações rotineiras; por isso também é que temos consciência de algumas partes do corpo e outras simplesmente inexistentes para nós. (AZEVEDO, 2002, p.108)

Moshe Feldenkrais definiu seu método como “Integração funcional” e “Consciência pelo movimento”. A “Integração funcional” tem por objetivo trabalhar

com alunos com graves problemas motores. A “Consciência pelo movimento” desenvolve a percepção cinestésica e proprioceptiva do indivíduo para a consciência do sistema corporal de cada indivíduo. O objetivo é induzir o aluno a pensar enquanto age e agir enquanto pensa, tentando eliminar movimentos supérfluos e o gasto excessivo de energia. Para Feldenkrais, de nada adianta repetir mecanicamente movimentos. O aluno precisa observar o que faz e como faz, as sensações que tem, as modificações exteriores e nunca esquecendo do espaço ao redor de si. Por isso, o método não trabalha com modelos, pois ele não acreditava em uma “preconcepção” de corpo ideal. Trabalhava a partir do que cada um podia dar ou até onde podia chegar, sem determinações de correto e incorreto. Sua postura era de um professor que se apresentava para guiar os alunos a encontrarem suas próprias respostas.

KLAUSS VIANNA (1928-1992)



Ilustração 6: Klaus Vianna em aula. Fonte: http://wikidanca.net/wiki/index.php/tecnica_Klauss_Vianna

Para dominar uma técnica é preciso incorporá-la inteiramente: só assim o movimento flui com naturalidade e o bailarino dança como respira. Então já não há mais preocupação em seguir uma técnica. Por isso, costumo dizer a meus alunos: eu não danço. Eu sou a dança. É o que eu gostaria que todo bailarino sentisse. (Vianna apud Strazzacappa, 2012, p. 102)

Klauss Vianna iniciou suas aulas de balé clássico com Carlos Leite, ainda na infância, após ter assistido o seu primeiro espetáculo de

dança. Nessas duas primeiras grandes experiências que Klaus Vianna iniciou seus questionamentos, pois percebeu que o que se passava na sala de aula não tinha nada a ver com o que havia visto na apresentação. Nada era parecido: a música, o figurino e a dança em si mesma. Por isso, procurou respostas nas pinturas e esculturas, percebendo o quanto a dança trazia também desenhos, volumes e formas. Márcia Strazzacappa (2012) conta que mais tarde Vianna confessa ter aprendido muito mais sobre dança nas artes plásticas do que nos cursos de dança.

Natural de Belo Horizonte, fez aulas em São Paulo com a bailarina clássica russa Maria Olenewa em 1927. Voltou a Minas Gerais em 1953, após a morte da

mãe, trabalhando em seguida como artista da dança e professor. Apresentava-se em cassinos e hotéis das regiões termais ricas de Minas, junto de Angel Vianna, companheira e depois esposa. Fundaram em 1959 o Balé Klauss Vianna, reconhecido como a primeira escola de dança moderna em Minas Gerais. Dirigiu sua escola até 1962, quando foi convidado para dar aula na Escola de dança da Universidade Federal da Bahia, na época o único curso superior de dança no Brasil. Com um salário muito melhor do que conseguia ganhar dando aulas na sua escola, Klauss Vianna teve tempo e espaço para se dedicar à pesquisa, podendo ter a sua disposição cursos de anatomia e fisiologia e um grupo de alunos para auxiliá-lo nas experimentações. Permaneceu na Bahia até 1964. Também teve outras experiências, como ser diretor da Escola Oficial de Teatro Martins Pena no Rio de Janeiro, se ligando um pouco mais as atividades teatrais. Introduziu em 1970 a prática de expressão corporal nas companhias teatrais, misturando técnicas de teatro, balé, relaxamento, ginástica e técnicas orientais. Em 1980 deu aula na Escola Municipal de Bailado de São Paulo, tornando-se diretor mais tarde, e em 1982 assumiu a direção artística do Balé da cidade do Teatro Municipal de São Paulo, companhia profissional de dança patrocinada pelo município.

Klauss Vianna escreveu apenas um livro, de caráter mais biográfico do que pedagógico, deixando seu método apenas no corpo de alguns que trabalharam pessoalmente com ele. Suas aulas eram estruturadas a partir da ordem de uma aula clássica: trabalho de barra, centro e diagonal. A diferença estava na maneira que ele organizava as aulas e trabalhava os conteúdos, além de não usar sapatilhas. Vianna achava que não devíamos ignorar o vivido fora da sala de trabalho, pois o “corpo é nosso laboratório”. Por isso, em suas aulas sempre partia da memória do corpo, fazendo com que ao final da aula, os exercícios clássicos tivessem se transformado em movimentos despojados de suas características iniciais. Suas coreografias no palco, apesar de serem poucas, sempre “tocaram o público pelas inovações” (STRAZZACAPPA, 2012, p.105). Os pesquisadores do trabalho de Klauss Vianna, como Cássia Navas, afirmam que apesar de um número não significativo de coreografias, Klauss Vianna, por ser muito curioso, paciente e pesquisador, deixou um trabalho importantíssimo de pesquisa. O próprio Vianna falou que não se propôs a ser coreógrafo, mas a fazer as pessoas dançarem, pois para ele o espetáculo era a sala de aula. Responsável pela produção de uma pesquisa de métodos de

preparação corporal e criação de orientação somática com foco no intérprete-criador. Tal orientação somática caracteriza-se por uma abordagem que convida o intérprete-criador “à investigação consciente de sua interioridade, lugar no qual a subjetividade está encarnada na fisicalidade. Para Vianna, a fonte primeira da dança reside aí, no próprio corpo, ou melhor, dizendo, nesse conceito de corpo.”. (COSTAS, 2008, p.1).

JOSÉ ANTÔNIO LIMA (1949)

O homem é um ser constituído historicamente na sua relação com o ambiente, por intermédio do movimento. (Lima apud Strazzacappa, 2012, p. 106)

José Antônio Lima foi aluno na Faculdade de Medicina na Universidade de São Paulo nos anos de 1970. Também praticava caratê, atletismo e tinha interesse pelas questões de fisioterapia. Membro de movimentos estudantis, Lima tinha uma participação política bem ativa. Fazia teatro universitário na faculdade com o Grupo Teatral Medicina (GTM), participando como autor, ator e diretor, e ainda construiu com ajuda de um marceneiro um auditório teatral na faculdade. Participou do Teatro-Jornal da USP, do grupo Areninha, no qual, na época, o trabalho de base era de Augusto Boal, e participada de atividades relativas às pesquisas médico-sociais e culturais no centro acadêmico, como coral, pintura, serviço fotográfico.

Lima descobriu a dança depois de adulto, quando tinha como intuito retomar suas atividades em teatro, e começou a fazer aulas com Klauss Vianna. Por ter um conhecimento de anatomia funcional se aproximou muito de Vianna, tendo um espaço durante as aulas para exposição das questões anatômicas e fisiológicas do movimento. Os dois permaneceram trabalhando juntos até 1986, quando Lima continuou a dar cursos de “relações anatômicas do movimento” em escolas privadas de São Paulo. Seu trabalho se tornou mais reconhecido quando foi convidado para ser professor de anatomia, fisiologia e cinesiologia pela Unicamp no curso do Departamento de Artes Corporais na formação dos alunos de dança. Pode então criar um grupo de pesquisa que se tornou o vetor da pesquisa do seu trabalho e também o embrião de uma criação coreográfica.

Depois de sua demissão da Unicamp devido divergências políticas, em 1993 fez mestrado no Departamento de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação

da Universidade. O resultado do seu mestrado foi “Movimento Corporal: A práxis da corporalidade”, referência para questões de relações entre “anatomia-ato-pensamento-cultura-expressão” no corpo humano. Segundo Lima, haveria três tipos de movimento: o “movimento anatômico”, o “movimento natural” e o “movimento técnico”. O primeiro corresponde aos movimentos permitidos pelas estruturas anatômicas do indivíduo. O segundo corresponde aos movimentos relacionados à vida cotidiana, que tem relação com o ambiente sociocultural do ser humano, ou seja, o movimento natural é o movimento cultural. O “movimento técnico” corresponde aos movimentos adquiridos ao longo “da aprendizagem específica para uma tarefa precisa, num contexto particular – profissional, por exemplo.”. (STRAZZACAPPA, 2012, p.110). Vejamos o exemplo de José Antônio Lima nos encontros semanais realizados às sextas-feiras, ao longo de 1996 a 1997, chamado “Vendredi Du corps”:

(...) o movimento de um cirurgião é técnico, pode vir a ser natural e, geralmente, é anatômico. A ponta do balé clássico é um movimento técnico, não anatômico, e que pode se tornar natural. A anatomia humana não foi criada para se ficar na ponta dos pés. (Lima apud Strazzacappa, 2012, p. 110)

Além da definição dos três tipos de movimentos, o trabalho de Lima se baseia em quatro principais pontos: a definição de apoios, a pressão sobre os apoios definidos, a direção do movimento e a tensão lenta, buscando assim o controle do centro de gravidade e o entendimento do comportamento desse eixo. O trabalho prático também se utiliza muito de exercícios de força e flexibilidade como aquecimento e preparação para um trabalho mais aprofundado de decomposição do movimento, trabalho sobre os apoios, exercício de impulsão do corpo e outros.

Entre 1996 a 1999 fez seu doutorado na França. Após seu retorno participou de vários colóquios apresentando um estudo sobre os aspectos da Educação Somática e documentação radiográfica das respostas corporais às solicitações da técnica Klauss Vianna. Na Universidade da Bahia, desenvolveu uma pesquisa sobre a postura corporal dos alunos de dança e em São Paulo, trabalhou na Pontifícia Universidade Católica (PUC) como professor de anatomia e fisiologia aplicada à dança.

3. Porque Educação Somática?

Desde os anos 70 até hoje, existem diferentes aplicações da Educação Somática se integrando às práticas e estudos terapêuticos, psicológicos, educativos e artísticos. Sylvie Fortin (1998) aponta três aplicações na dança para a Educação Somática: melhora da técnica, a prevenção e a cura de traumatismos e o desenvolvimento das capacidades expressivas. Neste mesmo texto, nos questiona “Educação Somática e dança: como se encontrar?”, apontando algumas questões e respondendo suas proposições com a experiência da Universidade do Quebec em Montreal.

Os métodos de Educação Somática e suas diversas aplicações me fizeram acreditar nas possíveis aplicações para o teatro. Acredito que melhora da técnica, prevenção e cura de traumatismos e o desenvolvimento das capacidades expressivas também seria possível para esse encontro entre Educação Somática e teatro. Porém, não está nos exercícios dos métodos dos pioneiros como Moshe Feldenkrais, Matthias Alexander, Gerda Alexander o meu maior interesse dessa pesquisa. Percebi abordagens pedagógicas somáticas que me encantam muito e por isso senti necessidade de aproximá-las da prática teatral. Abordagens que estão diretamente ligadas aos responsáveis pela orientação/formação do aluno artista, que têm a responsabilidade de não se preocuparem apenas com a escolha estética, mas também com a escuta dos corpos e adaptação das técnicas às necessidades pessoais dos alunos. A abordagem somática está relacionada

[...] ao modo de fazer, e não a uma técnica específica. A educação somática não é uma técnica: é, antes, uma proposta de *um modo particular de como aprender*, de *como trocar conhecimento*, um *método*, uma *proposta pedagógica*; e, como ação pedagógica ímpar, insere-se nos processos de transformação do indivíduo e, por consequência, da sociedade. As técnicas ditas “somáticas” não seriam outra coisa senão a objetivação de uma parcela desse conceito com abrangência específica, e sempre haveria um modo de, buscando numa técnica, a princípio não somática, os princípios originais da “somática”, encontrar um modo de percebê-la e praticá-la “somaticamente”. (LIMA, 2010, p.66)

Portanto, apesar do teatro não ser uma prática artística dita somática, pode se apropriar desses “princípios originais da somática e encontrar um modo de percebê-

la e praticá-la somaticamente.”. Débora Bolsanello¹² (2005) esquematiza as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores da Educação Somática como sendo: sensibilização da pele, o aprendizado pela vivência e a flexibilidade da percepção. Neste esquema e definições de estratégias pedagógicas identifiquei muitas possibilidades de aproximações entre as práticas e qualidades da Educação Somática – sensibilidade, espontaneidade, autoconhecimento, auto-observação, consciência, movimento, presença – e o teatro. Percebi que algumas qualidades são solicitadas em muitas aulas de teatro, como no Departamento de Arte Dramática, por exemplo, tais como: disponibilidade, concentração, presença, aqui-agora. Outras necessárias para improvisações, criações e principalmente para nos livrarmos dos clichês e zonas de conforto em cena: explorar sensações novas, maneiras diferentes de se movimentar e se livrar de automatismos.

