

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO

CAMINHOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Magda Pereira Pinto (ed.)

NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO:
Caminhos Teóricos e Práticos.

Magda Pereira Pinto (ed.)

Originalmente publicado em 2017 em Madri, Espanha,
por Global Knowledge Academics como parte da coleção
Desafios Intelectuales del Siglo XXI.

2017, os autores
2017, Magda Pereira Pinto
2017, Global Knowledge Academics



Atribuição-SemDerivações-SemDerivados

Imagem da capa: 2014, Stefan Schwehofer
Licença Creative Commons Zero (CC0).

Novos Rumos da Educação: Caminhos Teóricos e Práticos/
por Magda Pereira Pinto (ed.)

ISBN: 978-84-15665-22-9

As opiniões expressadas em qualquer dos artigos publicados em este livro representam a opinião dos autores individuais e não as de Global Knowledge Academics, nem a dos edito-res. Portanto, Global Knowledge Academics e os editores não se fazem responsáveis dos comentários e opiniões expressa-dos em qualquer dos artigos deste livro.

Este livro foi financiado pela Comunidade Internacional de Educação e Aprendizagem - www.sobrelaeducacion.com

ÍNDICE

I. MARCOS TEÓRICOS

- A avaliação e os recursos lúdicos:** 7
Um estudo metodológico de pesquisas integradas em periódicos voltados para a educação matemática.

Ildenice Lima Costa e Ana Brauna Souza Barroso.

- Abordagem das questões Sócio-Científicas (QSC):** 21
Estudo de implementação no processo de ensino e aprendizagem da Física no Ensino Médio.

Yuri Expósito Nicot, Paulo Simeão Carvalho e Alberdan Eupídio Magalhães da Silva.

- Análise das ações de extensão no campus Natal-Zona Norte – IFRN:** 39
Um mapeamento das áreas de atuação e lições aprendidas dos projetos de extensão no quadriênio (2012-2016).

Fábio Alexandre Araújo dos Santos, Larisse Santos Cabral de Oliveira, Keila Cruz Moreira, Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares e Marcia Adelino da Silva Dias.

- A formação continuada de professores alfabetizadores sob a ótica dos cursos Profa, Pró-letramento e PNAIC.** 69

Maira Vieira Amorim Franco, Universidade de Brasília, Brasil.

- A Disciplina Coordenação e supervisão pedagógica de graduandos de Pedagogia:** 79
Análise das matrizes curriculares.

Bianca Regina de Lima Salomão, Katilen Machado Vicente Squarisi e Angélica Inês Miotto.

- A educação de jovens e adultos na cumplicidade entre juventude e pobreza no Brasil.** 87

Elizabeth Farias da Silva, Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e Carlos Eduardo Bao.

II. ESTUDOS DE CASO

- Olhar da criança sobre os jogos cooperativos na educação infantil.** 105

Ana Brauna Souza Barroso.

As TIC e a formação para o trabalho do estudante com necessidades educacionais especiais: Possibilidades e desafios na educação profissional. <i>Cláudia Luíza Marques e Amaralina Miranda de Souza.</i>	119
Eficácia de metodologias de ensino para prevenção de DSTs em adolescentes do Ensino Médio. <i>Nayane Peixoto Soares, Nathan Carvalho Silva, Caio César Carvalho Fernandes, Vanessa de Souza Vieira, Eude Sousa Campos, Mara Rúbia Magalhães e Walter Dias Júnior.</i>	129
Sentir para dançar. As contribuições do método GYROKINESIS® para o ensino da dança clássica. <i>Rosana Lobo Rosário.</i>	139
A leitura e prática pedagógica: A aprendizagem no ensino técnico. <i>Adriana Nunes de Souza, IFAL, Brasil.</i>	153
Ensino experimental na área de Química: Oficinas de cosméticos com foco na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade – CTS. <i>Alessandra Marcone Tavares Alves de Figueirêdo, Carlos Alberto da Silva Júnior, Daniel Gabriel da Silva e Márcio Jean Fernandes Tavares.</i>	165

SENTIR PARA DANÇAR.

As contribuições do método GYROKINESIS® para o ensino da dança clássica.

Rosana Lobo Rosário, Universidade de Lisboa, Portugal.

Palavras-chave: dança clássica; educação somática; percepção; estesiologia; sensibilização.

INTRODUÇÃO

Nos estudos realizados acerca da história e do ensino da dança clássica (Lourenço, 2014; Homans, 2012; Vianna, 1990/2005), verificou-se que ocorreram diversas mudanças no processo de ensino e aprendizagem da técnica em sala de aula, como também nas concepções coreográficas apresentadas em palcos. Nessa perspectiva, observou-se que a técnica da dança clássica deve ser compreendida como um caminho e um processo de investigação em constantes mudanças (Vianna, 1990/2005; Lourenço, 2014). Desta forma, é possível considerá-la como um procedimento que se transforma sem que haja perdas dos seus fundamentos básicos, codificados no século XVI e que ainda hoje permanecem os mesmos, apesar do tempo e dos locais em que foram sistematizadas as escolas de dança clássica.

