



Abordagens Somáticas do Corpo na Dança

Marcilio Souza Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal/RN, Brasil

RESUMO – Abordagens Somáticas do Corpo na Dança – Entende-se a Educação Somática como um campo interdisciplinar que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento e que se propõe a uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos, de suas próprias sensações. O presente artigo objetiva propor uma reflexão por meio de notas sobre o conceito de Educação Somática, Soma e Corpo, bem como destacar duas abordagens somáticas que são incorporadas nas práticas da temática em voga como caminhos possíveis para pensar o campo em estudo na dança. Parte de uma abordagem fenomenológica pautada nos estudos de Merleau-Ponty (1999), tomando como técnica de pesquisa a descrição merleau-pontyana.

Palavras-chave: **Corpo. Soma. Dança. Abordagens Somáticas. Movimento.**

ABSTRACT – Somatic Approaches of the Body in Dance – Somatic Education is understood as an interdisciplinary field that is concerned with the awareness of the body and its motion and proposes a personal discovery of their own movements, their own feelings. This article aims to propose a reflection through notes on the concept of Somatic Education and *Soma* Body, highlighting two approaches to somatic practices which are incorporated to the current practices theme into vogue as possible ways to think about the field study in dance. It is based on a phenomenological approach guided by the studies of Merleau-Ponty (1999), using the Merleau-pontyan description as the research technique. Keywords: **Body. Soma. Dance. Somatic Approaches. Movement.**

RÉSUMÉ – Approches Somatiques du Corps dans la Danse – L'éducation somatique est comprise comme un domaine interdisciplinaire qui porte sur la prise de conscience du corps et de son mouvement, proposant une découverte personnelle de ses propres mouvements, de ses propres sensations. Cet article vise une réflexion à travers quelques notes sur le concept d'éducation somatique, de Soma et de corps, ainsi qu'à mettre en évidence deux approches somatiques incorporées dans les pratiques du sujet en question comme les moyens possibles pour penser ce champ d'étude en danse. L'article part d'une approche phénoménologique fondée sur les études de Merleau-Ponty (1999), en prenant comme technique de recherche la description merleau-pontienne.

Mots-clés: **Corps. Soma. Danse. Approches Somatiques. Mouvement.**

A Educação Somática¹ é um campo interdisciplinar, surgido no século XX, que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento. Sob essa denominação reagrupam-se diferentes métodos educacionais de conscientização corporal, dentre os quais se destacam a Técnica Alexander, o Método Feldenkrais, a Antiginástica, a Eutonía, a Ginástica Holística, os *Bartenieff Fundamentals*, a *Ideokinesis*, o *Body-Mind Centering*, a Técnica Klauss Vianna, entre outros², que têm o corpo enquanto experiência como força motriz (Bolsanello, 2005). Os criadores dessas técnicas foram motivados pelo desejo de curar-se, rejeitando as respostas oferecidas pela ciência dominante e passando a investigar o movimento nos seus próprios corpos (Strazzacappa; Morandi, 2006).

Ginot (2010) observa que essas práticas reconhecem a unidade corpo-mente e usam, simultaneamente, a observação objetiva e a interpretação subjetiva da experiência como métodos de construção do conhecimento. A autora referendada acrescenta que o valor primeiro que lhes é atribuído comumente é o profilático:

Trata-se de contribuir à prevenção de acidentes profissionais ou à reabilitação funcional após uma lesão. Muitas vezes, elas são um recurso para melhorar a virtuosidade; cada vez mais integradas na formação do bailarino e na pedagogia da dança, essas práticas entraram como agente de 'segurança' do bailarino (ou do aluno/bailarino), como meio para limitar os acidentes. Porém elas também são conhecidas por terem transformado, até certo ponto, a pedagogia da dança, colocando a ênfase numa pedagogia 'ativa', exploratória, e opondo-se a uma ordem pedagógica do modelo e da forma, em benefício de uma valorização do sentir (cf. Fortin, 1996, 2002, 2005). Outras vezes, veremos essas práticas como um 'contrapoder', um antídoto às práticas de dança dominantes (Ginot, 2010, p. 2).

Se a Educação Somática, no princípio, era vista como uma alternativa para tratamento de lesões de intérpretes-criadores, a exemplo da dança, ocorridos durante o exercício da profissão, atualmente suas características possibilitam uma adequação ao mundo da cena. "[...] elas passaram a ser vistas como um trabalho de prevenção de problemas físicos, além de possibilitarem a melhoria da técnica e ampliação da capacidade expressiva daqueles que a praticam" (Strazzacappa, 2001, p. 86).

Strazzacappa (2000) observou ainda que tais técnicas de Educação Somática tiveram um ponto de partida em comum, qual seja: uma

lesão séria, uma doença crônica ou uma moléstia. Estas colocaram em questão a medicina normalmente praticada nos países ocidentais; percorreram uma trajetória similar, essencialmente empírica, que ia da prática à teorização e, ainda, apresentaram como pensamento fundador a unificação corpo/espírito do indivíduo.

O presente artigo objetiva propor uma reflexão por meio de notas sobre o conceito de Educação Somática, Soma e Corpo, bem como destacar duas abordagens somáticas que são incorporadas às práticas da temática em voga como caminhos possíveis para pensar-se o campo em estudo na dança. A discussão parte de uma abordagem fenomenológica pautada nos estudos de Merleau-Ponty (1999), tomando como técnica de pesquisa a descrição merleau-pontyana, e frisa que a Fenomenologia trabalha com a descrição dos fenômenos. A descrição busca a *própria coisa*, e, embora enraizada, ela se encontra repleta de significados vividos no dia a dia, sem que isso seja conscientizado ou verbalizado. Há também a intuição que faz sobressair o que *já está aí* para melhor percebê-lo. Não se trata de utilizar a imaginação apenas do ponto de vista poético, místico ou psicológico, como de costume, mas lhe dar um novo significado, um novo interesse epistemológico, a partir das possibilidades sensíveis, relacionadas às experiências vividas pelos sujeitos humanos e comunicadas por meio de suas narrativas pessoais (depoimentos, biografias, expressões artísticas, literárias, fotografias, vídeos, entre outras).