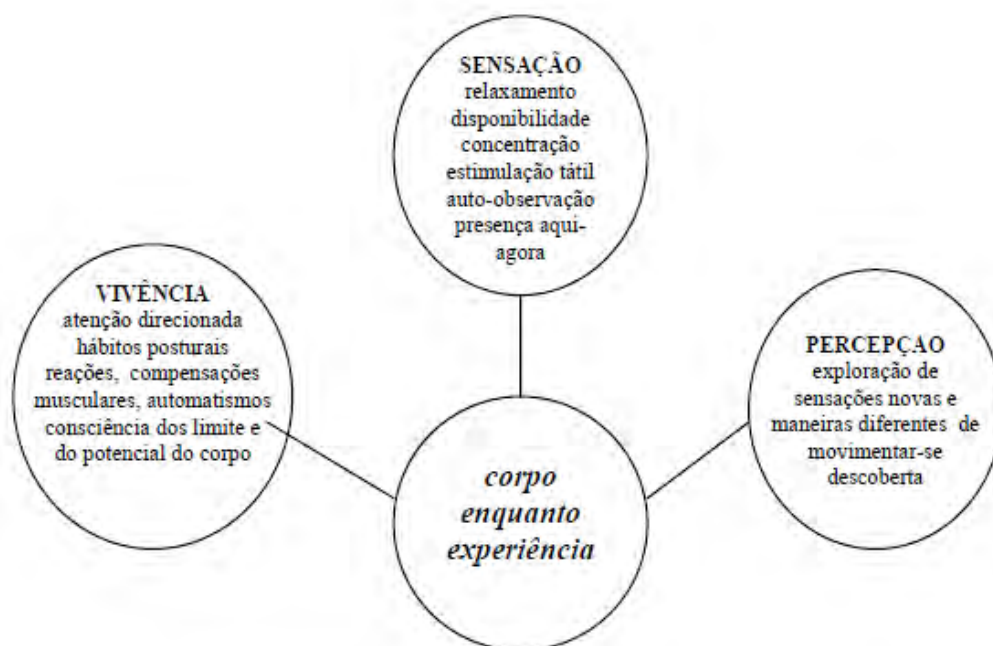


Ilustração 7: Três eixos do ensino no campo da educação somática proposto por Débora Bolsanello. Fonte: Motriz - Revista de Educação Física - UNESP, Rio Claro, v.11 n.2 p.104, mai./ago. 2005.

Apesar de um olhar focado para a experiência do corpo, a minha pesquisa em Educação Somática não busca se privar da troca com o público, não afirmando processos que fiquem apenas focados em suas experiências de percurso e não

¹² Débora Bolsanello é bacharel em antropologia pela Université de Montreal, mestre em Dança pela Université du Québec à Montréal, pós-graduou-se em Educação Somática pela mesma universidade. É certificada professora de Autoreeducação Corporal pelo Centre d'Étude et Recherche en Autorééducation Neuromusculaire.

explorem isso no palco em contato com o espectador. O tão falado corpo “neutro” na prática teatral são corpos generosos, corpos abertos às proposições, podendo se adaptar a muitas formas, conteúdos, imaginários. Às vezes, o resultado do contato com técnicas como as da Educação Somática é um fechamento do artista, colocando-se apenas a serviço do seu corpo. Esquecem-se de que a “a vocação primeira do artista é a arte” (STRAZACAPPA, 2012, p.167), abrindo-se para a experimentação sensível do corpo e fechando-se para as trocas energéticas com o público e colegas de trabalho. O autoconhecimento, pressuposto em comum em muitas das abordagens somáticas, aponta para um conhecimento sensível de si próprio permitindo relacionamentos mais expressivos. Porém, esse autoconhecimento é consequência do corpo em movimento, evitando assim, uma abordagem excessivamente analítica ou sensitiva.

A Educação Somática é um apoio para os artistas, sendo usada como abordagem complementar na realização dos processos e principalmente como uma maneira de abordar e pensar os corpos. Cada corpo é único, tem uma história corporal única e carrega nesse corpo normas e educações culturais. Sendo cada corpo único, não existe uma técnica absoluta que sirva a todos os corpos ou um corpo que se adapte a todas as técnicas. O ator, para poder usar com totalidade o seu corpo a favor de si, da sua arte e poder criar, precisa se desprender de certos “adestramentos” culturais. Diversas técnicas corporais e técnicas teatrais dão esse apoio de permitir um maior leque de possibilidades da descoberta do corpo para que o ator possa se metamorfosear. Thérèse Bertherat (1977) fala que somos “débeis motores” por usar no máximo uma centena de variações entre os dois mil movimentos, no mínimo, de que somos capazes. Feldenkrais (1977) afirma que não usamos 5% da nossa capacidade para o movimento. Portanto, a Educação Somática é mais uma abordagem para ser usada a favor do trabalho do artista, ajudando-o a aumentar seu conhecimento corporal e o ajudando para a criação. Podendo assim, ser uma opção para corpos tão variados, pois ela se propõe exatamente a respeitar a individualidade. Para mim, está é uma das maiores contribuições para o artista, o conhecimento e o entendimento do corpo teorizado pelos pioneiros e educadores somáticos que devem servir para renovar a maneira de pensar, se relacionar e abordar o corpo. Trabalhar com qualidades de movimentos que não são as nossas, ajuda-nos a ampliar nosso repertório de

movimento e a desenvolver a criatividade, expandindo o conhecimento e nos impedindo de ficar fechados em um estilo único. Eis então, mais um motivo de porque a Educação Somática.

Ainda, outro pressuposto em comum nas técnicas da Educação Somática está na propriocepção. Propriocepção é o termo utilizado para nomear a capacidade de “reestruturar o corpo em observar a localização, sensações, atitudes, orientação do corpo, e a posição de cada parte em relação às demais.” (DOMINE et al, 2012, p.1). Um princípio das práticas de Educação Somática é privilegiar a informação que vem do próprio corpo para orientar as decisões, investigando as possibilidades do movimento pela exploração da sensopercepção, o que se tornou comum chamar de “consciência corporal”. (DOMENICI, 2010, p. 75). Buscar um refinamento sensorial para aumentar as possibilidades de escolha, ou seja, aumentar a liberdade do criador. O refinamento sensorial inclui exercícios para aprender a reconhecer as informações que vêm do próprio corpo, portanto, é um aprendizado que privilegia o sentido da propriocepção. “Ao invés de pensar numa inteligência que estaria só no corpo ou só na mente, importantes autores das ciências cognitivas [...] defendem que a experiência sensório-motora ocupa papel central nos processos cognitivos.” (DOMENICI, 2010, p.76). Tanto estes autores das ciências cognitivas, quanto Eloísa Domenici, defendem a ideia de que “movimento não é só ação — é ação e percepção atuando em contínuo (2010, p. 77). Portanto, a minha escolha na Educação Somática está na minha vontade atual de, além de ter consciência corporal, ter uma prática reflexiva sobre o movimento e o conhecimento corporal. Pois, para mim uma prática corporal sem a ênfase em uma consciência do movimento e de suas sensações vira automatismo, e isto equivaleria a tratar o corpo como um objeto, o que, como já foi explicitado nesse trabalho, não é verídico.

O porquê de eu escolher a Educação Somática para aproximar da prática teatral está principalmente em três questões: [1] por estar ligada diretamente ao modo de pensar o aprendizado do aluno. [2] Por ter uma bagagem de conhecimento corporal e uma abordagem sobre o corpo que pode ser muito importante para o corpo do ator. [3] Os pressupostos em comum que podem ajudar na prática corporal e de criação. Alguns já comentados neste capítulo e outros que ainda serão explicitados ao longo do trabalho.

4. Abordagens em comum das práticas somáticas

Como cada reformador do movimento, como Moshe Feldenkrais, Matthias Alexander e Gerda Alexander, forjou as suas teorias e práticas de acordo com as suas necessidades e observações, os métodos somáticos não são iguais, porém têm conhecimentos e práticas em confluência. Esses conhecimentos e práticas com referências em comum nos permitem perceber os pontos semelhantes das técnicas e a sua importância. A partir das minhas referências bibliográficas destaco quatro pontos em comum:

1 - SOMA

Somática, da palavra grega *soma*, que significa *corpo vivo*, refere-se ao corpo como experiência vivida, distinguindo-o da ideia de um corpo-matéria ou de um corpo-objeto. *Soma* como Thomas Hanna (1972) define “Eu, o ser corporal” e não apenas um pedaço de carne separado das interações físicas, emocionais, psíquicas, profissionais, relacionais, comportamentais, sociais ou familiares. Pensar no corpo de maneira somática mudou muito as pesquisas da medicina, psicologia, filosofia, antropologia e artística. As explicações puramente biológicas da doença, por exemplo, apesar de ainda serem predominantes na medicina, têm sido questionadas em diversos estudos que evidenciam a influência da mente e das emoções nos estados de saúde. Hoje, sabe-se que o ser humano é afetado pelas experiências afetivas e emocionais em seu contexto social. Então, o pensamento sobre o corpo psicossomático aprimorou-se com a Medicina Psicossomática; uma ciência interdisciplinar que integra diversas especialidades da medicina e da psicologia para estudar os efeitos de fatores sociais e psicológicos sobre processos orgânicos do corpo. A maneira de compreender o ser humano de forma integral, pois tanto a medicina quanto a psicologia perceberam e ainda percebem que não existe separação ideal entre mente e corpo que transitam nos contextos sociais, familiares, profissionais e relacionais.

A questão mente-corpo tem sido tema de discussão desde a antiguidade. Ao longo da história, observa-se as oscilações entre as diferentes concepções para

pensar o corpo e a mente. Segundo Lipowski (apud Cruz e Júnior, 2011), o termo “psicossomática” foi utilizado pela primeira vez em 1818 por Heinroth, um psiquiatra alemão. A compreensão da relação mente-corpo, até então, era baseada numa visão dualista. O funcionamento de ambos era considerado quase que independente um do outro. Para Valente e Rodrigues (apud Cruz e Júnior, 2011) a compreensão da interação mente e corpo ganha novas perspectivas a partir da Psicanálise, quando ambas as dimensões são pensadas de forma conjunta e dinâmica, possibilitando a criação de um campo de saber denominado Psicossomática.

