

3. 3 EDUCAÇÃO SOMÁTICA: NOVO INGREDIENTE DA FORMAÇÃO PRÁTICA EM DANÇA

Sylvie Fortin

Tradução: Márcia Strazacappa

A educação somática nos conduz a inúmeras possibilidades relativas à renovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança. Por educação somática, designamos as práticas tais como a de Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, a Ideokineses, ou o Body-Mind Centering¹. Conhecidas na Europa sob a designação de cinesiologia ou de análise funcional do corpo no movimento dançado, estas práticas foram denominadas “body therapies, body work, body awareness, body-mind practices, hands-on work, releasing work”² antes que o termo educação somática tenha se imposto na América³.

Novo campo de estudo, a educação somática engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes. Os europeus, encabeçados por Odile Rouquet e Hubert Godart, têm por exemplo popularizado este campo de estudo através de uma análise diferenciada do corpo onde as estruturas orgânicas nunca estão separadas de suas histórias pulsional, imaginária e simbólica. Se o corpo é dissecado nos cursos de movimento, é para melhor sublimar sua representação. Na América, várias correntes coexistem. Sem negar que o corpo designa realidades outras que estas colocadas em evidência pela matéria, observa-se se uma corrente que se funda no domínio médico. Visa-se a aquisição de conhecimentos objetivos que concernem ao corpo. Uma outra corrente procede uma leitura do corpo do tipo fenomenológica, o procedimento interior de desabrochar e engrandecer a consciência corporal é privilegiado nesta corrente. Há também uma corrente que se aproxima do modelo oferecido pela pedagogia crítica; emancipação do indivíduo e de sua coletividade como último fim a ser almejado. Como todas as disciplinas emergentes, a evolução da prática contribuirá, nos próximos anos, a melhor delimitarmos a orientação e o campo de ação da educação somática.

3. 3. 1 Um pouco de história

Recentemente, Michèle Mangione(1993) distinguiu três períodos no desenvolvimento da educação somática: da virada do século aos anos 30, quando os pioneiros desenvolviam seus métodos, geralmente à partir de uma questão de auto-cura: 1930-1970, período que conheceu uma disseminação dos métodos graças aos estudantes formados por estes pioneiros; e dos anos 70 até hoje onde vemos diferentes aplicações se integrarem às práticas e estudos terapêuticos, psicológicos, educativos e artísticos.

Na comunidade de dança, não podemos passar em silêncio sobre a importância da contribuição de Martha Myers, que através de uma série de artigos publicados em 1983 na *Dance Magazine* e por seu trabalho no *American Dance Festival*, muito contribuiu para influenciar não apenas o trabalho individual de professores, intérpretes e coreógrafos, mas também os programas institucionais de formação. Hoje, as práticas somáticas se infiltram em todos os meios de formação em dança: dos conservatórios de dança clássica às universidades que oferecem programas de dança contemporânea, passando pelos estúdios particulares que oferecem uma formação à vocação recreativa.

¹ Thomas Hanna, a quem deve-se a revista *Somatics*, define assim a educação somática: “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia” (1983:1).

² (N.T.) Termos em inglês no original. São compreendidos no Brasil como “terapia corporal, trabalho corporal, técnica de *release*, técnicas de consciência corporal”.

³ Depois de 1989, ano do primeiro simpósio bianual “Science and Somatics fo Dance” do *National Dance Association*, o termo é gradualmente consolidado, e mais recentemente generalizado pela formação do *International Somatic Movement Education and Therapy Association* nos Estados Unidos e do *Regroupement pour l'Education Somaticque* no Quebec.

3. 3. 2 Um interesse que aumenta a cada dia

Embora várias razões possam ser enumeradas para explicar o interesse de dançarinos pela educação somática, limitar-me-ei neste artigo a abordar três aspectos que atingem tanto intérpretes, coreógrafos quanto professores: a melhora da técnica, a prevenção e cura de traumas, e o desenvolvimento das capacidades expressivas.