Notas sobre a Educação Somática

A Educação Somática, discutida pelo Código Deontológico do *Regroupement pour l'Éducation Somatique* (Code de Déontologie, 1995), entende que essa não é em si uma terapia. Ainda que possa claramente haver benefícios no plano terapêutico, ela não pertence ao campo médico. Ela não detém o discurso sobre a patologia, não estabelece o diagnóstico, não faz tratamento nem mesmo prognóstico de resultado, seja no plano físico, psicológico ou comportamental. Aliás, a Educação Somática não substitui nenhuma forma de aproximação centrada diretamente no diagnóstico, no tratamento e na cura, seja em se tratando da fisioterapia, da psicoterapia, da massoterapia, da ergoterapia – ou até mesmo da osteopatia – e de todas as outras formas de tratamento de sintomas e doenças. Os mediadores em Educação Somática respeitam os limites de seu trabalho ao não

envolverem seus alunos em investigações do tipo médico ou terapêutico (Code de Déontologie, 1995).

Para esse organismo, o Reagrupamento pela Educação Somática, a Educação Somática é um jovem campo disciplinar que se interessa pela aprendizagem e pela consciência do corpo em movimento no interior de seu meio. Tal campo propõe uma descoberta pessoal de seus próprios movimentos, de suas próprias sensações. Esse processo educativo é oferecido em cursos ou lições em que o orientador propõe pela palavra, ou ainda pelo gesto ou o tocar, atividades pedagógicas de movimento e de percepção do corpo (Code de Déontologie, 1995).

O termo Educação Somática foi definido, pela primeira vez, pelo norte-americano Thomas Hanna em seu artigo *What is Somatics?*: “[A Educação Somática é] a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente. Esses três fatores vistos como um todo agindo em sinergia” (Hanna, 1983, p. 7). Em busca de uma palavra que abrangesse não apenas os aspectos físico-estruturais do corpo, mas também os subjetivos, simbólicos e sociais, construídos a partir das relações de troca com o ambiente, o autor escolheu *soma*, do grego – isto é, *corpo vivo*, no seu sentido mais amplo –, para designar o que antes, na América, era denominado de *body work*, *body-mind practices*, *releasing work*, entre outros termos. No movimento dançado na Europa, o campo ficou conhecido sob a designação de cinesiologia ou análise funcional do corpo (Fortin, 1999).

Ao levar em consideração o desenvolvimento da Educação Somática, Fortin distingue três períodos: da virada do século XIX aos anos 1930; de 1930 a 1970; e dos anos 1970 do século passado aos dias de hoje (1999, p. 41). O primeiro período se deu quando os pioneiros desenvolveram seus métodos, geralmente a partir de uma questão de autocura; o segundo conheceu uma disseminação dos métodos, graças aos estudantes formados por esses pioneiros; e, no terceiro período, diferentes aplicações se integraram às práticas e estudos terapêuticos, psicológicos, educacionais e artísticos.

Recentemente, a autora citada retificou esses períodos em uma palestra proferida por ela nos Seminários Transculturais de Teatro e Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), acrescentando dois outros momentos desse desenvolvimento. O terceiro período, na verdade, foi organizado dos anos 1970 até os anos 1990. As décadas de 1990 e 2000 foram caracterizadas pela integração dos métodos e das

diversas técnicas terapêuticas, psicológicas, educacionais e artísticas. Por fim, os anos 2000 em diante compreenderam a institucionalização do método, em que não somente o reconhecimento social deste se ampliou, como também começou a dar-se o desenvolvimento de uma comunidade de pesquisadores sobre o tema que passou a promover o diálogo entre o campo da somática e o universo acadêmico.

Faz-se necessário compreender a Educação Somática a partir dos conceitos de Corpo e Soma que serão discutidos no subtema seguinte. É lícito entender ainda que o corpo como é pensado pela Educação Somática – em seus aspectos perceptivos, cognitivos, motores, afetivos e expressivos simultaneamente – está relacionado às técnicas Feldenkrais, Alexander, Ginástica Holística, *Ideokinesis*, *Bartenieff Fundamentals*, *Body-Mind Centering* e outras. Hanna ainda chamou a atenção para um componente de (re)aprendizagem sempre presente nessas práticas, seja do sentir, do perceber e/ou do mover, daí tê-los relacionado à educação (Hanna, 1993).

Silveira (2009) postula que o caminho percorrido por esses reformadores do movimento, em sua grande maioria, foi a sintonia que respeita as estruturas e as funções musculoesqueléticas do corpo, utilizando como características pedagógicas o tornar-se consciente de seu hábitos, a redução do esforço físico, o mover-se lentamente visando ao conforto e a experimentação da experiência. “[...] de modo geral, os métodos de Educação Somática desenvolvem um trabalho de refinamento da sensação e percepção do movimento com o objetivo de aperfeiçoar a consciência do corpo” (Silveira, 2009, p. 48).

Denominados por Strazzacappa (2009) de reformadores do movimento, estes estavam interessados em compreender o corpo e o indivíduo sob a perspectiva da sua função movimento, com o objetivo de resgatar uma unidade perdida e, com isso, sua integridade. Suas propostas “[...] partiam do princípio de que nenhum ser humano é igual ao outro e de que essas diferenças deveriam ser respeitadas e mantidas” (Strazzacappa, 2009, p. 49).