Assim, bailarinos, professores e coreógrafos têm feito uso de diversas técnicas corporais complementares que incluem programas como musculação, treinamento de flexibilidade, atividades aeróbicas e sistemas especializados de condicionamento físico (Isacowitz & Clippinger, 2013). Na busca de compreender essas técnicas complementares, Rosário (2016) verificou que os métodos e as práticas da educação somática revelaram possuir importantes elementos para a continuidade das transformações no processo de ensino e aprendizagem da dança clássica.

Válido ressaltar que a educação somática é compreendida como um campo de conhecimento de natureza interdisciplinar que surgiu no século XX, protagonizada por profissionais das áreas da saúde, da arte e da educação. Inicialmente, teve lugar fora da academia, porém, verificou-se que, gradativamente, diversos estudos têm sido realizados nas universidades, o que contribui muito para a consolidação do termo como um campo de conhecimento (Domenici, 2010).

Por exemplo, no estudo realizado por Sousa (2012), após observar aulas ministradas por duas docentes em dança, ambas com formação em uma ou mais disciplinas somáticas, e após entrevistar os alunos participantes dessas aulas, constatou-se que o princípio da educação somática priorizado durante os encontros foi o da percepção para modificar os padrões de movimentos de um indivíduo.

Diante desse estudo e instigada pela questão: como se desenvolve a percepção corporal numa aula de dança clássica sob o viés da educação somática, este artigo tem como objetivo refletir sobre a percepção corporal dos alunos do curso técnico de Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – ETDUFPA, após a realização de vinte e quatro encontros em que foram ministradas doze aulas do método Gyrokinesis e doze aulas de dança clássica sob o viés da educação somática.

Para tal, foi realizado um estudo bibliográfico sobre os conceitos de sensibilização (Imbassaí, 2003), percepção e estesiologia (Merleau-Ponty, 1945/2015; Nóbrega, 2015), com o intuito de realizar uma leitura temática com ênfase na relação entre corpo e dança. Além disso, realizou-se a pesquisa de campo a partir da metodologia da investigação-ação, em que a recolha de dados foi efetivada através do registro em vídeo dos encontros e dos depoimentos dos participantes, além do uso do diário de campo, para o registro e leitura das percepções de cada participante. A fim de manter o anonimato dos participantes, os nomes verdadeiros foram substituídos por títulos de alguns ballets de repertórios – do francês ballet d'action. Os ballets de repertório são os originados no século XVII com estrutura teatral, com objetivo de transmitir um enredo, e desta forma possui um roteiro, uma música, uma coreografia, um figurino e um cenário específico (Faro & Sampaio, 1989). Porém, para Boucier (2001), o que define se um ballet é ou não de repertório é o seu caráter universal, sua época de criação e suas remontagens sucessivas.

Após essas observações e para melhor discussão, este artigo se divide em quatro seções. Na primeira, denominada Dança clássica e sua estrutura, apresenta-se o formato de uma tradicional aula de dança clássica. Em seguida, a segunda seção, Educação Somática: perceber e sensibilizar, apresenta a revisão da literatura sobre conceitos de percepção, estesiologia e sensibilização, e as relações destes conceitos com o campo de conhecimento da educação somática. Posteriormente, na terceira seção, intitulada O Método Gyrokinesis: conceitos e princípios, é abordado os aspectos históricos da criação do método e as principais características. E por fim, a quarta seção, O ensino da dança clássica a partir das experiências somáticas, discute a pesquisa de campo realizada no âmbito da investigação dos estudos doutorais em Artes, na Universidade de Lisboa, e reflete sobre alguns aspectos relacionados ao ensino da dança clássica, vivenciado na pesquisa de campo, pautado nos princípios da educação somática, em especial, com o método Gyrokinesis.

DANÇA CLÁSSICA E SUA ESTRUTURA

O termo dança clássica é utilizado muitas vezes como sinônimo de dança acadêmica ou ballet. Fazenda (2007/2012) afirma que este termo é utilizado "(...) para um determinado vocabulário que começa a ser sistematizado e codificado no final do século XVII" (Fazenda, 2007/2012, p. 69). Enquanto o ballet é "(...) um gênero de espetáculo que se desenvolve sob o patrocínio de monarcas e aristocratas (...)" (p. 69) e que engloba vários subgêneros, tais como ballet de cour, ballet d'action e ballet romântico. Portanto, o termo dança clássica será utilizado neste artigo para se referir ao ensino de dança

que utiliza os elementos da dança clássica.

Quanto à solidificação da dança, Nascimento (2010) salienta que a Academia Real de Dança, fundada em 1661 por Luís XIV, fomentou o desenvolvimento e consolidação da dança e da criação de meios para transmitir a outras pessoas. “A codificação dos passos de dança, nomeadamente das cinco posições dos pés, por Pierre de Beauchamps, é um marco de referência do surgimento do registro e sistematização da Técnica de dança clássica” (p. 77).