3. 3. 2. 1 Melhora da técnica

Observando o primeiro ponto, colocaremos antes os parâmetros das condições de trabalho dos dançarinos. Atualmente, a maior parte dos intérpretes tem pouca chance de dançar durante toda sua carreira numa mesma companhia. Sua realidade é normalmente aquela de trabalhador *freelance* que, durante o período de um contrato, tem que se apropriar do estilo do coreógrafo. Estas condições de exercício da profissão requerem uma grande adaptabilidade por parte dos dançarinos. 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. Apesar disso, vários não chegam a adquirir uma polivalência motora como se as inúmeras aprendizagens de sua esparsa formação não se apoiassem sobre um fundo sólido. Ainda que a aprendizagem de estilos variados de dança, desviada ou não de uma progressão lógica motora que leva a uma síntese corporal, propicie o desabrochamento dos artistas dançarinos, é sem dúvida evidente que eles precisam de um sistema que eduque ou, se necessário, reedue para uma liberdade estrutural, funcional e expressiva. A educação somática que se interessa, entre outros, à construção dos gestos fundamentais pode desta forma ajudar muitíssimo os dançarinos. Os gestos fundamentais são de alguma forma uma espécie de pré-requisito sobre o qual pode-se implantar as aprendizagens motoras mais complexas. Eles são abordados tanto sobre uma base motora quanto simbólica. Os gestos de empurrar-pegar dependem, por exemplo, tanto da coordenação harmoniosa entre as diferentes cadeias musculares implicadas, quanto da capacidade de uma pessoa de estabelecer trocas relacionais bidirecionais. Desde sua infância, o indivíduo se exercita para aproximar, afastar, ir em direção à e recolher. Assim ele constrói pouco a pouco sua autonomia física e afetiva. Os educadores somáticos têm noção dos diferentes níveis de leitura do gesto. Nesta perspectiva, o desenvolvimento da técnica de dança será efetuado através de situações pedagógicas progressivas e variadas que, às vezes, se desconcertam pela sua aparente facilidade. A imposição de modelos gestuais precisos se fará de acordo com a edificação dos gestos fundamentais que não são nunca separados de sua bagagem metafórica. Os educadores somáticos, sejam como Cohen e seu trabalho de desenvolvimento sensorio-motor(1984) ou Bartenieff com os *Fundamentals*(1980), acreditam que a qualidade da execução dos gestos fundamentais tem uma incidência direta sobre a performance motora de alto nível técnico e sobre a propensão a ferimentos.

3. 3. 2. 2 A prevenção e a cura de traumatismos

Os traumatismos constituem um sujeito de preocupação maior para os dançarinos como demonstram dois estudos realizados pelas equipes multidisciplinares de pesquisadores canadenses e australianos(Geeves, 1990; Perreault, 1988). Mesmo se a maior parte dos traumatismos seja resultante da conjunção de vários fatores, os pesquisadores estão de acordo geralmente sobre o fato de que eles estão associados a um trabalho corporal repetitivo executado sob um alinhamento que provoca um stress exagerado sobre os tecidos moles que envolvem as estruturas ósseo-articulares (Howse, 1983). A procura de um alinhamento que respeite as estruturas e funções músculo-esqueléticas do corpo se apresenta como um meio preventivo a traumatismos em dança. Aqui, os educadores somáticos compartilham de uma visão de organização corporal e de aprendizagem do movimento que leva em conta o papel determinante do sistema sensitivo-motor. Para os educadores somáticos, as trocas no movimento não se fazem unicamente pelos exercícios motores voluntários e repetitivos, que às vezes têm a tendência a breçar a aquisição de novas formas de se mexer, mas também por um trabalho de refinamento sensorial. Esta escolha se apoia sobre o fato que o sistema nervoso, tanto no plano estrutural quanto funcional, é formado por duas divisões,

uma sensitiva e outra motora que, para os educadores somáticos, constituem as duas faces de uma mesma moeda. As funções sensitivas e motoras são interdependentes, tudo aquilo que afeta uma afeta automaticamente a outra, isso que leva Hubert Godard a afirmar que “quando alguém faz um gesto, logo, há uma intenção de gesto, o problema é tanto motor quanto perceptivo. Pode-se dizer que apenas 1 a 2% do ‘cortex motor’ é utilizado para dar uma ordem motora, o resto, ou seja 98 a 99%, assegura a filtragem de informação, sua categorização. Quando se fala de hábitos motores, dever-se-ia falar de hábitos perceptivos, e se interrogar sobre a percepção.”(Groomer, 1995: 6). Um trabalho de refinamento da propriocepção facilitará a aprendizagem do dançarino. Em reeducação, torna-se ainda mais essencial alcançar a nuance dos detalhes. Nesta finalidade de modulação sensorial, os conhecimentos somáticos propõem, nós veremos mais adiante, a adoção de situações pedagógicas privilegiando um trabalho em lentidão, uma exploração atenta da amplitude articular, uma variação minuciosa do esforço, etc. Ser capaz de sentir para agir, tal é um *leitmotiv* da educação somática. Agir no intuito de aumentar as possibilidades de escolha, logo, aumentar sua liberdade.