Como resultado, os métodos e práticas sistematizados por eles possuem, entre outros princípios comuns, uma natureza investigativa. Em outras palavras, fundamentam-se no aprofundamento da percepção corporal como chave para a transformação de padrões de movimento e atitudes motoras, bem como para o conhecimento sobre si próprio. Metodologicamente, são abordagens que priorizam

o processo, centrando-se no *como se faz* (mecanismos, acionamentos, sensações, intenções) no lugar de *o que se faz* (Souza, 2012, p. 22).

As experiências com as técnicas somáticas demandam o uso focado da atenção e da concentração e envolvem habilidades como observar, sentir, perceber, nomear, diferenciar, comparar, interpretar, modular e outras, que contribuem para trazer para o nível da consciência ações que poderiam facilmente passar despercebidas:

Tais experiências são normalmente realizadas de maneira lenta, de modo a favorecer a coordenação de tantas tarefas minuciosas. Tônus, quantidade de esforço, intencionalidades, mecanismos, acionamentos musculares, alinhamento e relações entre partes do corpo, amplitudes de movimento articular, dinâmicas, estão entre os temas abordados. E, em última instância, o objetivo dessas experiências é facilitar o desenvolvimento de sensações de conforto, equilíbrio, bem-estar, economia de esforço (Souza, 2012, p. 32).

Assim, podemos afirmar que, no eixo central das proposições das técnicas somáticas, está o desenvolvimento da consciência de si em movimento no espaço, com o objetivo de facilitar a construção de uma sensação de conforto e bem-estar.

Notas sobre Corpo/Soma e suas Imbricações na Dança

Faz-se necessário revisitar os conceitos de Corpo e de Soma face aos estudos da Educação Somática para pensar esses vieses na dança. A Educação Somática define corpo não como um objeto, mas como um processo corporificado de consciência interna e comunicação (Green, 2002, p. 114).

Tomamos, para esta reflexão, o conceito de Corpo atribuído por Merleau-Ponty (1999), que, de certa maneira, coaduna com o pensamento de corpo da somática. Por meio da revisão dos conceitos científicos de corpo, motricidade, sensação e percepção, Merleau-Ponty (1942; 1945) questiona a profunda cisão entre o corpóreo – tomado como pura exterioridade, o corpo como um mosaico de partes isoladas que funcionam segundo relações de causalidade linear, do tipo estímulo/resposta – e o pensamento reflexivo – tomado como pura interioridade, como posse intelectual do mundo por um sujeito consciente.

Merleau-Ponty (1945) afirma uma ontologia do corpo, isto é, uma afirmação do sujeito não pelo cogito, razão ou consciência, mas

pela sua condição corpórea. Nessa crítica a uma visão mecanicista do corpo, destacam-se noções importantes, tais como a noção de *corpo-próprio* e a noção de *motricidade*. A noção de corpo-próprio envolve as relações entre ter e ser corpo: não estou diante do meu corpo, sou meu corpo. A noção de motricidade, por sua vez, refere-se à intencionalidade do movimento e do gesto no sentido de mover-se no mundo, criar horizontes, alargar a experiência vivida em direção aos projetos, à expressão, à sexualidade. Não se trata de uma intencionalidade de juízos ou raciocínios lógicos, mas de uma cinestesia possível pela nossa condição corpórea. Essas noções vão alargar a materialidade biológica e contribuir para problematizar os determinismos científicos face à experiência do corpo vivo. Merleau-Ponty ultrapassa o determinismo biológico, a visão naturalista ou inata para tratar do corpo, do seu movimento, dos seus afetos.

Tal ultrapassagem do determinismo biológico e da visão naturalista dá-se com a experiência da carne, experiência da percepção que, segundo o filósofo citado, apresenta movimentos da consciência perceptiva para a experimentação do corpo no mundo. O enigma do corpo e do mundo, do pensamento e da ação, produz novas significações, novas interrogações, novas informações, novas excitações, novas situações que continuam a se produzir cada vez que olhamos o quadro e somos afetados por ele. Nesse movimento, o paradoxo do corpo não cessará de produzir outro – o do mundo –, uma vez que o mundo é feito do mesmo estofo do corpo.

Essa percepção não é uma tomada de *consciência* de um sujeito que constitui o mundo por representação, um sujeito espiritual (ser puro), mas é experimentação de um sujeito encarnado, sujeito que é corpo, visível e invisível para si próprio (presença e ausência de si), um corpo imbricado no mundo, um corpo que se move.

Merleau-Ponty afirma que “[...] antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (1992, p. 21).

O pensamento do filósofo evidencia aspectos fundamentais para o entendimento acerca do que é o corpo. Para ele, o corpo é uma simultaneidade de sujeito e objeto existindo num espaço-tempo e servindo de referência central ao processo perceptivo. Essa simultaneidade destaca o aspecto fenomenológico do corpo, um corpo

sensível e inteligível, datado e localizado espacialmente, que traduz a sensibilidade do ser e toda a memória do vivido.

A linguagem sensível configura possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética, possibilidades estas visíveis, por exemplo, na dança. No que diz respeito ao sensível, a tese fenomenológica o afirma como “[...] certa maneira de ser no mundo que se propõe a nós de um ponto do espaço, que nosso corpo retoma e assume se for capaz, e a sensação é literalmente uma comunhão” (Merleau-Ponty, 1999, p. 286). Nessa tese fenomenológica, o sensível se apreende com os sentidos, e esse sensível não pode ser compreendido ou definido como efeito imediato de um estímulo exterior, visto que a sensação na fenomenologia merleau-pontyana não é apenas o estímulo físico que se esquiva, nem tampouco são situações que ocorrem fora do organismo, mas é uma representação da maneira pela qual tais situações vão ao encontro dos estímulos e pela qual se referem a eles.