Importante destacar que Pierre de Beauchamps teve papel decisivo na elaboração e codificação da técnica da dança clássica, principalmente no que diz respeito às cinco posições dos pés até hoje usadas em todas as escolas de formação de dança clássica. Para Homans (2012, p. 49), essas cinco posições são “(...) a escala maior, as cores primárias das quais surgem todas as outras construções no ballet”. Tais posições podem ser visualizadas na Figura 1, em que se apresenta, da esquerda para a direita, a primeira, a segunda, a terceira, a quarta e a quinta posição dos pés, respectivamente.

Figura 1. As cinco posições dos pés



Fonte: Rosário (2013)

Nóbrega (2015) reflete que este sistema de notação de dança criado primeiramente por Beauchamps configura uma história cultural da percepção do corpo e do movimento, uma vez que as notações, os traços, os rascunhos e os carnês de coreógrafos mostram a etapa escritural do processo de criação e reconfiguração das relações entre dança e corpo. Ainda sob este prisma, Fazenda (2007/2015) salienta que cada técnica de dança confere ao corpo em movimento uma determinada forma, estética e cultura no qual ele está inserido.

Foster (1992) afirma que as técnicas de dança são como mecanismos essenciais de conhecimento e de experiência do corpo, e resultam num bailarino formado pelo treino diário em uma ou em várias técnicas de dança, orientadas por um professor. A autora, ao analisar a técnica da dança clássica, afirma que a mesma é considerada estruturante para a formação do bailarino por parte de um grande número de profissionais e instituições de ensino. Além disso, verifica-se que a dança clássica apoia-se em normas e regras de execução de exercícios e posicionamento corporal do bailarino que se encontram interligados entre si, e que na prática possibilitam a aprendizagem da técnica nas aulas de dança clássica.

Quanto à estrutura, Nascimento (2010, p. 79) afirma que, por norma, as aulas tradicionais de dança clássica iniciam na barra, onde são realizados os “(...)

exercícios de variada solicitação muscular, diferentes intensidades e dinâmicas de forma a aquecer (aquecimento específico), desenvolver força, equilíbrio e velocidade (...)” a fim de preparar o corpo para o trabalho que será desenvolvido nas duas outras partes da aula: centro e allegro. A autora realiza uma subdivisão do trabalho de centro em: Centre Pratic e Adagio. No primeiro são realizados alguns exercícios já executados anteriormente na barra, porém sem o apoio desta e com grau de dificuldade mais elevado, bem como a realização de exercícios com utilização de deslocamentos espaciais e pirouettes.

No Adagio, por sua vez, são realizados movimentos que exigem equilíbrio, expressividade e coordenação entre várias partes do corpo, e “(...) é executado em andamento lento, calmo, tal como a designação do termo musical, original do italiano, Adagio” (Nascimento, 2010, p. 80). Importante salientar que o allegro, última parte de uma tradicional aula de dança clássica, também é subdividido em petit allegro, allegro e grand allegro, e é o momento em que bailarinos desenvolvem saltos e variações na diagonal (Nascimento, 2010).

Fazenda (2007/2012, p. 74) observa que muitos bailarinos, além de praticar aulas de dança clássica, realizam treinos em diversas técnicas e práticas corporais, “(...) pois o domínio de várias práticas permite-lhes, nos ambientes de criação, ser mais flexíveis e expandir a sua capacidade de expressão e de produção de sentidos.” Desta constatação, Fazenda (2007/2012) refere-se ao corpo do bailarino como “corpo versátil”, caracterizado pelo domínio de várias técnicas, sem que, contudo, adote a estética de uma única.

Sobre este aspecto, Fortin (1999, p. 42) afirma que a maioria dos bailarinos dificilmente dança em uma única companhia durante toda a sua carreira, e por isso, é requerido destes artistas uma grande adaptabilidade a fim de “(...) se dar um leque de possibilidades técnicas que respondam às múltiplas solicitações dos coreógrafos e, uma vez que nenhuma aula técnica pode oferecer um treinamento ideal para todos os tipos de corpos e todos os estilos de dança, os dançarinos tateiam em todas as direções à procura de diversas formas de treinamento.”

Assim, é importante considerar a dimensão somática do conhecimento do movimento, ou seja, “(...) a forma como ele é interiorizado por via da imitação (tendo os outros como o nosso espelho), da experiência (erro, repetição, pesquisa) e da criatividade (adaptar o movimento, a forma ao corpo individual e interpretá-la subjetivamente) do sujeito atuante” (Fazenda, 2007/2012, p. 75). Nesse sentido, é possível suscitar a hipótese de que os métodos da educação somática podem permitir e contribuir para novos pensamentos em relação ao ensino da dança clássica.

EDUCAÇÃO SOMÁTICA: PERCEBER E SENSIBILIZAR

A expressão educação somática, definida pela primeira vez por Thomas Hanna em 1986, no artigo intitulado *What is Somatics*, publicado na revista *Somatics*, e refere-se como “the field which studies the soma: namely, the body as perceived from within by first-person perception (...)” (Hanna, 1986, p. 04). Além dessa definição, Fortin (1999) compreende a educação somática como

um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, em que estes três fatores são vistos como um todo agindo em sinergia.