3. 3. 2. 3 O desenvolvimento das capacidades expressivas

Além de contribuir para a melhora da técnica e para a prevenção de traumatismos, o aporte das práticas somáticas para a formação dos dançarinos reside em sua possibilidade de aumentar as capacidades expressivas do dançarino. Dançar implica certos fatores científicos, objetivos, mensuráveis, mas o fim da dança não será ele a expressão artística? O essencial para o artista reside em exprimir em movimento a comunicação que ele estabelece com ele mesmo, a relação que ele cria com seu meio e o olhar que ele porta sobre sua cultura e a sociedade na qual ele vive. Frank Wildman (1988: 9) se pergunta, no entanto, como é possível que tantos “artistas de alto nível técnico tenham aprendido a se movimentar com graça, leveza e sensibilidade e demonstrem um alto grau de consciência de seus corpos estando completamente inconscientes de sua relação emocional com os outros e com eles próprios”. Os educadores somáticos reconhecem a interconexão das dimensões corporal, cognitiva, psicológica, social, emotiva e espiritual da pessoa e encorajam seus estudantes a trabalhar no sentido de uma reorganização global de sua experiência. Diversas portas de entrada podem ser privilegiadas para levar uma pessoa a se transformar, mas os educadores somáticos crêem que a vantagem de abordar a mudança pela via corporal reside no fato de que esta é a mais concreta e a mais apta para catalisar a globalidade da transformação. Para que as alterações persistam, os educadores somáticos trabalham no sentido de uma reorganização global da experiência e favorecem um trabalho que se inscreve num tipo de pesquisa da neutralidade corporal e de polivalência motora. Neste contexto, os trabalhos de Hubert Godard colocam em evidência como a expressividade do dançarino é determinada pelo fundo tônico do indivíduo sobre o qual se implantam o movimento; os músculos tônico-gravitacionais sendo estes que registram nossas alterações de estado emotivo. Compreende-se, então, a importância de se trabalhar sobre o que ele chama de pré-movimento pois o intérprete pode assim chegar a oferecer ao espectador uma mensagem que seja coerente. De fato, como trabalhar a abertura ao outro, que implica numa modulação da tonicidade muscular, se a angústia já está inscrita no pano de fundo da organização tônica da pessoa? O intérprete que receber qualquer um nos braços durante uma representação, deverá ele mesmo ter feito, num outro contexto de vida que não o da representação, a experiência de ter sido envolvido, de ter envolvido com seus braços. Os educadores somáticos dispõem de uma variedade de meios para trabalhar sobre o substrato profundo que é a organização tônico-gravitacional. O trabalho se pretende multidirecional e multidimensional. Ida Rolf afirmava que o corpo é uma tela que religa todas as coisas a tudo. Os dançarinos experientes conhecem e trabalham intuitivamente esta rede plástica de interdependência que é a pessoa humana, mas assim que se juntam ao educador somático, seu processo se torna mais direto, claro e profundo. Isto me leva a discutir as modalidades de práticas da educação somática que são oferecidas aos dançarinos. Minha discussão acontece principalmente no meio universitário, uma vez que constato que a situação seja similar nos outros locais de formação.

3. 3. 3 Educação somática e dança: como se encontrar?

Após as observações feitas por ocasião de minhas visitas às instituições de ensino universitário onde existem programas de dança nos Estados Unidos, Austrália e no Canadá, percebo que a tendência que prevalece nos dançarinos é de enriquecer seu treinamento cotidiano

seguindo uma ou duas aulas por semana de uma ou outra técnica somática. A educação somática torna-se então um ingrediente de formação complementar a esta mais tradicional aula técnica cotidiana. Esta prática, ainda que reflita o interesse dos dançarinos pelos embasamentos somáticos, acentua a questão da transferência da aprendizagem de um meio a outro. A crença geral é de que os estudantes ao praticarem um método de educação somática além de suas aulas de dança, adaptarão ou mudarão eventualmente sua maneira de trabalhar no interior da aula de dança. A transferência de aprendizagem nem sempre parece acontecer de forma tão automática ou espontânea. (Krasnow et al., 1996; Simpson, 1996).