Pelo *corpo próprio*, há a experiência sensível do *ser-no-mundo* na ordem do que é vivido, e não do que é pensado, pois o sentir é pré-objetivo. Isso se dá pela relação *eu, o outro e as coisas* em estado nascente, relação esta que admite uma expressão vital primordial capaz de desencadear uma relação ontológica do corpo enquanto abertura a um sentido sensível do mundo. A evidência que se tem do outro parte da sensibilidade, e há uma universalidade do sentir, uma vez que se vive o mesmo mundo, um corpo entrando em contato com outro (Merleau-Ponty, 1999).

Entendemos esse sensível como uma atitude do corpo em cada ato. Para Merleau-Ponty (1999), o sensível é o ato de sentir; é o campo estesiológico, o quiasma, o entre; é o espaço do Ser que sente e do que vai ser sentido; é o que não foi e o que não chegou, logo, a sensibilidade. É o espaço em que o corpo nos coloca em situação de Ser que sente, e sempre há um espaço do que vai ser sentido. O sensível de que fala Merleau-Ponty (1999; 2004) é o ato da radicalidade, das emoções, do próprio conhecimento.

Tais considerações sobre o sensível em Merleau-Ponty (1991; 1999; 2004) tornam as experiências do corpo únicas, singulares, abertas a diferentes interpretações e vivências a partir de suas constantes relações com o mundo, criando, como diria Nóbrega (1999), possibilidades de novas formas de elaboração do conhecimento. Há

uma imbricação desse cenário do sensível com o vivido e com o mundo, ou seja, com o mundo vivido enquanto fonte primordial de conhecimento, pois, ao estarmos abertos a esse mundo, comunicamos com ele.

A partir das experiências do sensível propostas por Merleau-Ponty, Nóbrega (2005) comenta que o corpo como sujeito no mundo é criativo e humaniza-se a partir de sua existência. O corpo tem que ser compreendido dentro de uma concepção que entenda as relações do ser humano com o mundo. O corpo entendido pela ótica da somática em nossas reflexões, quando dança, sai de sua condição de objeto para sua condição de corpo sujeito; corpo que “[...] não está no espaço como um objeto. Ele desenha o espaço, garantindo uma conformação original de acordo com a situação” (Nóbrega, 2005, p. 63). Esse corpo sujeito, ao dançar, percebe-se e é percebido, é conhecimento estético que pode ser vivenciado, apreciado e refletido. Corpo que é presença, que constrói e é construído para ser visto.

Esse corpo, ao invés de copiar um modelo com a aprendizagem de técnicas somáticas, aprende a trabalhar com parâmetros, tais como as posições relativas entre os ossos e as articulações, os estados tônicos dos grupamentos musculares, a situação dos seus apoios, entre outros.

A Educação Somática, de algum modo, materializa essa perspectiva no contexto de ensino-aprendizagem de movimento apontado por Merleau-Ponty e Nóbrega a partir do conceito de corpo. Como tratado acima, cada corpo é uma pessoa, com sua história, sua singularidade, e não faz parte do projeto da Educação Somática homogeneizar ou anular essas diferenças. Soter (1998) clarifica que, na ideia de um corpo vivido, como proposto pela somática, os aspectos motores não podem ser apartados da história de vida da pessoa, das suas experiências e memórias. Esses são aspectos inseparáveis e, para a somática, o trabalho desenvolvido, na verdade, não é sobre um corpo, mas sobre uma pessoa, sobre alguém.

Pode-se entender que o pensamento merleau-pontyano e a somática entendem corpo não apenas configurando-se como aparato físico, mas englobando os aspectos cognitivos, afetivos e subjetivos, um corpo experiencial que sente e constitui-se enquanto sujeito no mundo.

A palavra *soma* refere-se ao corpo como experiência vivida, distinguindo-o da ideia de um corpo-matéria ou de um corpo-objeto.

Na Educação Somática, é utilizado no sentido do corpo que é percebido, observado internamente, em oposição ao corpo como aquele que é observado de fora, o corpo visto por outra pessoa. O soma é o modo que cada um de nós experiencia, vivencia, numa perspectiva interior, os fluxos de sensações e sentimentos; o modo de emocionar, desejar, imaginar, fazer, mover-se; o modo de ser e estar no mundo; nossa confiança, sentido de segurança, equilíbrio; o modo de alegrar-se, de entristecer-se, de sofrer, de relacionar-se com objetos, lugares, acontecimentos, pessoas; e o modo de relacionar-se sexualmente.

Para Hanna (1993), diferentemente da palavra *corpo*, pura e simples, sugerindo algo estático e sólido, *soma* era maleável, impregnado da ideia de processo, de estar em constante transformação.

O termo, desde as fundações das primeiras disciplinas somáticas, já trazia a perspectiva de olhar para o indivíduo como um todo, englobando e relacionando seus aspectos físicos aos perceptivos, cognitivos, simbólicos, afetivos. Sobre o conceito de Soma, Hanna assim o define:

O corpo percebido a partir de si mesmo, como percepção em primeira pessoa. Quando o ser humano é percebido de fora, do ponto de vista de um terceiro, o fenômeno do corpo humano é percebido. [...] O soma, sendo percebido internamente, é categoricamente distinto de um corpo, não porque o sujeito é diferente, mas porque o modo de percepção é diferente – é a propriocepção imediata –, um modo de sensação que fornece dados únicos (Hanna apud Fortin, 2002, p. 128).

Para a dança, esse novo campo de experimentação sobre o corpo e o soma ampliou-se ainda mais graças ao maior interesse de artistas da dança pela Educação Somática a partir da década de 1960. Desde então, as influências da somática ficaram mais evidentes, uma vez que o interesse dos artistas da dança pelas práticas somáticas, que, nesse momento, no entanto, não eram identificadas por essa terminologia, ultrapassavam os limites do aprimoramento técnico e do trabalho preventivo e encontravam, nesse campo, recursos que lhes possibilitavam um maior conhecimento de si, seus limites e possibilidades corporais, do refinamento da percepção e da conexão entre esta e a ação do movimento, além da experimentação de padrões de movimento não habituais.