No intuito de realizar algumas considerações sobre o surgimento das primeiras propostas somáticas, ocorridas entre o final do século XIX e início do século XX, Eddy (2009) afirma que as pesquisas somáticas foram impulsionadas por alguns movimentos, e cita como o principal a Fenomenologia que, com isso, “(...) a gradual shift towards theoretical support for experiential learning and sensory research occurred in parts of the academic and scholarly culture” (p. 06), entre as quais, se destacam, principalmente, as contribuições de Merleau-Ponty. A partir da obra *Fenomenologia da Percepção* (1945/2015), o autor constrói o argumento sobre a importância dos sentidos e da percepção para uma experiência corporal, em que o movimento e o sentir são elementos importantes para a percepção e o conhecimento a respeito do mundo. Neste aspecto, o autor afirma que:

(...) A percepção sinestésica é regra, e se não percebermos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (...). (Merleau-Ponty, 1945/2015, p. 308).

Nóbrega (2015), ao refletir sobre algumas obras de Merleau-Ponty, salienta que nenhum movimento é somente resultado de um mecanismo corporal, uma vez que “(...) não há um centro espiritual que comanda e uma periferia de automatismos, assim como não há um baixo corporal” (p. 58). Desta forma, a autora concorda com Merleau-Ponty, e afirma que as noções de causalidade não são suficientes para pensar as relações entre o corpo e a vida.

Esta compreensão da percepção em Merleau-Ponty impulsionou diversas práticas corporais (Eddy, 2009), como também estimulou a busca de novas maneiras de se movimentar para além do deslocamento mecânico das partes do corpo no espaço, dos conteúdos e dos métodos de ensino tradicional de dança, entre outros aspectos que configuram as práticas educativas do corpo.

Tal fato justifica-se porque Merleau-Ponty, principalmente na obra *Fenomenologia da Percepção* (1945/2015), rompe com a noção dualista cartesiana e com as noções clássicas de sensação e órgãos dos sentidos como receptores passivos, e lança o entendimento da percepção fundada na experiência do sujeito encarnado, do sujeito que sente, olha e age a partir de uma experiência do corpo fenomenal. Desta forma, “(...) as sensações aparecem associadas a movimento e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais (...)” (Nóbrega, 2008, p. 142).

Para Merleau-Ponty (1945/2015), “(...) quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo (...). Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido (...)” (p. 269). Nesse sentido, as práticas corporais desenvolvidas sob este viés possibilitam a aprendizagem do corpo em movimento a partir das sensações percebidas, as quais devem estar associadas ao

ambiente no qual este corpo está inserido. Nesta perspectiva, enquadram-se, como práticas corporais, os métodos e técnicas da educação somática, que por sua vez, "(...) engloba uma diversidade de conhecimentos, nos quais os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes" (Fortin, 1999, p. 40). Assim, a educação somática nos é apresentada como "um campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento" (Bolsanello, 2005, p. 100).

Importante salientar que nas aulas de educação somática o aluno é estimulado a investigar o movimento, a buscar novos caminhos de movimentação, a perceber o corpo de forma integrada e próxima das suas emoções (Bolsanello, 2005). Merleau-Ponty (1945/2015), ao se referir ao corpo e à sua sensibilidade, apresenta a noção do corpo como sensível, em sua capacidade de sentir e atribuir sentidos aos acontecimentos. Assim, a proposta das aulas dos métodos da educação somática é atuar sobre o corpo de modo a sensibilizá-lo, com base no processo de sensibilização compreendido como "(...) um canal por onde se abrem as portas da percepção do corpo (...)" (Imbassaí, 2003, p. 51).

Portanto, sensibilizar e perceber o corpo são duas ações relacionadas com o processo de conscientização corporal, o qual consiste em um trabalho de autorregulação do tônus muscular e de organização postural, a partir do uso de técnicas de relaxamento, micromovimentos e da consciência muscular, ósseo e articular (Imbassaí, 2003). Desta forma, o objetivo das aulas que visam à conscientização corporal é "controlar os níveis de estresse e promover a integração corpamental, por meio da sensibilização" (p. 51).

A conscientização do movimento deve possibilitar ao corpo a capacidade de reflexão, não somente segundo as regras estipuladas por uma determinada técnica, mas principalmente pela compreensão da relação consciência e percepção. Desta forma, conscientização do movimento é um aprendizado "(...) para aquele que se submete ao autoconhecimento proporcionado por essa prática" (Teixeira, 2003, p. 71), e assim, a percepção é compreendida, no contexto da educação somática, como instrumento de mudança.

Para melhor compreensão deste processo de percepção e de conscientização, os educadores somáticos utilizam algumas estratégias que "(...) 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 (...)" (Souza, 2012, p. 32).