Pensar em soma, psicossomático, relações somáticas, se estende muito além de só pensar na relação que a medicina e a psicologia nos apresentam. Thomas Hanna (1972) destaca cientistas e filósofos somáticos. Para ele, Darwin (1809-1882), Freud (1856-1939), Lorenz (1903-1989), Piaget (1896-1980) e Reich (1897-1957) são cientistas somáticos, pois forneceram as bases essenciais para o entendimento de como nós homens chegamos a ser o que somos, e como nós homens estamos nos tornando alguma coisa diferente do que éramos até agora. Falaram-nos a respeito das estruturas básicas e do funcionamento do soma humano e de que maneira que o soma humano evoluiu na sua estrutura e no seu funcionamento. Para Hanna, na base da ciência somática está a noção “de que se nós pretendemos entender-nos como homens, devemos levar em conta tanto o homem como o ambiente.”. (HANNA, 1972, p. 116). Não colocando o foco sobre homem ou natureza, mas focalizar as constantes interações e o intercâmbio entre soma-ambiente: “seja o que for o homem, ele é o produto comum de si e do mundo à sua volta.”. Immanuel Kant (1724-1804), Soren Kierkegaard (1813-1855), Karl Marx (1818-1883), Ernst Cassirer (1874-1945), Merleau-Ponty (1908-1961) e Nietzsche (1844-1900) são considerados por Hanna filósofos somáticos. Esses filósofos falaram da maneira que os somas humanos experimentaram-se a si mesmos e ao mundo, do seu comportamento em relação a si mesmos e ao mundo e, principalmente, as maneiras possíveis de alterar essa experiência e esse comportamento. Tomaram atividades do ver, reconhecer, admitir e expressar, e especularam experimentalmente com todas as possibilidades que elas oferecem. Os temas da filosofia somática são percepção e comportamento. Nietzsche, por exemplo, percebe que os homens ainda não estavam perfeitamente conscientes,

perfeitamente perceptivos, perfeitamente atentos. Heidegger inventou uma palavra nova: “Dasein”, que significa “ser é aqui”:

Essa formulação engenhosa é valiosa para a realidade somática do homem: o homem não é simplesmente uma criatura que existe, mas antes, ele existe aqui, ele está localizado, situado, corporificado aqui. Não sou um espírito livre: sou um espírito corporificado, que está sempre situado em algum lugar, e esse lugar – não importa onde eu esteja – é sempre aqui. (HANNA, 1972, p. 27).

Pensar em percepção, consciência, comportamento nos aproxima mais uma vez das abordagens em comuns presentes nas práticas corporais somáticas.

Uma noção em comum muito importante nas técnicas somáticas é exatamente a afirmação da unidade do ser humano, não separando corpo de voz ou corpo de mente. É possível perceber em algumas técnicas uma linha onde a imagem e a visualização tem papéis importantes no desenvolvimento do método, como no caso de Matthias Alexander, que acentua a ação do pensamento como ferramenta, apesar de não ser o princípio da sua metodologia. Enquanto Gerda Alexander, Feldenkrais, Vianna e Lima enfatizam o movimento. Porém, segundo Nóbrega (2005), o processo de conhecimento depende da experiência que acontece na ação corporal, ou seja, por mais que uma técnica somática aparente dar mais ênfase para pensamento ou para o corpo, os reformadores não consideram mente e corpo como entes separados, principalmente porque a cognição “emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações.” (NÓBREGA, 2005, p. 606). A mente não é uma

entidade “des-situada”, desencarnada ou um computador, também a mente não está em alguma parte do corpo, ela é o próprio corpo. Essa unidade implica que as tradicionais concepções representacionistas se enganam ao colocar a mente como uma entidade interior, haja vista que a estrutura mental é inseparável da estrutura do corpo. (NÓBREGA, 2005, p. 607)

Esta maneira de pensar e abordar o corpo na somática é um dos seus maiores princípios, e para mim uma de suas maiores contribuições. É importante perceber que os processos de percepção e de ação, são inseparáveis do processo de conhecimento, pois somos seres corporais e em movimento. Enfatiza a vivência do corpo em movimento como criador de sentidos, porque a percepção é um acontecimento da motricidade.



Ilustração 8: Desenho produto de uma colega após a pergunta: "O que você imagina quando pensa em soma, de somática?".

2 – MOVIMENTO



Ilustração 9: A artista Americana Heather Hansen utiliza o movimento do corpo para criar desenhos de grande escala. Fonte: <http://heatherhansen.net>

A Educação Somática busca a educação do movimento. O movimento como metodologia. Metodologia de trazer o movimento para a esfera do conhecimento, tornar consciente. Educar o movimento como propulsor de modificação das sensações e de reorganização do organismo como um todo. Não apenas se movimentar, mas perceber como executamos os movimentos e explorar variações no modo de mover-se. Perceber o corpo de um ângulo diferente daquele com o qual estamos habituados. Limitamos o nosso vocabulário gestual, muitas vezes por não ousarmos gestos diferentes dos habituais por medo que as respostas sejam diferentes daquelas desejadas e que já estamos acostumados. Portanto, a educação do movimento surge como metodologia para o descondicionamento gestual (BOLSANELLO, 2011), para refinarmos nossa capacidade de adaptarmos nossas respostas a diferentes circunstâncias, e investigar novos processos de reorganização de nossa imagem corporal.

O papel do educador somático é o de levar o aluno a uma auto-investigação do movimento de seu corpo. As comandas dos educadores não dirigem o aluno à mera execução de uma sequência de movimentos, nem a um aperfeiçoamento dessa sequência. Trata-se de estimular o aluno a explorar, através do movimento, conexões entre partes do corpo aparentemente desconexas. Nas técnicas somáticas o movimento humano está em uma via de mão dupla com os pensamentos, emoções e sensações de uma pessoa, portanto, oferece os melhores meios para mudanças concretas na vida. O período de aprendizagem é o momento de como se faz e não o que se faz, podendo assim fazer explorações lentas, articulares e

experimentais do movimento, focando em quem o realiza e levando em conta as características e os limites individuais. Em muitas técnicas os professores também usam imagens metafóricas para o movimento e compreensão do movimento.

Mansur (2003) escreve que a educação do movimento significa “traduzir para fora o que foi produzido dentro, elaborar o movimento interno em busca do movimento externo, transformando o que é abstrato e incompleto em algo real, e momentaneamente, completo.” (p. 213). É na exploração do movimento que percebemos onde colocamos força, onde relaxamos, com qual intensidade, em qual direção, como organizamos o corpo para realizar determinado movimento e assim por diante.



Ilustração 10: Imagem de Eadweard J. Muybridge. Muybridge foi um fotógrafo inglês conhecido por seus experimentos com o uso de múltiplas câmeras para captar o movimento. Fonte: <http://milplanaltos.wordpress.com/2012/07/30/rediscutindo-a-natureza-da-percepcao/>

Intensificar a minha prática reflexiva esse ano, me fez perceber a importância da educação do movimento e do descondicionamento gestual na arte. Observando-me e observando meus alunos da nona série do Colégio Aplicação, onde faço a minha prática docente em Estágio II, percebo como sempre tomamos as mesmas decisões e os mesmos caminhos na movimentação e nos gestos. No início do ano, a ideia de Thérèse Bertherat de que somos débeis motores não foi muito aceita por mim.

Mas, cada vez mais me observando em movimento, percebi o quanto escolhia normalmente o mesmo ritmo, as mesmas soluções, os mesmo lugares para partir o movimento. Observando os meus alunos, essa percepção foi muito maior, a ponto de eu conseguir descrever os gestos e movimentos sempre usados por eles. Para mim, torna-se evidente que para criar na dança e no teatro é necessário refinar a capacidade de achar diferentes respostas a diferentes situações e a importância do professor de instruir o aluno na investigação de novas movimentações.

3 - PROPRIOCEPÇÃO/ AUTOCONHECIMENTO/ AUTO-OBSERVAÇÃO

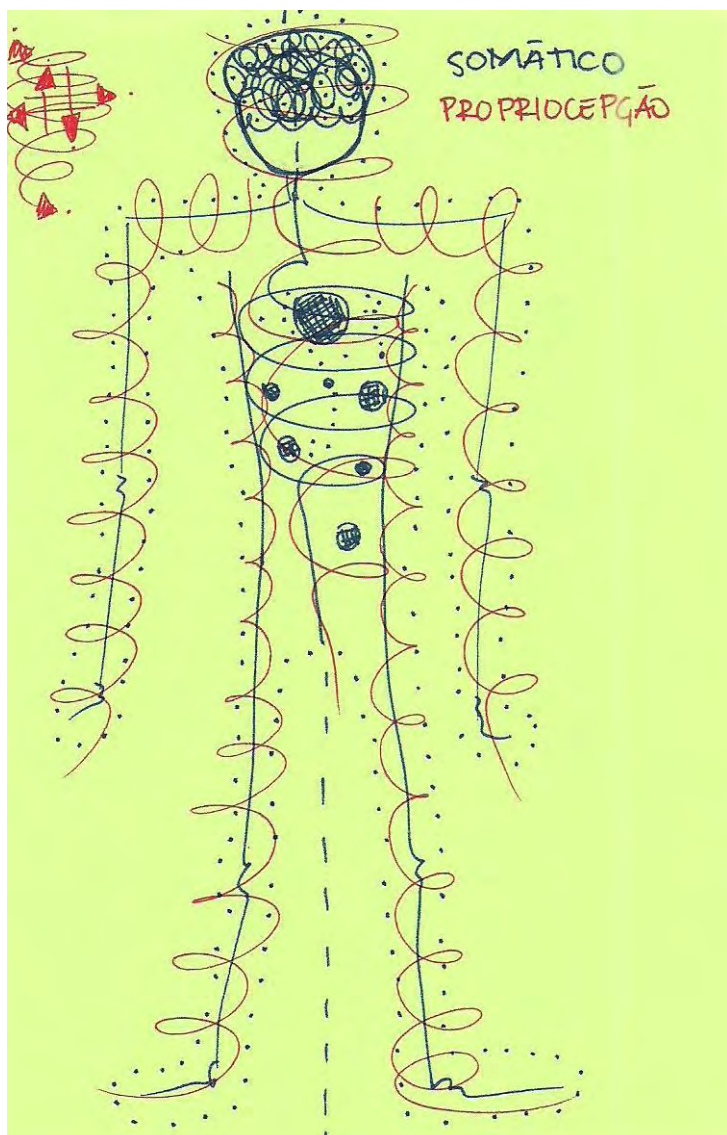


Ilustração 11: Desenho produto de uma colega a partir da pergunta: "O que você imagina quando pensa em propriocepção?".

Em uma perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo e o corpo é pensado em uma perspectiva de primeira pessoa, imediatamente proprioceptiva. Para isso é necessário autoconhecimento e auto-observação.

Propriocepção é o termo utilizado para nomear a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais. Este tipo específico de percepção permite a manutenção do equilíbrio postural e a realização de diversas atividades práticas.

Esta capacidade de estar consciente e sensorialmente perceptivo resulta em uma consciência corporal. Ser proprioceptivo é se conhecer enquanto soma e entender as relações somáticas do corpo e com o ambiente, para poder reavaliar a auto-imagem, muitas vezes inibidora de novas descobertas corporais. Um princípio das práticas de Educação Somática é privilegiar a informação que vem do próprio corpo para orientar as decisões e as investigações das possibilidades do movimento.

Para Godard (apud Nivoloni, 2008, p. 54) não é possível mudar de gesto se não mudar a própria percepção. É uma ilusão acreditar que se podem aprender

gestos por uma decomposição mecânica, pois aquilo que chamamos de coordenações, os nossos hábitos corporais, são na realidade, hábitos perceptivos. Portanto, todos aqueles que quiserem mudar a natureza de um gesto e sair de certa forma da repetição, não podem fazê-lo senão passando por um trabalho de percepção: “não posso mudar o meu gesto se não mudar a relação que mantenho com o meu corpo e com o espaço através da percepção.” (NIVOLONI, 2008, p.54).

A perspectiva de auto-conhecimento é referente a todos os sinais que recebemos do corpo e do ambiente. A visão, o tato, a audição, o olfato e o paladar; nosso sistema locomotor; nosso sistema vestibular e as reações emocionais. Todas essas informações são responsáveis pela nossa percepção “que não é pura: é fruto de um conjunto complexo de mudanças de todos os nossos sistemas (com gradações diferentes dependendo dos estímulos) perceptivos.” (NIVOLONI, 2008, p. 68). Vemos e percebemos de uma maneira constante e construímos hábitos perceptivos. Portanto, é necessário para uma reorganização somática e uma nova compreensão corporal aprender a observar como o nosso corpo funciona e se relaciona, conhecer essas interações e construir novos hábitos perceptivos.

Acredito que apenas ganhei uma capacidade de avaliação e educação do movimento em mim e em perspectiva dos outros, pois também tive espaço para me conhecer, me auto-observar e desenvolver novas capacidades proprioceptivas. Percebo o ganho de uma reorganização corporal, novos hábitos e uma reavaliação da minha auto-imagem, que me proporcionaram novos materiais e compreensões do corpo e do espaço para poder jogar, improvisar e criar.