Domenici (2010) pontifica que um primeiro resultado desse encontro com a dança foi o próprio encontro entre técnicas diferen-

tes, que antes ocupavam nichos isolados nos ateliês e nas escolas de seus criadores e que agora são trazidos para o interior dos estúdios de dança. A pesquisadora continua inferindo que “[...] esse encontro provocou importantes mudanças na maneira de pensar o corpo na dança [...]” (Domenici, 2010, p. 70) pois reivindicava o respeito aos limites anatômicos do corpo, estimulava a exploração de novos padrões de movimento e questionava modelos e concepções bastante firmadas pela tradição acerca do treinamento corporal. A autora citada chama a atenção para o fato de essa comunicação se dar em via de mão dupla, estabelecendo trânsitos que ocorrem nos dois sentidos: a somática influenciando a dança e a dança influenciando a somática.

Pode-se pensar, de antemão, que a Educação Somática foi muito determinante para a dança não somente em termos de práticas educacionais, mas também de estética, pois provocou mudanças nos processos que subsidiavam o corpo quando este dança. Sendo assim, a Educação Somática pode colaborar com a possibilidade de construção de um corpo não dual, mais integrado, e de uma dança que não se fundamenta na repetição de passos, mas que pode emergir do estudo do corpo.

Assim, há várias razões para o interesse de intérpretes-criadores pela Educação Somática, como a melhora da técnica, a prevenção e cura de traumas ou a possibilidade de aumentar as capacidades expressivas. Esse interesse – voltado também à sistematização de algumas dessas práticas – pode ser explicado pelo fato de que a disciplina proporciona o enriquecimento de habilidades técnico-corporais, a exemplo de técnicas somáticas como de Vianna, os *Bartenieffs Fundamentals*, entre outras. A Educação Somática, através da atenção destinada ao desenvolvimento principalmente da propriocepção, pode ajudar tais intérpretes-criadores a encontrar um modo mais respeitoso e econômico de trabalhar, pois, estando mais conscientes da sua organização corporal, eles poderão adquirir diferentes opções de movimento (Fortin, 2009).

Essas práticas repensam a repetição de hábitos estabelecidos, como em passos de dança, e dão subsídios para criar novos caminhos de resposta, pois o grande foco está no *como* se executa a ação e não na repetição de movimentos codificados. O intérprete-criador da dança não escapa a essa maneira de viver o corpo. Uma parte das formações em dança ainda se estrutura a partir de uma ótica mecanicista

do corpo que, segundo Woodruff (1999), privilegia o virtuosismo (maestria da forma), o quantitativo (o quão alto, quão rápido, quão grande) e o automatismo (repetir até decorar a sequência). Recorremos a Fortin (1999) para compreender o pensamento de Woodruff (1999) na dança quando a pesquisadora comenta que, quando a coreografia é centrada no coreógrafo e transmitida a um corpo desintegrado, as funções sensitivas e motoras do bailarino estão desarticuladas.

É Soter (1998) que nos encaminha para um pensamento reflexivo acerca da inter-relação da Educação Somática com a dança quando comenta que o trabalho da somática não se dá sobre um bailarino, mas sobre o indivíduo, alguém que se dispõe a entrar em contato com seus limites e potencialidades e que busca ampliar suas possibilidades perceptivas e expressivas. Esse indivíduo pode fazer muitas coisas, inclusive dançar.

Encaminhamos ainda essa imbricação da somática com a dança, mesmo que de maneira rápida, para o campo de seu ensino-aprendizagem na educação. Recorremos a Souza (2012) quando comenta que, em relação a contextos de ensino formal em dança, principalmente no Brasil, sabe-se que atualmente um grande número dos cursos universitários, conservatórios e livres oferece experiências, sejam em alguma disciplina somática específica, sejam articuladas às aulas de dança. Em análise a respeito do desenvolvimento da Educação Somática enquanto um campo de estudos e prática, Fortin (2002) identifica que, em um dado momento, ocorreu uma disseminação dessas disciplinas em distintos ambientes, em função da sua utilização ou aplicação a objetos de estudos particulares. Seria exatamente o caso da aproximação com a dança, assim como o de um processo de institucionalização de experiências afins em ambientes de educação formal e pesquisa que têm levado a um recente desenvolvimento de uma comunidade de pesquisadores e estudos científicos na área.

Abordagens Somáticas do Corpo na Dança

Convém ressaltar que, como bem observou Ginot (2010), os métodos ou técnicas somáticos contemporâneos são todos apresentados como sistemas de pensamento do corpo, e as práticas por eles propostas são indissociáveis de um *corpus* teórico mais ou menos elaborado, principalmente empírico, e fortemente dependente da tradição oral. Importa informar que cada método de Educação So-

mática tem suas técnicas pedagógicas próprias. Interessa-nos, nesta pesquisa, abordar a Técnica Klaus Vianna e a técnica desenvolvida por Irmgard Bartenieff³, denominada *Bartenieff Fundamentals*[®], como abordagens para pensar a Educação Somática e sua contribuição para o campo da dança. Isso não quer dizer que desmerecemos as outras técnicas ou métodos, no entanto, optou-se por essas duas por julgarmos-las significativas em nossa prática pedagógica com a dança no ensino universitário.

Irmgard Bartenieff foi uma discípula direta de Laban, com quem estudou dança e análise de movimento. Ao mudar-se para Nova Iorque, deu continuidade aos estudos desenvolvidos pelo mestre, integrando-os às suas próprias descobertas e investigações na área da saúde, uma vez que também se tornou fisioterapeuta. Foi pioneira no movimento de dança-terapia e das investigações interculturais em dança. De 1957 a 1967, atuou no campo das terapias corporais, trabalhando simultaneamente como terapeuta de movimento da dança e assistente de investigação no comportamento não verbal do Hospital *Albert Einstein Medical College*. Durante esse período, ela continuou a sua pesquisa de reeducação corporal, os chamados *exercícios corretivos*.