Essas estratégias contribuem para que o indivíduo realize a descoberta pessoal, através da qual o praticante de alguma técnica ou método da educação somática descobre como o corpo se move, e como pode se mover, tornando, nos dizeres de Domenici (2010, p. 75), um "(...) investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia". Nesse sentido, sendo este artigo a apresentação de um resultado parcial da investigação teórico-prática realizada no curso de doutoramento, em que se analisa as vivências somáticas do método Gyrokinesis nas aulas de dança clássica a partir dos discursos dos participantes da pesquisa de campo, os conceitos aqui abordados guiarão as reflexões dos dados obtidos na pesquisa de campo.

MÉTODO GYROKINESIS

Antes de iniciar a seção sobre as vivências somáticas, julgo necessário contextualizar o leitor sobre o método somático utilizado ao longo da pesquisa de campo. Assim, é necessário compreender que o método Gyrokinesis é definido por Renha (2010, p. 342) como “um método de descoberta e de (re) educação corporal através do movimento, sendo aplicado tanto para o condicionamento físico como na fisioterapia – prevenção e reabilitação”.

Historicamente, este método foi desenvolvido pelo romeno Juliu Horvath nos anos de 1970, após sofrer uma lesão no tendão do calcâneo que interrompeu sua carreira de bailarino do Houston Ballet (Campbell & Milles, 2006). Em 1977, Horvath se isolou nas Ilhas Virgens, em Saint Thomas, e iniciou uma intensa pesquisa sobre os estudos e a prática da ioga e acupuntura (Campbell & Milles, 2006; Pará, 2009). Nesse processo, “observou atentamente os elementos da natureza, como as ondas do mar e os movimentos dos animais (...)” (Renha, 2010, p. 348). A partir daí, Horvath desenvolveu um vocabulário específico formado por exercícios e princípios próprios, desenvolvendo, assim, uma série de movimentos praticados no solo, conhecida originalmente por Ioga para Bailarinos, e hoje denominado método Gyrokinesis (Campbell & Milles, 2006; Renha, 2010).

Pinto (2012, p. 08) considera o método Gyrokinesis “[...] uma técnica corporal de consciência e reeducação funcional global através de movimentos ondulatórios, circulares e espirais que partem de dentro para fora, do centro do corpo em direção às extremidades (...)”. Além disso, a autora caracteriza-o “como uma modalidade que visa uma abordagem corpo/mente, enquadrando-se na perspectiva da educação somática” (p. 8). Neste aspecto, nos aproxima da concepção de Merleau-Ponty (1945/2015) sobre a negação do dualismo corpo-mente.

Estudos ainda salientam que para a realização dos movimentos propostos no método Gyrokinesis é necessária a compreensão de alguns pontos de atenção, os quais fornecem a base da aprendizagem do método (Pará, 2009; Renha, 2010; Pinto, 2012; Rosário, 2013). Estes pontos foram relacionados por Horvath (2008) no manual de formação para professores e discutidos em pesquisas realizadas por Pará (2008), Renha (2010) e Campbell & Milles (2006). Segundo Horvath (2008), existem seis pontos de atenção: “1. Create stabilization through contrast; 2. Creating space in the joints; 3. Movement and corresponding breathing pattern; 4. Stimulation of the body; 5. Vision guides the movement; 6. Intention is the driving force that moves the body” (p. 22). O conhecimento destes pontos, “[...] além de ajudar a compreender o desenvolvimento da percepção, também facilita o entendimento de alguns exercícios” (Rosário, 2013, p. 46).

Além disso, todos os exercícios são baseados nos movimentos naturais da coluna, ou seja, flexão, extensão, flexão lateral, rotação e ondular, sempre associados a um padrão respiratório correspondente (Rosário, 2013). Tal fato contribui para a conscientização corporal, uma vez que as práticas corporais que se dedicam a estes objetivos cultivam uma especial atenção ao centro diafragmático (Imbassá, 2003).

É importante ressaltar que as aulas do método têm duração de 60, 90 ou 120 minutos, e em geral, são formadas por quatro partes. Inicialmente, os executantes realizam os exercícios sentados em um banco; em seguida, é desenvolvida a primeira série de exercícios em pé; a posteriori, as variações são realizadas diretamente no solo em diversas posições, como senta-do, deitado e/ou com quatro apoios; e por fim, a segunda série na posição em pé, em que são realizados movimentos aeróbicos e de finalização da aula (Horvath, 2008; Gyrotonic, 2008). A ênfase de cada parte está “[...] no sinergismo do movimento com a respiração, o que cria um fluxo energético atingindo não só a musculatura e as articulações, mas também os órgãos internos” (Renha, 2010, p. 434).

Figura 2. Partes das aulas do método Gyrokinesis



Fonte: Fotos da pesquisa de campo

Ensino da dança clássica a partir das experiências somáticas

Para o presente artigo, a pesquisa de campo utilizou a aula no formato de 60 minutos desenvolvido por Hovarth (2008), pois alguns participantes da pesquisa não conheciam, ou possuíam pouca vivência no método Gyrokinesis. Além disso, esse formato compreende a fase inicial de aprendizagem do método. Após a realização de 12 encontros vivenciando o método, foram realizados outros 12 encontros em que todos os participantes realizavam uma aula específica de dança clássica, porém, eram incentivados a executar os movimentos propostos a partir dos princípios do método, estudados anteriormente.