4 – ANATOMIA

O conhecimento anatômico também é uma abordagem em comum das técnicas somáticas. Feldenkrais foi autodidata no estudo da anatomia e da fisiologia e M. Alexander estudou anatomia mais tarde e trabalhou com médicos. Os dois reformadores buscaram nos estudos anatômicos o entendimento dos mecanismos do funcionamento do corpo, principalmente para entender os motivos que levaram a suas lesões. Gerda Alexander e José Antônio Lima tiveram formação superior na área da saúde. Klauss Vianna não teve formação profissional, mas se dedicou ao estudo da anatomia.

A anatomia na técnica de cada reformador era usada de uma maneira diferenciada. Nas práticas e técnicas de M. Alexander, Feldenkrais e Vianna, o estudo de anatomia na sala de aula não é uma condição necessária, mas os instrutores podem a qualquer momento recorrer a esses conhecimentos, pois o conhecimento sempre está presente na prática. Porém, para Gerda Alexander e Lima, a anatomia faz parte tanto da formação dos professores do método quanto ao curso oferecido para os praticantes da técnica. De acordo com a necessidade de cada um, a anatomia é abordada de uma maneira mais complexa e completa ou mais simples e acessível.

Lima (1994) acredita na anatomia do corpo vivo e não naquela em que nos debruçamos sobre um cadáver onde muitas vezes só se consegue o horror de alguns. Sendo assim, não são os alunos que entram no laboratório de anatomia, mas o conhecimento anatômico que vai até a sala de aula, pois tem como objetivo no estudo da anatomia não o diagnóstico, mas levar o aluno a pensar o próprio corpo e o movimento. O toque é primordial para esse estudo. Os alunos tocam-se uns aos outros para comparar com as imagens mostradas por atlas anatômicos, por esculturas tridimensionais ou por ossos separados do corpo: “o aluno vê e sente, por meio do toque, o músculo ou o osso do outro e, em seguida sente o toque das mãos do parceiro sobre o mesmo músculo já percebido.” (STRAZZACAPPA, 2012, p.124).

Para Gerda Alexander a anatomia faz parte dos conhecimentos necessários para a formação profissional do instrutor de Eutonia. O professor deve entender a complexidade da estrutura corporal, porém, o praticante do método deve compreender o essencial, que no caso do método são as estruturas ósseas. Essa técnica também tem como base o tato, para que, pelo meio da pele, o indivíduo entre em contato com o seu corpo e os corpos do colega e assim adquira uma consciência corporal.

Compreender as forças que agem no corpo e, como as estruturas corporais funcionam, potencializa a capacidade e possibilidade de movimento, pois caminha para um sentido funcional do corpo e do desenvolvimento das habilidades dentro de uma organização do movimento de forma mais precisa, com mais controle e de forma mais saudável.

Compreendo o conhecimento anatômico como fundamental para o desenvolvimento da educação do movimento, do descondicionamento gestual, da

propriocepção e da reorganização somática pessoal. Ter conhecimento do que o corpo anatomicamente é capaz e dos caminhos que potencializam movimentos, facilita o desprendimento do ponto de conforto e aponta para uma abrangência funcional do corpo. Identificando essas abordagens em comuns nas práticas somáticas e as minhas experiências ao longo desse ano, torna-se evidente na minha compreensão somática das teorias e práticas que tudo se perpassa a todo o momento, e que só é possível tentar separar e definir, aqui, no papel.



Ilustração 12: Moshe Feldenkrais ensinando com um esqueleto e a partir do toque. Fonte: feldenkrais.method.org

5. Estratégias pedagógicas

Débora Bolsanello escreveu o artigo Educação Somática: o corpo enquanto experiência (2005), dedicando espaço especialmente para descrever as estratégias pedagógicas usadas pelos profissionais da Educação Somática, que abordam muito além do corpo físico, mas a experiência pelo corpo, ou seja, aborda a totalidade do soma. Experiência como exposição, abertura:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p. 161.)

Este artigo me guia para analisar e aproximar as descrições de Débora Bolsanello às minhas experiências no Grupo Experimental de Dança de Porto Alegre, que me aproximou das abordagens somáticas e nesse momento é o meu referencial de estratégias pedagógicas somáticas.

Como já escrevi no capítulo três, o teatro não é considerado uma prática artística dita somática, mas pode se apropriar dos princípios originais da somática, percebendo-o e praticando-o somaticamente. Para isso, me utilizo das estratégias pedagógicas sugeridas por Débora Bolsanello: 5.1 O aprendizado pela vivência; 5.2 Sensibilização da pele e 5.3 A flexibilidade da percepção, para exemplificar os princípios da somática na prática. Para tais exemplos, tão importantes quanto às estratégias, são as palavras que ela descreve em seu esquema (ilustração 7) para cada eixo do ensino no campo da Educação Somática a partir da abordagem do corpo enquanto experiência.

5.1 O Aprendizado pela VIVÊNCIA

O professor de Educação Somática propõe ao aluno a vivência de uma organização corporal mais equilibrada e integral, sendo por isso, mais funcional. Os diferentes métodos de Educação Somática utilizam estratégias pedagógicas que visam levar o aluno a tomar consciência da relação da totalidade de seu corpo. O aluno reestabelece seu equilíbrio quando ele é capaz de reconhecer que os sintomas físicos ou psíquicos que ele apresenta têm relação com sua maneira habitual de organizar seus movimentos e com a percepção que ele tem do corpo. É a partir das novas experiências propostas pelo professor que o aluno toma consciência e reaprende a perceber seu corpo no espaço e em contato com o outro. Portanto, é necessário que o educador somático desperte a atenção do aluno ao processo de aprendizado, focando em como se aprende e não no quê se aprende.

Nesse sentido, o professor de Educação Somática não apenas ensina exercícios, mas ele dirige a atenção de seus alunos de maneira que eles aprendam a sentir e perceber o que o corpo faz quando realiza os exercícios. O aluno é levado a:

concentrar-se no movimento proposto, evitando um comportamento automático e ausente. Ele aprende o conteúdo do exercício através de sua própria experiência e não a partir de teorias ou manuais, nem copiando o modelo cinestésico do professor. A experiência do aluno é valorizada pelo professor como sendo única na medida em que seu objetivo é levá-lo a tomar contato com o aspecto subjetivo de eu corpo. (BOLSANELLO, 2005, p.102)

Seu papel é o de guiar o aluno em suas descobertas somáticas, suscitar uma reflexão sobre a corporeidade e fundamentar a aprendizagem do aluno na experiência e sensação que ele tem, para que assim o aluno reavalie a sua auto-imagem e se torne mais proprioceptivo.

Bolsanello em seu esquema (ilustração 7) destaca as seguintes palavras para vivência: atenção direcionada, hábitos posturais, reações, compensações musculares, automatismos, consciência dos limites e do potencial do corpo.

5.2 Sensibilização da Pele – SENSAÇÃO

Fronteira entre *Eu* e o *Outro*, a pele é o maior órgão do corpo humano, lugar por excelência da afetividade, do desejo, da intimidade e da identidade. De um ponto de vista fisiológico, os órgãos sensoriais estão vinculados ao

tecido epitelial: o som atinge a pele da orelha e do aparatos mais sensíveis da orelha interna; o paladar é o contato de um alimento com a pele da língua. O mesmo se dá com o olfato, cujos estímulos passam pela pele das narinas para serem codificados pelo sistema nervoso. Segundo Roquet (1991, p.18), o órgão pele sintetiza todas as funções dos outros sentidos. A pele pode captar, pela vibração, ondas sonoras e ondas luminosas. Ela tem um papel como regulador térmico e se aparenta ao sistema respiratório, pois respiramos também pela pele. A estimulação cutânea ativa o sistema neurovegetativo e esse age sobre o sistema respiratório e visceral. Tal como o sistema nervoso, a pele origina-se da ectoderme, a camada de células mais externa do embrião. Através dos proprioceptores, a pele é sensível ao toque, que informa ao sistema nervoso sobre espessura, forma, profundidade, densidade, etc. (BOLSANELLO, 2005, p. 102).

Débora Bolsanello nos apresenta a questão de a visão ser o sentido privilegiado no cotidiano dos seres humanos, principalmente os habitantes dos grandes centros urbanos, e o toque sendo a faculdade sensorial menos requisitada nesse contexto, fazendo com que o corpo humano passe a ser apreendido sobretudo por sua aparência. A Educação Somática, em seus diversos métodos, propõem exercícios que visam o reequilíbrio sensorial do corpo, propondo uma reativação do sistema proprioceptivo. O sistema proprioceptivo tem receptores na pele, nos músculos, ligamentos, tendões e articulações que são responsáveis de informar “o cerebelo das diferenças de pressão sobre o corpo e de sua orientação no espaço, informações absolutamente necessárias à sobrevivência do organismo e à manutenção da saúde.” (BOLSANELLO, 2005, p. 103). É uma estratégia pedagógica utilizada pelo educador para levar o aluno a redescobrir-se além de sua aparência.

Por isso, o professor de Educação Somática raramente demonstra os exercícios aos alunos, porque o referencial corpo-modelo do professor deve ceder lugar para o aluno aprender a tomar suas próprias sensações como referência do aprendizado. Por meio de vivências somáticas que começam pela estimulação tátil, os alunos aprendem de maneira gradual a conhecerem-se, a respeitarem o seu corpo e a visitarem outras facetas menos conhecidas de si. São destacadas as seguintes palavras pela autora no que diz em relação à sensação: relaxamento, disponibilidade, concentração, estimulação tátil, auto-observação, presença e aqui-agora.

5.3 A flexibilização da PERCEPÇÃO

Após conduzir o aluno ao longo das aulas para tomar consciência em primeiro lugar de como ele se sente e se percebe, o professor poderá ajudar o aluno a abrir-se a experimentar sensações menos habituais, como por exemplo, o de relaxar tensões musculares crônicas e de reorganizar a dinâmica do seu corpo. Normalmente, as nossas sensações nos parecerão estranhas e inadequadas:

[...] Por exemplo, se tenho o hábito de parar em pé mantendo uma forte contração dos músculos rotadores externos do quadril, a sensação que terei quando relaxar essa musculatura é que a articulação está em rotação interna e não em rotação neutra, pois em minha postura habitual, a percepção que tenho de rotação neutra é, na verdade, uma rotação externa. Assim, para mudar um hábito, é provável que tenhamos que vivenciar sensações que, muitas vezes, nos parecem estranhas (...) (Vieira apud Bolsanello, 2005, p. 104).

Tive essa experiência nas aulas de Educação Somática com a Professora Bia Diamante, em que os novos movimentos experimentados por mim em sua aula me davam a sensação de não me sentir “em casa”, de que o meu corpo não estava organizado ou ainda, de me sentir emocionalmente afetada. Os exercícios propostos nas aulas de Educação Somática fizeram com que eu aprendesse na prática que as sensações, percepções e emoções são estreitamente interligadas em relações dinâmicas.

O objetivo é tornar mais flexível a percepção que o aluno tem dele mesmo e de suas interações no espaço físico e social. Quando dirigimos nossa atenção de maneira consciente, nossa percepção se transforma. Por isso, essa estratégia pedagógica tem o objetivo de levar o aluno a conscientizar-se de que a percepção é dinâmica e flexível e que a nossa percepção em relação ao corpo depende do ângulo que escolhermos para observá-lo, pois “o contexto das aulas de Educação Somática é um laboratório onde o aluno desenvolverá uma fina capacidade de adaptação as mais variadas situações.” (BOLSANELLO, 2005, p. 105).

Destaca as seguintes palavras em seu esquema para percepção: exploração de sensações novas e maneiras diferentes de movimentar-se, descoberta.

6. Estratégias pedagógicas no Grupo Experimental de Dança

O meu interesse e imersão nas abordagens somáticas e suas estratégias pedagógicas devem-se e muito às minhas experiências no Grupo Experimental de Dança ao longo desse ano de 2013. Minhas associações entre prática e teoria são embasadas nessas experiências. Portanto, me utilizo das estratégias pedagógicas utilizadas pelos meus professores no grupo para exemplificar essas experiências e abordagens identificadas por mim e assim, posteriormente, analisar e aproximar das definições de Débora Bolsanello.