Bartenieff desenvolveu sua abordagem (considerada somática) a partir de uma nova visão de possibilidades para a conectividade dos movimentos e a partir do preparo corporal de atores, dançarinos e atletas. Sua técnica é desenhada especialmente para integrar sensações corporais como sentimentos, emoções e expressão. O objetivo é o relacionamento harmonioso do corpo com/no mundo, otimizando as possibilidades anatômicas e funcionais do corpo para uma expressão pessoal e comunicativa, quer seja na produção de obras de arte ou nas atividades do dia a dia.

Os exercícios dos *Bartenieff Fundamentals*[®] não devem ser confundidos com sequências de movimentos performativos da dança cujo objetivo final é sua realização; eles implicam uma consciência de si mesmo e de sua relação com o outro. Bartenieff propôs exercícios baseados em Princípios de Movimento para a repadronização de movimentos cotidianos fundamentais, a partir dos quais se reestrutura a expressividade do sujeito (Silveira, 2009).

A série de exercícios proposta baseada em Princípios de Movimento (respiração como suporte, alinhamento dinâmico, intenção

espacial, irradiação central, conexões cóccix-cabeça, iniciação e sequenciamento do movimento, rolamento de calcâneos, rotação dos membros superiores, agrupamento do centro da gravidade, conexões ósseas, conexões contralateral, organizações corporais e padrões neurológicos básicos) tem como objetivo facilitar uma relação dinâmica entre dois aspectos do movimento, a saber: a conectividade interna e a projeção externa da expressividade. Tais aspectos do movimento, na prática, são todos interligados (Bartenieff, 2002).

Bartenieff (2002) desenvolveu ainda exercícios preparatórios fundamentais para ilustrar seus princípios e igualmente fundamentais como linha de base para a aprendizagem dos *Bartenieff Fundamentals*[®]. São eles: respiração com sonorização, vibração homóloga com som, irradiação central, alongamento nas três dimensões com som, pré-elevação da coxa, elevação da pélvis, balanço homólogo dos calcâneos em I ou em X, balanço contralateral dos calcâneos em X e caminhada lateral.

Além dos exercícios preparatórios, há ainda os seis eixos básicos que fazem a progressão de nível (chão para o alto). Estes seis básicos (elevação da coxa, transferência frontal da pélvis, transferência lateral da pélvis, metade do corpo, queda de joelho e círculo de braços) são prioritariamente ditos *Bartenieff Fundamentals*[®], que são responsáveis pela manutenção estrutural básica dos movimentos corporais (Bartenieff, 2002).

É preciso ressaltar que os princípios de movimento podem ser relacionados ou entrelaçados com os fundamentos e os seis básicos, permitindo ao intérprete-criador possibilidades de criação coreográficas, bem como modos de fazer no corpo sem machucá-lo. Pode-se, de certa maneira, utilizar mais enfaticamente um princípio ou fundamento – ou ainda um eixo básico – sem desconsiderar os demais.

Através dos *Bartenieff Fundamentals*[®], o intérprete-criador tem condições de conectar-se com suas próprias formas de mover-se em uma organização regida por princípios abertos, ao invés de estereótipos de movimento, permitindo que o processo criativo seja conectado aos impulsos pessoais e às necessidades da criação.

Ainda é pertinente citar como abordagem somática a técnica de Klauss Vianna, profissional responsável pelo desenvolvimento de uma escola de Educação Somática, construída fundamentalmente a partir de sua experiência na dança. Miller (2007) ressalta como um

dos seus diferenciais especificamente o fato de o trabalho de Vianna ter se originado de uma pesquisa didática/estética para chegar aos aspectos anatômicos/estruturais. Vianna deixou um legado com seus ensinamentos, influenciando gerações de profissionais da dança e de outras áreas que integram esses ensinamentos em suas práticas.

Vianna foi bailarino e criador de uma técnica de princípios e de um domínio do movimento. Nascido em Belo Horizonte, estudou dança e, desde pequeno, interessou-se pelo teatro. Estudou e trabalhou em São Paulo, Salvador, Belo Horizonte e Rio de Janeiro; por onde passou, revolucionou a técnica e a linguagem da dança. Em 1959, na cidade de Belo Horizonte, criou o Balé Klauss Viana juntamente com Angel Vianna, que viria a ser sua esposa. A partir daí, começou a dar aulas propondo uma nova metodologia para o balé clássico que suprisse as lacunas do que era ensinado no Brasil até aquele momento, ao passo que introduzia perspectivas contemporâneas às suas criações num diálogo com o mundo ao redor (Vianna, 2005).

Na técnica de Vianna, o viés somático está sempre articulado às questões técnico-expressivas e criativas como um sistema dinâmico de construção corporal para o processo criativo do intérprete-criador. O desejo de Vianna (2005) era devolver o corpo às pessoas. Para isso, orientava-as a trabalhar com cada articulação do corpo, mostrando que cada uma tem uma função e que essa função precisa de espaço para trabalhar. Da mesma maneira, a musculatura também precisa de espaço, já que ela mantém uma relação constante de trocas com os ossos.

Em sua técnica, ele desenvolveu instruções para o desbloqueio das tensões musculares e articulares que possibilitam colocar o corpo em um maior estado de disponibilidade. Ao mesmo tempo, as instruções trabalhadas para o desbloqueio também são utilizadas para provocar e servir de caminho para a criação de movimentos. Os recursos técnicos não estão em função de uma determinada estética, mas à disposição da expressão de cada corpo. Vianna acreditava que, com a utilização de algumas instruções, o corpo se direcionaria para a construção de novos movimentos e, com isso, reduziria o uso de movimentos já codificados ou padronizados.