Nos encontros destinados à prática do método, o processo de conscientização corporal iniciou com as sessões de sensibilização (Imbassá, 2003) e foram utilizadas algumas estratégias que contribuíram para o despertar das sensações e estimularam os participantes a (re) conhecer o próprio corpo e a transformar, gradualmente, os padrões de movimentos, uma vez que constituem uma das formas de interiorização do conhecimento (Fazenda, 2007/2012). Essas estratégias envolveram: o toque de si e no/do outro, a comparação de partes e/ou sensações corporais, a observação de si e do outro e o uso de imagens mentais, as quais foram sendo utilizadas, gradativamente, conforme os objetivos das aulas ou a necessidade de facilitar a compreensão do movimento.

A vivência do método Gyrokinesis e o uso dessas estratégias possibilitaram aos participantes o conhecimento do próprio corpo, como observado no relato de Giselle (diário de campo, 2016, janeiro 09):

(...) percebi que estimular o corpo provoca tantas sensações agradáveis que de certa forma foram até estranhas. Isso devido ao fato de não nos conhecermos, de não explorarmos nossos sentidos e movimentos, mas principalmente porque não buscamos sentir o que fazemos. E o Gyrokinesis me possibilitou isso.

Verifica-se que a aplicação dessas estratégias trouxe como resultados a autocorreção, relato de sensações manifestadas pelos participantes, o conhecimento do próprio corpo, a construção da autonomia e a abordagem de questões sobre a vida cotidiana dos participantes. Ressalta-se que essas estratégias foram utilizadas tanto nas sessões específicas do método Gyrokinesis como também nas aulas de dança clássica.

Após o processo de aprendizagem e de reconhecimento do próprio corpo, como também do corpo do outro, a partir da vivência do método Gyrokinesis, deu-se início às aulas de dança clássica sob o viés da educação somática. Importante salientar que estas aulas eram iniciadas com uma sessão de 15 minutos, aproximadamente, do método Gyrokinesis, com intuito de relembrar os princípios abordados nos encontros anteriores, bem como realizar atividades de respiração para promover uma integração corpo e mente e colocar todos os participantes num estado próximo de atenção.

Em seguida deu-se início à realização de uma aula tradicional de dança clássica, ou seja, a execução de sequências na barra, centro e allegro (Nascimento, 2010). Porém, após cada execução, os alunos eram estimulados a relatar sobre as percepções, as descobertas e as dificuldades encontradas na realização destes movimentos com os princípios do método Gyrokinesis.

Verificou-se, então, o entendimento da técnica da dança clássica não como fim, mas como um meio investigativo do próprio movimento dos participantes, dialogando diretamente com a fenomenologia da percepção, em que o corpo é compreendido como sujeito e campo da própria experiência, uma vez que "(...) não é o sujeito epistemológico que efetua a síntese, é o corpo" (Merleau-Ponty, 1945/2015, p. 312), e é este corpo, em movimento, que redimensiona a compreensão do sujeito no processo de aprendizagem.

Além disso, Vianna (citado em Miller, 2007) afirma que em nenhum instante as técnicas de dança devem ser sinônimo de autoritarismo e obrigatoriedade, mas devem ser compreendidas como algo vivo e flexível, e interpretadas como "um 'meio' e não um 'fim'" (p. 52). Nesse sentido, o participante Corsário observa que:

(...) nessa aula de ballet clássico com o Gyrokinesis (...) a gente não tem aquela tensão, aquela pressão de quando a gente faz as aulas em outros cursos, lugares, em que tem que ser a maior perna, lá em cima, tem que forçar tanto o pé que dói, dá câimbra. Eu me senti super leve aqui. Estava calmo. Estava relaxado (O Corsário, depoimento cedido, 2016, fevereiro 23).

Quando o participante O Corsário enfatiza que nas aulas de dança clássica que está habituado a frequentar o objetivo é o virtuosismo técnico, ou seja, “a maior perna, lá em cima”, em que a exigência de um elevado nível de flexibilidade é constante, ou que “tem que forçar tanto o pé que dói”, ou seja, a qualquer custo, deve-se almejar o aprimoramento técnico, mesmo que isso cause dor, o participante assinala exatamente o que Vianna (1990/2005, p. 30) condena: o autoritarismo e a obrigatoriedade dentro da sala de aula de dança.

Ainda compreendendo a técnica como um processo investigativo, foi observado que no decorrer dos encontros três fatores contribuíram para este entendimento: a repetição na diferença; o professor provocador; e o aluno investigador. Embasado em Deleuze (2000), a repetição não está ligada à reprodução do mesmo, ou do semelhante, mas sim, na produção daquilo que é singular e, portanto, diferente.