Ilustração 13: Aula do Professor Douglas Jung no Grupo Experimental de Dança em Outubro de 2013. Fotografia: Renata Stein Dias

1 – ESTAR INTERESSADO MAIS DO QUE PARECER INTERESSANTE

Desde o início do ano tenho aulas com o Professor Alessandro Rivellino¹³ de Contato e Improvisação no Grupo Experimental de Dança. Por ter uma abordagem muito somática e generosa em suas aulas, ele deixou gravado em mim uma qualidade, que para mim tem muita ligação com as estratégias pedagógicas somáticas: estar mais interessado do que ser interessante. Estar em cena interessado no que está fazendo e não em ser interessante é um mote positivo para nos focarmos na ação, na pessoa com a qual estamos em cena, na relação que

¹³ Alessandro Rivellino é licenciado em Educação Física pela UFRGS, bailarino contemporâneo, ator, performer e professor de Contato Improvisação, Danças Circulares e Dança Criativa. Integrante do GrupoTATO que pesquisa Contato Improvisação e do Tótum Teatro que pesquisa sobre as potencialidades do ator e treinamento em Dança Pessoal. Foi aluno do Grupo Experimental de Dança da Cidade de 2008 a 2010.

estamos criando com esse espaço, pessoa, objeto, sem a necessidade incessante de agradar os outros. Não estou dizendo que o público não seja importante também nessa relação e nem que as escolhas em cena não devam ter uma preocupação estética e política, que pense também no espectador. Porém, deixar que o olhar externo dos colegas nos motive mais a parecer interessante do que se interessar em aprofundar as relações e descobertas em cena pode nos limitar e fazer com que continuemos acessando memórias motoras já conhecidas e nos impedindo de desenvolver novos caminhos. Também, muitas vezes quando o foco está em parecer interessante é porque o nível de julgamento de nós mesmos está muito alto, impedindo assim a experimentação e fazendo com que nos seguramos no que acreditamos saber e nos caminhos já conhecidos e impedindo de sermos sujeitos “ex-postos”. Então, sempre acessamos o automático e os nossos clichês.

2 – OLHOS EM CADA POROS

Estar interessado no que está fazendo é se libertar para experimentar, estar/ser presente em cada detalhe do que está fazendo. Com a figura do observador, continua-se interessado em fazer, consciente do corpo e da ação, porém agora troca-se energia com quem observa. “Eu gosto muito de pensar que cada poros do corpo tem um olhinho. Quando tu está experimentando esses olhos estão fechados, quando alguém te observa eles abrem para trocar energia e se relacionar.” (Alessandro Rivellino, 2012, notas pessoais) Continua-se a ter um interesse na ação, mas com os “olhinhos” abertos para trocar energia com o espectador.

3 – CHEGAR EM CASA

Praticamente em todas as aulas do professor Alessandro Rivellino, ele reserva um espaço para que todos “cheguem em casa”. Por meio de perguntas como: o que o meu corpo está precisando nesse momento? O que eu estou com vontade de fazer agora? Estou com alguma tensão? Se o pensamento for para além do aqui/agora pede para que coloquemos nosso foco na respiração. Este espaço normalmente é destinado para cada um fazer o que realmente deseja: deitar, dançar, sentar, parar, se mexer. Ainda, algumas vezes, deitamos e somos guiados pelo professor a fazer uma pequena viagem pelo nosso corpo “escutando” as

necessidades e prestando atenção em algumas partes que muitas vezes são esquecidas por nós. O Professor Douglas Jung¹⁴ aborda o chegar em casa a partir da imagem de um “scaneamento” do nosso corpo.

Exercício para exemplificar e registrar algumas sensações

Na aula do dia 09/Setembro, quando o professor Alessandro Rivellino chegou para a aula, às 10h30min, estávamos conversando com o professor Douglas Jung sobre as ideias de criação para o espetáculo do final do ano. O professor Alessandro juntou-se à roda e conversamos todos por um longo tempo. A conversa terminou sobrando apenas 20 minutos para a aula do Alessandro. Ele propôs que aproveitássemos esse tempo e pediu para que cada um fizesse o que o corpo necessitava. Alguns deitaram, outros ficaram se massageando, se alongando e eu, que estava com um desconforto no estômago, fiquei caminhando pela sala apenas fazendo círculos com a mão para massagear a barriga. Instruindo-nos para que nos mantivéssemos atentos ao nosso corpo, em nossas escolhas de ação e em não fazer nada mais além do que precisava, pediu para que metade do grupo se reunisse próximo à parede e observasse os colegas que ainda estavam fazendo as suas ações. Também, solicitou que os observadores falassem “um” toda vez que observassem algo interessante e que os observados continuassem interessados apenas na ação escolhida para executarem.

Depois, trocaram-se os grupos e eu observei. No início, quando foi solicitado novamente para que falássemos “um”, fiquei me questionando o que eu poderia achar de interessante em alguém apenas alongando, caminhando, ou mexendo os pés. Porém, ao longo da observação, as ações, que eram muito sutis, tornaram-se grandiosas e o número de “uns”, tanto meus, quanto dos outros colegas observadores, aumentaram. Foi muito curioso e interessante como os mínimos movimentos aos poucos ganharam espaço e o meu olhar de observadora, que também pode ser automático e clichê, se modificou e se permitiu ver.

Conversamos sobre essa experiência na aula posterior, dia 16 de Setembro, e comentamos de como o corpo se comporta quando sabe que está sendo observado, de como naturalmente ele começa a querer ser interessante e forçar uma presença e esquecer o que estava interessado em fazer e se manter inteiro na

¹⁴ Douglas Jung foi aluno no primeiro ano do Grupo Experimental de Dança. Bailarino e graduado na School Experimental Academy of Dance (SEAD/ Salzburg/ Áustria).

ação. Conversamos sobre achar esse caminho de abrir os “olhinhos” dos poros para comunicar, trocar energia com quem observa, mas continuar interessado em fazer as ações que está pesquisando.

4 – PRESERVAR A INFORMAÇÃO DO INICIO DA AULA

Aulas como a do Professor Douglas Jung, são aulas que vão trabalhando habilidades, qualidades e consciência corporal detalhadamente até o fim da aula, quando experimentamos colocar em fluxo e dinâmica, como em uma coreografia, por exemplo. Assim, durante toda a aula desenvolvemos ferramentas por meio do toque na nossa própria estrutura corporal, da percepção funcional do nosso corpo, para assim entender a realização de alguns movimentos. O professor sempre nos lembra no momento em que experimentamos os movimentos combinados e em fluxos diferenciados que precisamos preservar todas as informações que recebemos corporalmente ao longo da aula, pois elas foram um crescente de entendimento para os movimentos propostos. Normalmente, durante o momento de entender o corpo e como ele se coloca em movimento, experimentamos da maneira mais difícil e da maneira mais fácil, sempre entendendo o porquê da facilidade ou dificuldade. Pesquisamos o encaixe da coxo-femural na caminhada, giros, suspensão da perna, pesquisamos a ondulação e espiral da coluna, pesquisamos os apoios dos pés, articulações.

5 – OLHAR PARA O ESPAÇO

Dentre as experimentações feitas sobre a funcionalidade do corpo, algo sempre lembrado pelo professor Douglas Jung é sobre a importância de olhar para o espaço. O olhar baixo nos dificulta muito a movimentação. Experimentamos, por exemplo, pulos com o olhar para o chão e pulos com o olhar para o espaço e giros com o olhar para o chão e giros com o olhar para o espaço, e percebemos a dificuldade quando estamos com a cabeça baixa para executar os movimentos. Olhar para o espaço também é uma abordagem importante, pois ajuda o aluno a deslocar-se só de uma vivência interna e olhar para as pessoas que estão compartilhando dessa vivência, seja dançando, atuando, jogando, improvisando.

6 – TOCAR PARA O CONHECIMENTO ANATÔMICO

No segundo semestre do ano, o Grupo Experimental iniciou suas aulas de Axys Sillabus¹⁵ com a professora Didi Pedone¹⁶. Nas aulas de Axys Sillabus com a professora Didi Pedone, o foco é no ensino e treinamento do movimento, combinando segurança e prazer na estrutura corporal. Para isso, em muitas aulas a professora reserva um espaço para o conhecimento anatômico a partir de imagens e do toque. Nas aulas do dia 11 e 18 de Setembro, por exemplo, em duplas tocamos e experimentamos as possibilidades de movimentos do quadril que reverberam no corpo do colega, assim como na cervical. Na outra aula pesquisamos a cintura escapular a partir do toque; os seus encaixes e movimentos e depois improvisamos, ainda em dupla, como guiar o colega a partir dos encaixes da cintura escapular, empurrando, pressionando, puxando.

7 – SER TAMBÉM RESPONSÁVEL PELOS AJUSTES NECESSÁRIOS NO PRÓPRIO CORPO

O professor Douglas Jung na maioria de seus exercícios, assim como a professora Didi Pedone e o professor Alessandro Rivellino, nos lembram de que apesar de dar um determinado exercício, movimento, posição a ser feita, nós somos responsáveis pelos nossos corpos e por fazer os ajustes necessários para o conforto e funcionalidade global. Portanto, é necessário compreender e conhecer os encaixes do corpo e as necessidades específica e pessoais. Não tenho dúvidas de o que o educador é responsável pelos corpos que está conduzindo. Mas, nas aulas de experimentações e de caráter somático, o professor conduz e ajuda o aluno cada vez mais a ter conhecimento para compreender as suas necessidades pessoais e deixa de ser um modelo a ser seguido, pois cada corpo tem as suas especificidades.

8 – RIGHT NOW, RIGHT HERE, RIGHT THIS MOMENT

¹⁵ Criado por Frei Faust ao longo de 20 anos de pesquisa, o Axys Sillabus é um método de ensino e treinamento do movimento e aplicação da física e biomecânica de dança e movimento humano em geral, partindo sempre dos critérios de alinhamento saudáveis.

¹⁶ É a única profissional no Brasil certificada para ministrar aulas de Axis Syllabus, o qual leciona desde 2006. Bailarina, coreógrafa, educadora física e pós-graduada em Cinesiologia pela UFRGS.

Desde o dia 28 de outubro de 2013 estamos tendo aula com o professor Matej Kejzar¹⁷. Algo que ele tem trazido a todo o momento nas suas aulas é a questão de estar aqui, agora, neste momento, fazendo o que se propôs e curioso por descobrir novas possibilidades. Agora, aqui, neste momento junto com a curiosidade em pesquisar, nos ajuda a evitar o que ele chama de uma presença estática, forçada. A necessidade em estar presente em cena, cria uma rigidez, uma presença exagerada, forjada, um forçar estar presente, conseqüentemente gerando um esquecimento de realmente ser presente, aqui, agora, neste momento. Esta abordagem me remete ao “estar interessado mais do que parecer interessante”.

9 – APRENDER A ELABORAR O PENSAMENTO SOBRE A PRÁTICA



Ilustração 14: Conversa após exercício no Grupo Experimental de Dança em Outubro de 2013. Fotografia: Renata Stein Dias

Esta foi uma das primeiras abordagens feita pela professora Bia Diamante. Incentivar que nós aprendêssemos a elaborar e falar sobre o que foi feito. Então, durante a aula a professora sempre reserva vários espaços para que os alunos falem das suas sensações, percepções e descobertas. Os professores Alessandro Rivellino e Douglas Jung, da sua maneira, também

sempre possibilitam esse espaço a partir de conversas para trocarmos percepções sobre a prática.

10 – RELACIONAR-SE COM O MOVIMENTO

Outra abordagem pela professora Bia Diamante é nós recordar de nos relacionar com o movimento, pois o movimento acontece em nós. Provoca-nos lembrando de que não se relacionar com o que está acontecendo na totalidade do corpo nos faz virarmos “robôs”, apenas executando gestos automáticos.