O trabalho de Vianna (2005) pode ser tomado como um sistema aberto que visa trabalhar com corpos que estejam propensos a novas

experimentações. A compreensão da interdependência do corpo com o espaço possibilita o esquecimento da forma que, quando preconcebida, é morta, estática, acomodada, e impede o aprendizado e a criação de novos gestos.

A atenção, as massagens, as caminhadas, os apoios, os movimentos em espiral, as oposições, as resistências e a percepção geral eram os elementos primordiais para a conscientização do corpo, conceitos esses experimentados ao modo que propunha Vianna. Para esse artista criador, o que importa não é a forma, mas como se chega até ela respeitando a particularidade de cada um. Nesse processo, consciência corporal e criatividade caminham juntas na elaboração da dramaturgia corporal consciente e criativa.

A técnica de Klauss Vianna pressupõe que, antes de aprender a dançar, é necessário que se tenha a consciência do corpo, de como ele é, como funciona, quais as suas limitações e possibilidades para que, a partir dessa consciência corporal, a dança aconteça. Miller (2007) argumenta que a técnica de Klauss Vianna propõe, antes de mais nada, uma disponibilidade corporal para o corpo que dança; o corpo que atua; o corpo que canta; o corpo que educa; o corpo que vive.

Com a sistematização da técnica, foram estruturados diversos tópicos corporais para efetivar os princípios de Klauss Vianna, a saber: Processo Lúdico, Processo dos Vetores e Processo Coreográfico e/ou Processo Didático:

No Processo Lúdico, o corpo é despertado, desbloqueado, causando uma transformação dos padrões de movimento para, na segunda etapa, ser levado a um aprofundamento do Processo dos Vetores, quando são trabalhadas as direções ósseas, resultando num processo criativo: a última etapa a ser vivenciada (Miller, 2007, p. 60).

No Processo Lúdico, considerado como a introdução à Técnica Klauss Vianna, como o momento de despertar e desbloquear o corpo, são abordados sete temas corporais: presença, articulações, peso, apoios, resistência, oposições e eixo global. No estudo do processo dos vetores, que gera um aprofundamento e requer anteriormente essa sensibilização do corpo conquistada com o Processo Lúdico, o trabalho de direções ósseas está mapeado em oito vetores de força distribuídos ao longo do corpo: metatarso, calcâneo, púbis, sacro, escápulas, cotovelos, metacarpo e sétima vértebra cervical. O mapeamento dos oito vetores é uma estratégia didática, “[...] estando

todos eles inter-relacionados, reverberando no corpo inteiro” (Miller, 2007, p. 75).

A exploração dirigida de cada tema corporal, encaminhada de maneira lúdica, como um jogo de experimentações, estimula o indivíduo a perceber as informações vindas do corpo, ouvindo-as, respeitando-as e reagindo segundo suas manifestações. Os sentidos vão sendo trabalhados, despertando a atenção para as sensações decorrentes de cada movimento. O trabalho com o processo dos vetores exige anteriormente a sensibilização do corpo, conquistada com o Processo Lúdico. Pode-se dizer que é um refinamento do trabalho que já está sendo realizado.

Na prática da Técnica Klaus Vianna, a tomada de consciência do funcionamento corporal dá-se pelo conhecimento estrutural e detalhado do corpo humano: consciência minuciosa de ossos e músculos em movimento. O que se propõe não é um treinamento intensivo que busque desenvolver habilidades corpóreas, mas o conhecimento do soma, que considera o corpo uma totalidade, estimulando a descoberta de padrões próprios de movimentos, aumentando sensivelmente o repertório pela incorporação e vivência de caminhos antes inexplorados.

Encontramos, dessa forma, na técnica de Klaus Vianna, um dos pilares do pensamento da Educação Somática quando imbricada na dança: a busca de uma dança pessoal que só precisaria ser revelada ao evidenciar uma espécie de pensamento do corpo. Nas palavras de Vianna, a essência de sua proposta é “[...] a busca da sintonia e da harmonia com nosso próprio corpo, o que possibilita chegar à elaboração de uma dança singular, original, diferenciada, e por isso mesmo rica em movimento e expressão” (2005, p. 113).

Notas Reflexivas Finais

A Educação Somática vem auxiliando intérpretes-criadores da dança e do teatro a posicionarem-se de um modo distinto nas aulas de técnica de dança, tornando-os capazes de dialogar com a informação dada e de apropriar-se dela através de um processo de acomodação dessa informação à sua realidade corporal.

As técnicas de Educação Somática não substituem as técnicas de dança. Associadas a uma intenção coreográfica, seu papel é de propor um outro ângulo de execução da técnica

de dança, qualquer que ela seja. Um ângulo que não só respeita os processos fisiológicos e as estruturas músculo-esqueléticas do corpo, mas que cria estéticas a partir do que é mais próprio ao corpo, ou seja, sua própria materialidade: o fisiológico, o anatômico e o cinestésico. Alimentado pelas técnicas de Educação Somática, o intérprete-criador da dança desenvolve um ponto de vista somático que pode melhor adaptar-se à sua realidade corpórea. Ele é capaz de ver o potencial de seu corpo além de suas limitações aparentes, estimulando a expressividade e propondo modos mais funcionais e mais integrados de mover-se. Como agente educacional, ele se guia com suas próprias sensações, reconhecendo limites e desenvolvendo seus potenciais (Bolsanello, 2012, p. 15).

Acredita-se que, ao invés de estabelecer relação e integração com passos, passa-se a estabelecê-las com conceitos. Identificando alguns padrões habituais que são firmados ao longo do tempo, tem-se a possibilidade de usar princípios de técnicas somáticas como ferramenta para ter consciência das ações que se realiza. Sendo assim, a dança ensinada somaticamente está mais próxima do desenvolvimento de uma autoridade interior concernente à capacidade de tomar decisões baseadas em discriminações sensoriais que acentuam a singularidade do corpo.