(...) Gosto de repetir porque a gente percebe que podemos fazer diferente acrescentando e entrelaçando as coisas. A segunda vez a agente já compreendeu onde tem que respirar, criar espaço, alongar, pensar na quinta linha. E pra mim é muito produtivo estar aqui (Giselle, depoimento concedido, 2016, fevereiro 26).

A partir desse depoimento, compreende-se que durante os encontros a repetição aconteceu como uma nova possibilidade de experimentar, e não como uma repetição mecânica e/ou desgastante. Os participantes eram estimulados a utilizar a técnica da dança clássica como caminho e processo de investigação do próprio ser, uma repetição consciente e sensível (Vianna, 1990/2005). Esta ação de estimular os participantes a utilizarem a técnica como caminho investigativo revela o papel do professor enquanto provocador e possibilita o surgimento do aluno investigador. A partir das escolhas, cada participante se reconhece e aprofunda seus conhecimentos, principalmente os relacionados com o próprio corpo.

Encorajar e estimular os participantes a encontrar o modo singular de realizar uma determinada sequência de movimentos a partir dos conhecimentos adquiridos com a vivência do método Gyrokinesis contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, dialogando com Domenici (2010), na medida em que cada participante traçou os seus próprios caminhos, percebendo os resultados de suas escolhas.

Eu usei muito a respiração no port de bras para o lado. Eu inspirava pra crescer, e soltei o ar no momento de ir para o lado. Parece que o fato de soltar o ar ajudar a ir com a coluna pra barra. O corpo vai mais. E o retorno, eu venho inspirando, ajuda a crescer. (Sylvia, depoimento concedido em 2016, fevereiro 25).

No depoimento de Sylvia, percebe-se que a escolha de associar o movimento à respiração contribuiu para que a participante descobrisse uma nova forma de realizar o movimento que exige flexibilidade lateral da coluna, com o menor gasto energético. Assim, a vivência do método Gyrokinesis aplicado

numa aula de dança clássica proporcionou um aprendizado do movimento que contribuiu para a consciência corporal desses indivíduos, ou seja, para a percepção dos movimentos, e até mesmo os próprios movimentos sofreram transformações. Sobre este aspecto, Novack (1993) considera a unidade pessoa/mente/corpo como sendo culturalmente construída, e valoriza a experiência do movimento através do corpo do próprio investigador, uma experiência que abrange sensações cinestésicas, táteis, visuais e auditivas.

Nesse sentido, Fazenda (2007/2012, p. 77) afirma que a dança transforma o corpo “por dentro”, “(...) não só do ponto de vista estritamente técnico, ou seja, formal, mas também por-que a experiência do movimento inclui um conjunto de significados culturais e sociais”. Dessa forma, nos leva a refletir que os participantes desta pesquisa, e até mesmo a própria dança clássica, estão em processo de transformação, como afirmou Lourenço (2014) e Vianna (1990/2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão sobre os conceitos de sensibilização, percepção e estesiologia, e em seguida, as reflexões sobre os dados obtidos na pesquisa de campo, é possível verificar que numa aula de técnica da dança clássica há espaço para transformações, uma vez que a mesma será vista, interpretada, executada e compreendida por diversos prismas. Assim, o trabalho de transformação estará voltado mais para este processo do que propriamente para a técnica.

Vianna (1990/2005) afirma que as aulas de dança clássica são rápidas demais, e que professores e bailarinos querem resultados no menor tempo possível, dificultando, dessa forma, toda e qualquer tentativa de trabalho baseado no processo e não nos resultados. Assim, ao proporcionar aulas de dança clássica sob um viés da educação somática e incitar o processo investigativo da técnica e do próprio corpo, esta pesquisa de campo estimulou que os participantes experimentassem e descobrissem possibilidades diversas para a realização de um mesmo exercício a partir dos conceitos, princípios e pontos chaves do método Gyrokinesis, e principalmente, a partir da própria experiência. Assim, os aspectos encontrados apontam um caminho para uma nova estrutura de aula de dança clássica, em que há espaço para pensar, dialogar, experimentar e compartilhar descobertas, dificuldades e superação das mesmas. Desta forma, constrói-se uma aula de dança clássica orgânica em que se valoriza a singularidade do praticante.

REFERÊNCIAS

- Bolsanello, D. (2005). Educação somática: o corpo enquanto experiência. *Motriz*, v.11, n. 2, 99-106.
- Bourcier, P. (2011). *História da dança no ocidente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Campbell J. e Miles, W. (2006). Analyzing the Gyrotonic® arch and curl. «Journal of Bodywork and movement therapie», 10, 2006, pp. 147-53.
- Domenici, E. (2010). O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. *Pro- Posições*, Campinas, 21(2), 69-85.