¹⁷ Matej Kejzar é coreógrafo e bailarino. Estudou na Escola Amsterdam School for New Dance Development (SNDO). Lecionou em instituições de dança europeus de renome, como SNDO, Amsterdam, SEAD / Salzburg e Tanzquartier Wien, bem como na Índia, China e Taiwan.

6.1 Somatizando referências e práticas

Interessada em saber por outras pessoas as possíveis relações com as estratégias pedagógicas das abordagens somáticas propostas por Bolsanello, decidi fazer uma pequena pesquisa. Distribuí o esquema estruturado por Débora Bolsanello (ilustração 7) para os meus colegas do Grupo Experimental de Dança e para os alunos da disciplina de CORPO IV no Departamento de Arte Dramática. Escolhi o Grupo Experimental porque os meus colegas compartilham diariamente as mesmas práticas que eu. Já a escolha da turma da disciplina de CORPO IV foi feita devido a minha curiosidade em analisar alunos de teatro em formação, e por serem alunos da Professora Suzane Weber, referencial de prática somática para mim no Departamento. Dei a todos a instrução para que escrevessem no papel distribuído com o esquema, diferentes relações com as palavras escritas na folha. Poderia ser um verbo, exercício, professor, experiência, um desenho, uma frase. No total recebi como retorno vinte e sete papéis escritos. Meu objetivo, além da análise das referências escritas por eles, era me utilizar dessas relações para também dar suporte para as minhas conexões e exemplos dos princípios da somática na prática. Para isso, selecionei entre todos os papéis, as relações que acredito que contribuem diretamente para esta pesquisa, e escrevi em uma folha as relações feitas pelos meus colegas do Grupo experimental (ilustração 15) e em outra folha as relações da turma de Corpo IV (ilustração 16).

O retorno escrito dos meus colegas do Grupo Experimental de Dança e dos alunos do quarto semestre em Teatro no Departamento de Arte Dramática foi de grande valia e agregaram muito às práticas e estratégias pedagógicas que eu vinha experimentando no Grupo Experimental e pesquisando nas abordagens somáticas.

Todos os professores citados por mim: Douglas Jung, Didi Pedone, Alessandro Rivellino, Bia Diamante, Matej Kejzar e Suzane Weber, citada pelos alunos do teatro, trabalham com “tarefas de localização” (FORTIN, 1998), que são tarefas que visam o conhecimento da estrutura do corpo e à compreensão da ação da força dentro do corpo e sobre o corpo. As “tarefas de análise” (FORTIN, 1998) consistem na identificação das características da estrutura do corpo de outra pessoa e na análise dos padrões de movimento dessa pessoa na iniciação e na sequência

de movimento. Normalmente essas “tarefas de análise” são abordadas pelos professores do Grupo Experimental, assim como pela professora Suzane Weber, a partir de uma estimulação tátil, com massagem, toques e movimentos com o corpo do colega.

As “tarefas de exploração” (FORTIN, 1998) são complementares as “tarefas de localização”. Mais do que apenas conhecer a nossa estrutura, as “tarefas de exploração” enfocam a avaliação do estado do corpo, para identificar simetria e assimetria, observar a tensão corporal, o ritmo respiratório. A consciência da respiração para o conhecimento e uso funcional do corpo, é uma abordagem essencialmente somática. Para Nivoloni (2008) exercícios que trabalham a respiração tem a capacidade de “propiciar uma percepção de integração do corpo, colaborando não apenas para ampliar o relaxamento e a consciência corporal, mas também a expressividade.” (p. 66). As palavras respiração, aqui-agora e Bia Diamante foram relacionadas com relaxamento no esquema de Débora Bolsanello pelos participantes da pesquisa. O que para mim se torna uma relação muito interessante em vista de que a professora Bia Diamante trabalha atentamente com respiração e relaxamento. O relaxamento pode ser proporcionado pela respiração consciente e assim possibilitar também uma “scaneamento” do corpo aqui-agora.

Em relação à expressão presença/aqui-agora, identificada por mim em vários professores do Grupo Experimental como estratégias pedagógicas, surgiram muitas relações interessantes e que proporcionam um ótimo material de análise. A presença/aqui-agora é: “Um mito. Relação com o passado, com memórias, planos diversos.” (aluna de Corpo IV). Partindo do princípio que o nosso corpo tem uma memória, como registro de uma história passada, e ao mesmo tempo, ele é “projeção para o futuro, com sua bagagem genética, seus desejos, sonhos, projetos.” (STRAZZACAPPA, 2012, p.31) o corpo não está apenas no aqui-agora, pois carrega em si uma soma de questões passadas e futuras. Porém, presença/aqui-agora é: “como um mergulho” (aluna de Corpo IV). No dicionário mergulhar está como sinônimo de reprofundar, que significa: “Tornar a profundar. Meter-se no fundo ou no interior.” Portanto, estar presente aqui e agora é tornar a profundar, meter-se no interior, permitir-se adentrar profundamente naquele momento. É “estar inteiro”, é “vivência”, é “percepção do corpo como um todo”, é “estar interessado”, é “relacionar-se com o movimento” é “right now, right here, right

this moment”. Muitas vezes para explorar esse mergulho e estar consciente nesse momento aqui e agora, é necessário concentração, que foi relacionado no esquema com “estar dentro da ação”, que remete novamente ao mergulho.

A palavra hábitos posturais foi relacionada à respiração, à professora Suzane Weber, à dor, ao ballet e à professora Bia Diamante. Percebo, observando e por leituras feitas, que somos uma cultura de hábitos posturais não saudáveis e remediados muitas vezes pelo ballet. Interessante que a palavra dor e ballet apareceram nos esquemas relacionados a hábitos posturais e referenciados por alunos do teatro, enquanto a palavra respiração já é trazida pelos meus colegas do Grupo Experimental. É visível nas aulas das professoras Bia Diamante e Suzane Weber o quanto o bom funcionamento do diafragma e uma respiração consciente influenciam no relaxamento, na consciência do corpo aqui e agora, mas também na importância de hábitos posturais saudáveis. “Tensões musculares, má postura e o mau funcionamento dos órgãos interferem no bom funcionamento do diafragma, assim como o mau funcionamento deste interfere na qualidade de postura, movimento e respiração.”. (NIVOLONI, 2008, p. 66).

Sempre tive muitas dificuldades com meus hábitos posturais o que gerava conseqüentemente dores. Quando era criança, ao perceber minha “má postura”, minha mãe me matriculou nas aulas de ballet. Não tenho dúvidas, as aulas de ballet me proporcionaram um conhecimento corporal. Porém, percebo que foi nas aulas deste ano que compreendi o quanto reavaliar a minha propriocepção do funcionamento do meu corpo e a minha respiração ajudam para melhores hábitos e compensações musculares. As aulas da professora Didi Pedone são responsáveis também por essa consciência, sendo citada por uma colega do Grupo Experimental por fornecer um conhecimento de “encontrar apoios confortáveis, formas de cair e levantar, de parar, correr e saltar.”.

A aula do professor Alessandro é relacionada ao espaço do esquema destinado a vivência, pois o “contato e improvisação propõe, novos pontos de apoio e equilíbrio.”.(colega do Grupo Experimental). O contato Improvisação trabalha com um olhar periférico, panorâmico, sensibilizando principalmente o sistema proprioceptivo. Propõe o “desenvolvimento da escuta, da percepção do corpo, do corpo do outro, do espaço-tempo como puro movimento, vetores, relação de peso e gravidade.” (NIVOLONI, 2008, p.71). Muito pelas estratégias e abordagens próprias

do Contato Improvisação assemelhem-se com algumas dos métodos de Educação Somática, que o professor Alessandro foi referencial em muitos esquemas de meus colegas. Perceber o corpo é “consciência do que é sentido” é “auto-observação”. A auto-observação, abordagem em comum das práticas somáticas foi relacionada com: propriocepção, eu, autoconhecimento, pausa, aprofundamento e sentir de dentro para fora.

O esquema de Débora Bolsanello é muito útil para o entendimento e melhor visualização das estratégias pedagógicas somáticas. Apesar de separar cartesianamente cada estratégia seguida das suas palavras em relação, no momento em que fiz a proposta para colegas e alunos relacionarem estas palavras com experiências, exercícios, professores, palavras, mostra-se o quanto tudo isso se relaciona e está interligado na prática. O desdobramento de todas essas aproximações (esquema da Débora Bolsanello, relações feitas pelos colegas e alunos e estratégias pedagógicas dos professores do Grupo Experimental) me fazem perceber o quanto certas abordagens e maneiras de pensar a prática corporal aparecem de uma maneira mais perceptiva, experimental e consciente.

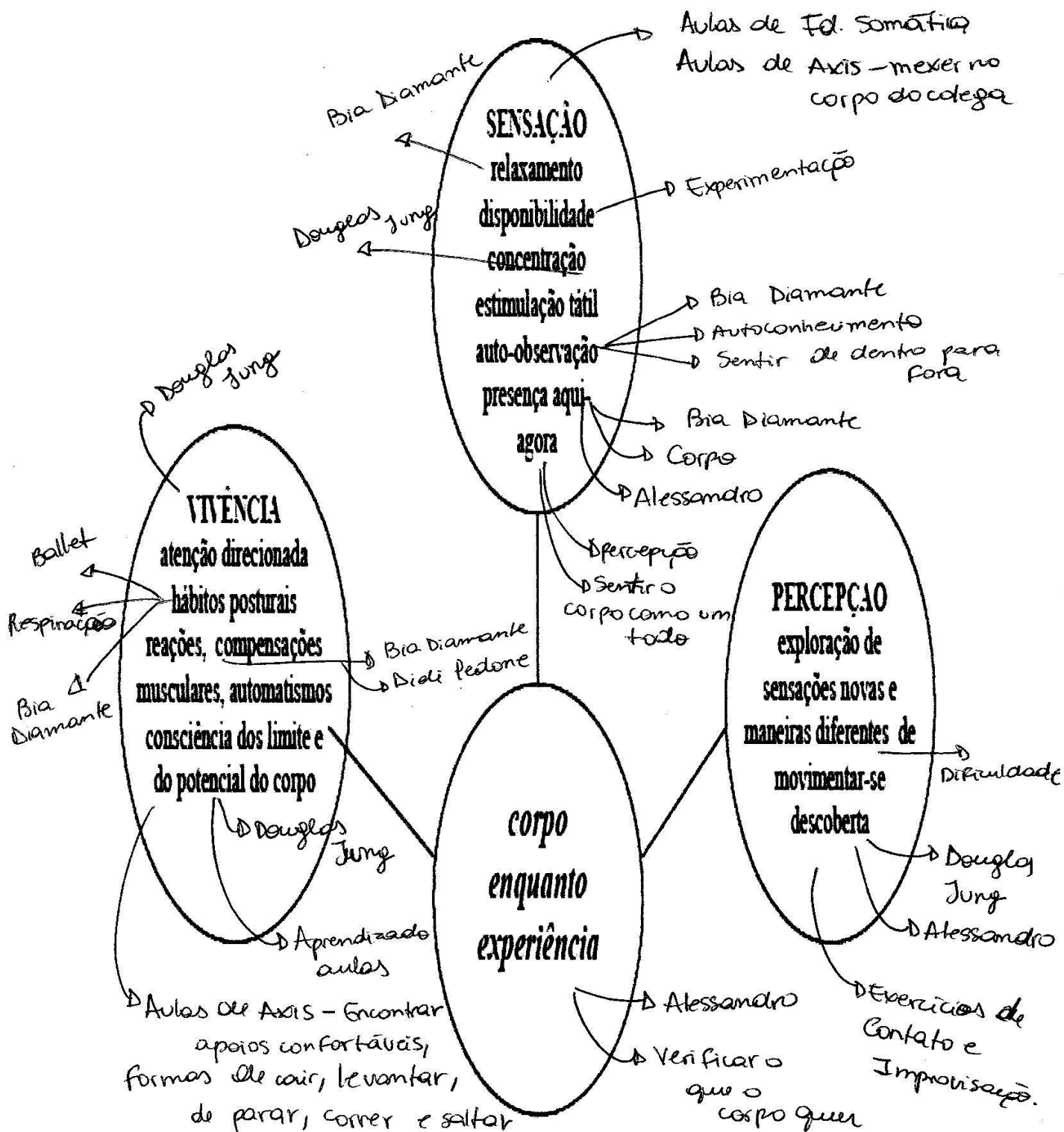


Ilustração 15: Esquema da Débora Bolsanello com algumas relações, escolhidas por mim, feitas pelos meus colegas de Grupo Experimental de Dança de 2013.