Dada a relevância da temática, pode-se concluir que o corpo é o elemento constituinte para pensar as técnicas da Educação Somática. O campo continua desafiador no sentido de concretizarmos a perspectiva da sensibilidade e da corporeidade. Nesse pensamento, percebemos uma atitude que convida a uma convivência poética com o corpo por meio da dança; convida a uma abertura ao mundo e às configurações desenhadas pelas experiências dos sujeitos. Em nossa compreensão, a abordagem da Educação Somática apresenta-se como uma paisagem epistêmica capaz de articular técnicas somáticas que auxiliam a dança como possíveis caminhos investigativos, novos modos de compreensão para o conhecimento do corpo.

As noções apresentadas de Corpo, Soma e Técnicas de Bartenieff e de Vianna configuram uma epistemologia da qual se depreende um pensamento sobre a Educação Somática na contemporaneidade da dança. Os sentidos apresentados podem contribuir para o debate em torno de uma Educação Somática que considere a condição corpórea e sensível do ser humano, bem como o diálogo entre dança e outros saberes da cultura.

Notas

¹ Embora exista há mais de um século na Europa, conhecida como cinesiologia ou análise funcional do corpo no movimento dançado, a Educação Somática começou a se constituir como um campo de estudo e investigação acadêmica a partir de 1980.

² Cada um desses métodos de Educação Somática tem sua própria história, princípios e técnicas preconizadas por um idealizador e desenvolvidas por seus colaboradores, discípulos e assistentes, revolucionando a maneira de viver o corpo no ocidente.

³ Bartenieff graduou-se em fisioterapia pela Universidade de Nova Iorque, tornando-se, mais tarde, fisioterapeuta chefe do serviço de poliomielite do Hospital *Willard Parker*, onde, durante sete anos, trabalhou com reabilitação das vítimas da epidemia da poliomielite.

Referências

BARTENIEFF, Ingmar; LEWIS, Dori. **Body Movement: coping with the environment**. New York: Gordon & Breach, 2002.

BOLSANELLO, Débora. A Educação Somática e o Contemporâneo Profissional da Dança. **DAPesquisa**, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 9, p. 1-17, ago. 2011/jul. 2012.

BOLSANELLO, Débora. Educação Somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, v. 11, n. 2, p. 99-106, maio/ago. 2005.

CODE de Déontologie. **Regroupement pour l'Éducation Somatique**, Québec, 1995. Disponível em: <<http://www.education-somatique.ca/res/deontologie/>>. Acesso em: 19 maio 2014.

DOMENICI, Eloisa. O Encontro entre Dança e Educação Somática como uma Interface de Questionamento Epistemológico sobre as Teorias do Corpo. **Pro-Posições**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, v. 21, n. 2, p. 69-85, maio/ago. 2010.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente na formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie. Living in Movement: development of somatic practices in different cultures. **Journal of Dance Education**, New Jersey, National Dance Education Organization, v. 2, n. 4, p. 128-136, 2002.

FORTIN, Sylvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para a Pesquisa na Prática Artística. **Cena**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 7, p. 78-88, fev. 2009.

GINOT, Isabelle. From Shusterman's Somaesthetics to a Radical Epistemology of Somatics. **Dance Research Journal**, v. 42, n. 1, p. 12-29, summer 2010.

GREEN, Jill. Somatic Knowledge: the body as content and methodology in dance. **Journal of Dance Education**, New Jersey, National Dance Education Organization, v. 2, n. 4, p. 114-118, 2002.

HANNA, Thomas. Dictionary Definition of the Word Somatics. **Somatics** – magazine-journal of the mind/body arts and sciences, New York, Human Kinetics, v. 4, n. 2, 19-28, 1983.

HANNA, Thomas. **The Body of Life**: creating new pathways for sensory awareness and fluid movement. Rochester: Healing Arts Press, 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **La Structure du Comportement**. Paris: Press Universitaires de France, 1942.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la Perception**. Paris: Gallimard, 1945.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução: Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. Tradução: José Artur Giannotti e Armando Mora. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

MILLER, Jussara Correa. **A Escuta do Corpo**: abordagem da sistematização da técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Para uma Teoria da Corporeidade**: um diálogo com Merleau-Ponty e o conhecimento complexo. 1999. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. **Corporeidade e Educação Física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: EDUFRN, 2005.

SILVEIRA, Saulo Silva da. **Técnica e(m) Criação Somática**: uma proposta corporal para artistas cênicos com (d)eficiência física através dos princípios e fundamentos corporais Bartenieff. 2009. 234 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOUZA, Beatriz Adeodato Alves de. **Corpo em Dança**: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SOTER, Silvia. A Educação Somática e o Ensino da Dança. In: PEREIRA, Roberto. **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. P. 135-160.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Fondements et Enseignements des Techniques Corporelles des Artistes de la Scène dans l'État de São Paulo, au XXème siècle**. 2000. Tese (Doutorado em Estudos Teatrais e Coreográficos) – Université Paris 8, Saint Denis, 2000.

STRAZZACAPPA, Márcia. O Corpo e suas Representações: as técnicas de educação somática na preparação do artista cênico. **Cadernos CERU**, série 2, n. 12, p. 79-90, 2001.



STRAZZACAPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Repertório:** teatro & dança, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, n. 13, p. 48-54, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência:** a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

VIANNA, Klauss. **A Dança.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na Dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do JIPE-CIT,** Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, p. 27-39, jan. 1999.

Marcilio Souza Vieira é doutor em Educação, professor do curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Êstesia/UFRN) e do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR). E-mail: marciliov26@hotmail.com

Este texto inédito também se encontra publicado em francês neste número do periódico.

*Recebido em 24 de maio de 2014
Aceito em 06 de setembro de 2014*