- Eddy M. (2009). *A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance*, «Journal of Dance and Somatic Practices», 2009, 1, 1, pp.05-27. <http://movingoncenter.org/DynamicSMTT/Files/Abriefhistoryof-Somaticanddance.pdf> (acesso maio 10, 2015)
- Fazenda, M.J. (2007/2012). *Dança teatral: ideias, experiências, ações*. Lisboa: Colibri.
- Faro, A. & Sampaio, L. (1989). *Dicionário de balé e dança*. Rio de Janeiro. Brasil: Jorge Zahar Editor.
- Fortin, S. (1999). Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. Cadernos do GIPE-CIT. Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Extensão em Contemporaneidade. *Imaginação e Teatralidade*, 2, 40-55.
- Foster, S.L. (1992). Dancing Bodies In. J. Crary, et al. [orgs.]. *Incorporation*, Nova Iorque: Urzone, (pp.480-495).
- Gyrotonic. (2008). *Gyrokinesis level 1*. [DVD]. [Miami]: Gyrotonic International Headquarters Presents.
- Hanna, T. (1986). What is somatics? [Versão eletrônica] *Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, Volume 4, 4-8. Consultado em outubro 15, 2014, em: <http://somatics.org/library/htl-wis4.html>
- Homans, J. (2012). *Os anjos de Apolo: uma história do ballet*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Horvath J. (2008). *GYROKINESIS® level 1 foundation teacher training course Foundation Teacher Training Course Level 1*, Gyrotonic Sales Corp, Miami.
- Imbassaí, M.H. (2003). Conscientização corporal: sensibilidade e consciência no mundo. In: J. Calazans; J. Castilho and S. Gomes (eds.), *Dança e educação em movimento*. (pp.47-57). São Paulo: Cortez.
- Isacowitz, R; Clippinger, K. (2013). *Anatomia do pilates*. Barueri, São Paulo: Manole. (Obra original publicada em 2011).
- Lourenço, F. (2014). *Estética da dança clássica*. Lisboa: Edições Cotovia, Ltda.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2015) *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Miller, J. (2007). *A escuta do corpo: sistematização da técnica Klauss Vianna*. São Paulo: Summus.
- Nascimento, V. M. (2010). *Os professores de técnica de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal continental: caracterização do seu perfil acadêmico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de Doutorado Sevilla.
- Nóbrega T. (2008). *Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty*, «Estudos de Psicologia», 13, 2, 2008, pp. 141-48.
- (2015). Do corpo e da expressão. In: T.P.Nóbrega. *Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar...* (pp.53-196). Natal/Brasil:IFRN.
- Novack, C.J. (1993). Process of perception in three dancing bodies. *Antropologia portuguesa*. 11, 77-89.
- Pará, T.B.P.R. (2009). *O método Gyrotonic®: abordagem psicossomática de uma proposta corporal inovadora e sua aplicação para o homem con-*

- temporâneo*. Monografia do curso de Pós-Graduação em Terapia através do Movimento, Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro, Brasil.
- Pinto, M.C. (2012). *Gyrotonic®: uma proposta de educação do corpo pela educação somática*. Monografia de Graduação, Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Renha, R. (2010). O método Gyrotonic®: the art of exercising and beyond® a arte de se exercitar e ir além. In D. Bolsanello (Ed.), *Em Pleno Corpo* (pp. 342-350). Curitiba: Juruá Edi-tora.
- Rosário R.L. (2013). *Conexões em movimento: o ensino da técnica do Ballet a partir dos princípios do método Gyrokinesis®*, Dissertação de mestrado em Artes, Universidade federal do Pará (UFPA), Belém.
- (2016). Os métodos da educação somática nas aulas de dança clássica. In E. Varques (Ed.) *Alicerces*. (pp.215-225). Lisboa: Media XXI.
- Souza, B. de. (2012). *Corpo em dança: o papel dos métodos somáticos na formação de dançarinos e professores*. Tese de Mestrado acadêmico em dança. Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
- Teixeira, L. (2003). Conscientização do movimento. In: J. Calazans; J. Castilho and S. Gomes (eds.), *Dança e educação em movimento*. (pp.70-77). São Paulo: Cortez.
- Vianna, K. (1990/2005). *A dança*. São Paulo: Siciliano.

Depoimento escrito

- Giselle (2016). Diário de Bordo. [Depoimento registrado em 09 de janeiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Depoimentos orais

- Corsário (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 23 de fevereiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].
- Giselle (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 26 de fevereiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].
- Sylvia (2016). Entrevista. [Depoimento registrado em 25 de fevereiro, 2016 e concedido à Rosana Rosário].

Dra. Magda Pereira Pinto. Graduada em Filosofia, desenvolveu seu mestrado pela Unesp de Rio Claro em Conservação e Manejo de Recursos, com a dissertação: A Concepção da Natureza na Esfera Ético-Filosófica. No doutorado desenvolveu a pesquisa abordando a ecologia humana e profunda, nas universidades: Nova de Lisboa e Universidade de Brasília, bem como na Unipaz e no Instituto Calliandra de Brasília. Pós-Doutora pela UFRJ desenvolve atualmente o projeto: Propostas Inovadoras de Educação Ecológica: Modelos Brasileiros, que terá como resultado um documentário sobre a temática. Fotógrafa e Cineasta pela Escola de Cinema Darcy Ribeiro do Rio de Janeiro.

Este livro foi financiado pela Comunidade Internacional de Educação e Aprendizagem. www.sobrelaeducacion.com