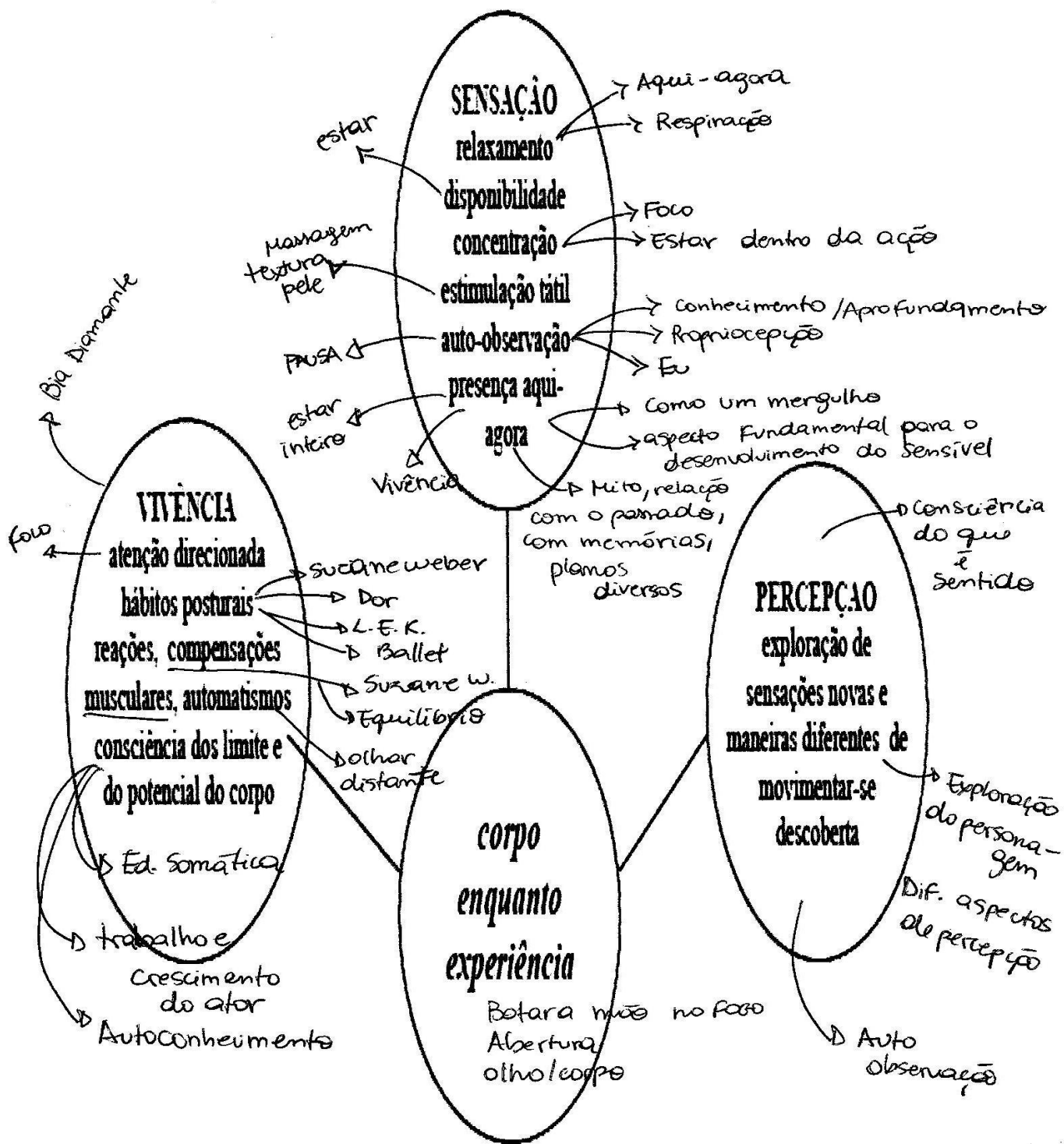


Ilustração 16: Esquema da Débora Bolsanello com algumas relações, escolhidas por mim, feitas pelos alunos da disciplina CORPO IV do Departamento de Arte Dramática da UFRGS de 2013.

7. Encontros entre o Teatro e a abordagem somática

Os materiais arrecadados para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, as leituras realizadas e as aulas observadas me fizeram perceber que as abordagens somáticas possuem diversos encontros com o teatro, mostrando-se não ser algo tão distante quanto eu imaginava. O que falta em muitos casos são relatos e teorizações reflexivas sobre práticas. Comprovado pelas referências bibliográficas, apesar de a dança incluir em sua formação aulas de Educação Somática ou aproximações mais sólidas das abordagens somáticas que o teatro não possui, esse trabalho me mostrou que de maneira menos evidente ou não, estratégias pedagógicas somáticas se relacionam com as práticas teatrais.

Relacionando com teorias dos grandes mestres teatrais¹⁸ encontrei diversas possíveis aproximações. Destaco aqui abordagens que esses mestres destacaram em seus trabalhos e não me aprofundo e nem questiono seus métodos de atuação e de desenvolvimento de cena. Constantin Stanislavski (1863-1938) observou que a liberdade do ator durante o estado criador estava ligado à ausência de tensão muscular, a partir do relaxamento da musculatura e das articulações. Ensinou seus atores que eles deviam combater incessantemente os clichês e estereótipos, pois o corpo não pode apenas servir de formas vazias. Stanislavski propôs para seus atores exercícios como pedir para que deitassem numa superfície e tomassem nota dos grupos musculares do corpo que estivessem tensos. Esse trabalho exigia que o ator fosse “seu próprio controlador, aquele que se autofiscaliza, atua sobre o seu próprio corpo” (AZEVEDO, 2002, p. 10). O trabalho corporal que Stanislavski desenvolvia com seus atores tratava de consciência, de auto-observação e partia do conhecimento que “[...] o elo entre o corpo e a alma é indivisível. Todo ato físico, exceto os puramente mecânicos, tem uma fonte interior de sentimento.” (Stanislavski apud Azevedo, 2002, p.11). Para ele os exercícios físicos servem para “tornar nossa aparelhagem física mais móvel, flexível, expressiva e até mais sensível.” (Stanislavski apud Azevedo, 2002, p.11).

Vsévolod Meierhold (1894-1940) desenvolveu o método da Biomecânica que partia do princípio de que o treinamento não deve conduzir o ator a qualquer estilo

¹⁸ Todos os conhecimentos e referências feitos aos mestres teatrais aqui citados são destacados do livro O Papel do Corpo no Corpo do Ator de Sônia Machado de Azevedo.

específico e nem moldar seu corpo, mas prepará-lo a fim de agir e reagir. Para tanto, é necessário que ele apoie sua técnica num exercício plenamente consciente, dominando seu corpo e consciente do que faz a cada instante. Mikhail Tchékhev (1891-1985) enfatizou a pesquisa corporal do ator vinculado à interpretação, se afastando de exercícios físicos voltados para o balé ou ginástica, normalmente desenvolvidos com os atores anteriormente, e desenvolveu exercícios específicos para atores. Para Tchékhev, os exercícios físicos são necessários para eliminar resistências físicas, não reter a respiração enquanto se trabalha, perceber as sensações envolvidas e deixar que tomem conta do corpo, evitar tensões desnecessárias e para a ampliação do mundo imaginário.

Antonin Artaud (1896-1948) tinha como forte princípio corporal o trabalho com respiração, relacionando a “respiração a todos os saltos da emoção humana, pois para cada momento, há uma respiração adequada, que ao sustentar o corpo do ator, sustenta também a emoção desejada.”. (AZEVEDO, 2002, p.21). Para Artaud, só por meio da intensidade corporal do ator (gestos, formas, imagens criadas em cena) que seria possível romper o cotidiano pequeno de nossas vidas, pois o corpo é a “base orgânica de todas as emoções”. Bertold Brecht (1898-1956) destacou que a forma é um princípio importante de trabalho, já que é nela, e por meio dela, que tudo se manifesta. O ator que ele desejava, atua demonstrando consciência de que está sendo observado e ao mesmo tempo observa a si mesmo enquanto trabalha; “sendo assim, tudo que é representado por ele se amplia e se teatraliza aos olhos do espectador.”. (AZEVEDO, 2002, p. 23).

Jerzi Grotowski (1933-199) baseou sua pesquisa sobre o princípio fundamental da unidade psicofisiológica. O ator deve estar consciente de seus recursos corporais e aprender a pensar e a falar com o corpo inteiro, pois é por meio dele que sua imaginação se desenvolve, “a partir do momento em que passa a ser exercida corporalmente.”. (AZEVEDO, 2002, p.26). Os exercícios propostos por Grotowski para seus atores permitia espaço para que eles estabelecessem uma conexão consciente com seu corpo, com o espaço, com objetos e com colegas de trabalho, servindo também para eliminar resistências e bloqueios. Grotowski destacava exercícios para relaxamento muscular e para a coluna vertebral, possibilitando a investigação do corpo na relação com o centro de gravidade, o funcionamento dos músculos e os impulsos vindos da coluna. Também destacou a

importância do contato: “estar em contato não é olhar fixamente, mas sim ver, de verdade, perceber as sutis modificações do outro a quem nos dirigimos e estabelecer uma relação verdadeira.”. (AZEVEDO, 2002, p. 29).

Apesar de trazerem em seu vocabulário palavras como aparelhagem e treinamento¹⁹, que são deixadas de lado pelo pensamento e prática somática, os mestres teatrais também trouxeram em seus relatos conhecimentos de encontro à ideia somática: relaxamento muscular, combate a formas vazias, clichês e estereótipos, auto-observação, autofiscalização, elo entre corpo e alma, uso da respiração, consciência, consciência de que esta sendo observado e observar a si mesmo, trabalho de coluna vertebral, contato e relação verdadeira.

Acredito que de diferentes maneiras eles contribuem para analisar o desenvolvimento do corpo do ator por meio de sua capacidade proprioceptiva em busca de um corpo cênico. Tanto os ensinamentos deles quanto as abordagens somáticas e estratégias pedagógicas escritas nesse trabalho me possibilitam continuar defendendo o ator-bailarino como um sujeito ativo, presente, consciente e aberto para a experiência. Estar presente em uma situação é experienciá-la, comunicando-se com esse aqui-agora da existência: “Ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles ao invés de estar ao lado deles.”. (Merleau-Ponty apud Pedroso, 2007, p. 2).

A abordagem somática de Klauss Vianna trabalhava a preparação de bailarinos e atores desenvolvendo exatamente essa relação do sujeito com o mundo. Não estava apenas na perspectiva da percepção interna do sujeito, nem apenas na perspectiva daquele que o observa (seja ele professor ou diretor), mas na auto-observação e observação, na lógica das relações do *soma* com o meio, com seus pares, com a vida cotidiana. Sendo assim, as noções de corpo-espaco-tempo “não são apenas trabalhadas como conceitos de dança e teatro, mas também, como conceitos a serem problematizados do ponto de vista filosófico, social, antropológico, político e pedagógico.” (COSTAS, 2008, p. 3). Deixei claro no meu capítulo três que, apesar de um olhar focado para a experiência do corpo, a minha pesquisa em Educação Somática não busca se privar da troca com o público, não afirmando processos que fiquem apenas focados em suas experiências de percurso e não

¹⁹ Treinamento é visto como algo na contramão da prática somática por ser uma palavra atrelada a repetição, a prática corporal de modelos predeterminados e de rendimento do corpo.

explorem isso no palco em contato com o espectador. Trabalhar a partir de uma abordagem e com estratégias pedagógicas somáticas não exclui a lembrança que o ator e o bailarino são artistas que problematizam conceitos esteticamente.

A busca do corpo cênico a partir de um sujeito sensitivo, perceptivo e de um espaço de experimentação é proposto pelo Teatro do Movimento²⁰, que para mim é um ótimo exemplo de prática reflexiva somática. A proposta é o trabalho corporal do ator-dançarino, sempre hábil e apto ao ato de criar, expressar e repetir com intenção o personagem ou movimento concebido. O corpo cênico é preparado a partir da interligação de três fases: sensibilização, conhecimento anatômico e conhecimento expressivo. Bailarinos e atores buscaram a partir de então a coerência das ações cênicas para criar um movimento mais orgânico. No teatro e na dança, não se pensou mais o papel do intérprete como um mero repetidor de uma partitura inflexível e que deveria ser transcrita fielmente. Dançarinos e atores se inclinaram para a busca de um movimento mais natural. É neste retorno ao próprio corpo do dançarino que ele poderá descobrir seu próprio vocabulário de movimento a partir da percepção. Nossa capacidade de percepção está intimamente conectada ao nosso imaginário. O estancamento das possibilidades perceptivas acaba por quedar a capacidade de imaginação e possibilidades de movimento.

Tendo Klauss Vianna e Rudolf Laban²¹ como grandes mentores do pensamento do movimento, vale ressaltar que um corpo cênico para Laban é, sobretudo, um corpo que possui qualidade de movimento e que se relaciona conscientemente com os fatores espaço, tempo, intensidade e forma. O corpo comunica, expressa, simboliza, significa e esboça. Ao se comunicar com o público, o corpo do ator-dançarino “estabelece um diálogo entre o palco e a plateia, portanto a ação teatral é uma concreta e palpável comunicação entre as pessoas.”. (DOMINE et al, 2012, p. 5). O artista que domina seu relacionamento com o espaço tem

²⁰ Teatro do Movimento - desenvolvido por Lenora Lobo - graduada em Arquitetura (Santa Ursula) e especializada em dança pelo Laban Centre (Londres) dirige a Cia Alaya Dança - para favorecer o processo de criação e ensino da dança. O método tem sido usado por bailarinos, coreógrafos, atores e educadores em busca de novos caminhos para a dança. Conecta-se a dois mestres do pensamento moderno ligado ao movimento humano: Rudolf Laban e Klauss Vianna, que foram os precursores de um pensamento em dança que se caracteriza pela consciência do movimento.

²¹ Rudolf Von Laban - dançarino, coreógrafo, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". Dedicou sua vida ao estudo e sistematização linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação.

atenção. Aquele que domina o relacionamento com o seu peso, tem intenção. O domínio do relacionamento com o tempo, dá decisão e com a forma, precisão.

Rudolf Laban, Klauss Vianna, Lenora Lobos, Márcia Strazzacappa e Sônia Machado de Azevedo são artistas que escreveram e escrevem sobre o corpo e o movimento como dramaturgia e conhecimento primordial para a cena. Porém, importante lembrar que todos eles possuem formação em dança. Embora a linha entre o teatro e a dança seja muito tênue e haja contaminações entre elas, a prática teatral está justaposta a outros elementos como a dramaturgia, encenação, atuação, figurino, cenário. Já o patrimônio primordial da dança é o corpo e o movimento. Enquanto no teatro, também pode ser o corpo e o movimento. A invenção do teatro junto aos Gregos está ligada à tragédia, a contar um mito, portanto, ligada à dramaturgia. (BERTHOLD, 2010). É possível perceber, após destacar alguns conhecimentos e práticas dos mestres teatrais, que o conhecimento corporal estava ali, mas não era, na maioria das vezes, a ênfase. Durante muito tempo o texto foi o elemento primordial no teatro (MEDEIROS, 2006). Por esta contaminação entre as áreas terem aumentado no último século²² e autores persistirem escrevendo reflexivamente sobre as práticas artísticas, que essa visão do texto como elemento central ter se dissolvido um pouco. Afinal, o corpo “é o sujeito da sensação, da percepção, do pensamento, do sentimento.” (PEDROSO, 2007, p.1) e

não é apenas uma sacola de gestos e de ações físicas, é [o corpo] o elemento cênico que provocará empatia no público, é o causador de identificação. Ele é constituído de pele, carne, ossos, mas também de emoções e sensações. O ator é subjetivo, como o espectador. O ator é o provocador da catarse [...] complexa capacidade cognitiva de construir metáforas, de sentir amor através de associações com afeto, de sentir dor de forma não física, de identificar e diferenciar bem e mal, passado e futuro.. (Jobard, 2012, p. 5).

Portanto, o ator precisa conhecer o próprio corpo, saber como ele funciona e nele identificar as dificuldades e facilidades, podendo, então, a partir daí, começar a investir no seu potencial máximo. É essencial para o ator se apropriar do seu corpo, da forma como ele se movimenta, se articula e se expressa. É necessário começar a direcionar sua atenção a si mesmo e alterar o nível de consciência das suas ações,

²² Um exemplo marcante da contaminação entre artes é a Performance Artística que surgiu no século XX como uma modalidade de manifestação artística interdisciplinar entre artes plásticas, teatro, música, dança, poesia, vídeo.

para que assim consiga ampliar seu repertório e descondicionar-se de seus gestos clichês e estereotipados. Pois o corpo do artista, tanto no momento da criação como na preparação ou apresentação da obra, precisa passar pela vivência e pela experiência do conhecimento corporal. Observar-se é um dos principais exercícios do ator.

8. Considerações finais

Por a Educação Somática e suas diversas aplicações serem uma descoberta recente, assim como meu interesse em estudá-las, para desenvolver esse trabalho senti necessidade de dilatar o assunto o máximo possível, dentro do que me competiu nesse momento de conclusão de curso. Portanto, desmembrei os aspectos referentes às abordagens somáticas em sete capítulos, trazendo desde o conceito mais amplo sobre Educação Somática até o mais próximo e de vivência das abordagens e estratégias pedagógicas da Educação Somática.

Durante a construção e desenvolvimento desse trabalho foi possível verificar que as questões trazidas como novas para a minha experiência já vinham me acompanhando, ou por insatisfações em processos ou por leituras e práticas que me faziam vibrar ao longo da minha formação. Apesar, de somente neste ano, com a vivência no Grupo Experimental de Dança e a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, perceber que isso já vinha crescendo em mim. Mais do que relatar cientificamente a importância de um artista e professor de teatro terem esse conhecimento sobre as abordagens e estratégias pedagógicas somáticas, foi poder, de certa maneira, comprovar para mim mesma de que uma prática reflexiva a partir de um conhecimento corporal proprioceptivo é possível.

Compreendi a importância de investigar e refletir profundamente sobre o educador e o artista a partir de um caminho que me dá imenso prazer. Foi importante também, perceber os limites e possibilidades do trabalho. Mesmo com a minha necessidade em esmiuçar o assunto e encontrar um fechamento, ele foi a cada capítulo e a cada nova referência abrindo-se em múltiplas possibilidades de questionamentos, pesquisas e desejos.

Portanto, considero como um dos aspectos mais relevantes o organismo somático que se desenvolveu entre eu, a escrita, minhas referências e minhas vivências; e a apropriação desse organismo para a eterna construção do meu conhecimento como educadora/bailarina/atriz.

9. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas, SP: Verus, 2005.

AZEVEDO, Sônia Machado de. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BECKER, Fernando. Aprendizagem e conhecimento. In: BECKER, Fernando. (Org.). **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: ARTMED, 2003. p. 11-23.

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. Tradução Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna**. Motrivivência, Santa Catarina, ano XXIII, n. 36, p. 306-322, Junho de 2011.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **Educação Somática: O corpo enquanto experiência**. Motriz - Revista de Educação Física - UNESP, Rio Claro, v.11 n.2 p.99-106, mai./ago. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CASTILHO, Jacyan. Análise do movimento e consciência corporal: O movimento como educação para o ator-bailarino. In: CAZALANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (Org.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-158.

COSTAS, Ana Maria Rodriguez. Klauss Vianna e a expressividade como devir dramaturgico da dança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, n. V, 2008, Belo Horizonte. **Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Memória ABRACE Digital**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2008.

CRUZ, Marina Zuanazzi; JUNIOR, Alfredo Pereira. **Corpo, mente e emoções: referenciais teóricos da Psicossomática**. Revista Simbio-Logias, São José do Rio Preto: SP, v.4, n.6, p. 46-66, dez/ 2011.

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.

DOMINE, M. et al. **O Corpo Cênico do Ator-dançarino: uma apreciação sobre Percepção Corporal**. VII CONNEPI Congresso norte nordeste de pesquisa e inovação 19 a 21 de outubro. Palmas, Tocantins – 2012

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT. Estudos do corpo**. Salvador, Editora da UFBA, 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, v. 9, n. 2 (26), p. 79-95, Junho de 1998.

GOUVÊA, Raquel Valente de. **O corpo do improvisador**. Urdimento, UDESC – Santa Catarina, v. 2, n. 19, p. 81-89, novembro, 2012.

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta: uma abertura para o pensamento somático**. Rio de Janeiro: Mundo Musical, 1972.

JOBARD, Sara. Corporalidade do ator: a experiência como influência na criação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, n. VII, 2012, Porto Alegre. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes. Memória ABRACE VIII**, Porto Alegre: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2012.

KEISERMAN, Nara. Todo trabalho é corporal: uma pedagogia da formação do ator. In: SILVEIRA, F.T.; FERREIRA, T; LEITE, V.C. (Org.). **Conversas sobre teatro e educação**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013. p. 77-96.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In: LARROSA, Jorge. (Org.). **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 151-165.

LIMA, José Antônio de Oliveira. **Educação Somática: Limites e abrangências**. Proposições, Campinas, v. 21, n. 2, p. 51-68, maio/ago, 2010.

LIMA, José Antônio de Oliveira. **O movimento corporal enquanto reflexos de contradições**. IN: LIMA, José Antônio de Oliveira. Movimento corporal: a práxis da corporalidade. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, São Paulo, 1994, p. 106-130.

MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: CAZALANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (Org.). **Dança e educação em movimento**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 209-215.

MEDEIROS, Betha. **Em que século afinal se encontra o corpo do ator gaúcho?** Revista Cena, Porto Alegre, n.5, p. 21-29, dezembro, 2006.

MEIRA, Renata Bittencourt. Procurando as impressões do corpo em cena. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, n. V, 2008, Belo Horizonte. **Anais do V Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Memória ABRACE Digital**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2008.

NIVOLONI, Karime. **Educação Somática e Dança: abordagens e reflexões**. In: NIVOLONI, Karime. Corporeografias: Princípios da Educação Somática como estratégia de investigação criativa em dança. Dissertação (Mestrado em dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008, p. 42-78.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Qual o lugar do corpo na educação?** Notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, Maio/Ago. 2005

PEDROSO, Júnia César. A percepção do corpo cênico em Klaus Vianna e Merleau-Ponty. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, n. IV, 2007, Belo Horizonte. **Anais do IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Memória ABRACE Digital**, Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas: princípios e aplicações**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dos pés à cabeça. Do centro para as extremidades:** Notas sobre um corpo cênico em eterna construção. O Percevejo, Rio de Janeiro, v 03, n 01, janeiro-julho, 2011.

THOMSEN, João. **O trabalho do ator e suas competências fundamentais na cena contemporânea**. Revista Cena, Porto Alegre, ano 5, p.31-45, dezembro, 2006.

VIEIRA, Adriane. **O método de Cadeias Musculares e Articulares de G.D.S.:** uma abordagem somática. Movimento, Porto Alegre, ano IV, n 08, p. 41-49, 1998/1.

VILELA, Lilian F. **Uma história de colaborações com o teatro no percurso artístico de um corpo que dança.** Sala Preta, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 27-36, dezembro, 2011.

WEBER, Suzane. A Educação Somática como fonte de conhecimento para a dança. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, n. III, 2003, Florianópolis. **Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes. Memória ABRACE VIII**, Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2003. p. 239 – 241.