Conheci dançarinos que treinavam sem nenhum respeito pelo seu corpo e que, uma ou duas vezes por semana, seguiam um curso de educação somática para voltar a uma certa neutralidade corporal, o que lhes permitia continuar a dançar exatamente da mesma maneira no dia seguinte. Não é difícil ver dançarinos perfeitamente alinhados ao final de uma aula de educação somática, retornarem a seus hábitos na sua aula de dança no dia seguinte. Encontrei também dançarinos que priorizavam um trabalho de força muscular no atelier de educação somática, mas nenhuma mudança era visível quando dançavam. A transferência de um aprendizado de um contexto a outro deve ser favorecida pelo professor de dança e por este da educação somática, senão as aulas de educação somática correm o risco de serem vistas simplesmente como um meio pontual de receber um alívio temporário ou de se dar um condicionamento físico complementar ao invés de servir como trampolim a uma mudança profunda de atitude face à maneira de pensar o corpo. As aulas de educação somática oferecidas como treinamento complementar não devem apenas encorajar os estudantes a ficarem atentos às sensações proprioceptivas que acompanham seus movimentos, mas elas devem propor-lhes meios concretos que tornarão possível continuar a aprender sobre eles mesmos fora do meio somático, em sua vida cotidiana e em suas aulas de dança.

Vejamos agora a possibilidade para os dançarinos de integrarem a educação somática às suas aulas tradicionais de dança. Esta alternativa não está isenta de dificuldades, sendo que a principal refere-se ao fato de que os resultados mais profundos em educação somática são obtidos quando um educador somático trabalha individualmente com um dançarino, oferecendo-lhe um feedback altamente pessoal utilizando suas mãos para detectar ou introduzir as mudanças estruturais ou funcionais. O contato individual pode ser feito evidentemente em situação de grupo trabalhando em duplas, mas trata-se de uma solução a ser utilizada com circunspeção uma vez que o contato manual (toque) requer o concurso de um profissional hábil para dar ao sistema nervoso a informação necessária à sua auto-regulamentação. Os diversos métodos somáticos se apoiam na premissa de que o sistema nervoso sabe reconhecer e utilizar a informação apropriada para seu funcionamento orgânico.

Um outro freio à integração da educação somática à aula de dança reside na concepção tradicional dos estudantes e professores face ao que é uma aula de dança. Segundo Diane Woodruff (1989) a educação somática propõe uma aproximação holística da aprendizagem que se opõe a esta mecanicista que prevalece na aula de dança. As atividades somáticas incluídas na aula de dança tornam os alunos impacientes. Eles as vêem muito distantes do esquema tradicional que lhes parece absolutamente essencial para o sucesso de suas carreiras enquanto dançarinos. Ir rápido, suar, repetir inúmeras vezes o exercício, alongar o músculo no seu limite, sentir onde está puxando, subir a perna bem no alto, faz parte das expectativas dos jovens estudantes. A educação somática, que propõe um trabalho com componentes cognitivos e sensoriais, é percebida mais como uma contradição com este uso do corpo típico do treinamento do dançarino do que como um complemento.

As reticências dos professores e dos estudantes a integrar a educação somática na aula de dança são justificadas até determinado ponto. A dança e a educação somática convergem parcialmente mas mantêm cada uma, a sua própria natureza. Deve-se evitar os perigos de uma educação somática cognitiva a tal ponto que os alunos fiquem paralisados para a análise, ou ainda uma educação somática com uma tal ênfase no sensorial que os alunos percam a sua motricidade. Falando de outra forma, deve-se evitar de se estar estritamente no 'corpo sentido', como deve-se evitar também de se estar apenas na 'cabeça'. O objetivo do treinamento do dançarino é de conduzi-lo à representação de diferentes escrituras coreográficas com um organismo corporal

eficaz, seguro e expressivo, quer dizer, orientado para o reconhecimento de toda a carga significativa e emotiva do gesto. Para o dançarino, a educação somática é então um meio e não um fim.

3. 3. 3. 1 Um exemplo de integração da educação somática na formação do intérprete

Na Universidade do Quebec em Montreal, o departamento de dança implanta atualmente um novo programa de formação em dança contemporânea de três anos de duração. Consultas com intérpretes, coreógrafos, professores e educadores somáticos da comunidade de dança de Montreal permitiram o desenvolvimento de um programa embasado sobre a integração dos diferentes aspectos da formação prática em dança ⁴. Cada dia os estudantes recebem o ensino de uma técnica de dança sem privilegiar um vocabulário codificado. Duas vezes por semana, eles experimentam ateliês somáticos e ateliês de improvisação, os quais são articulados à sua aula técnica. Semanalmente, eles seguem igualmente um curso de anatomia funcional. Durante sua formação de três anos, os estudantes têm a oportunidade de se aprofundar numa técnica somática de sua escolha.

Este programa supõe uma colaboração estreita de professores para oferecer aos estudantes uma experiência unificada e rica. Um encontro semanal é necessário entre os membros do corpo professoral a fim de determinar e coordenar os objetivos pedagógicos, e de fazer o ponto sobre o progresso de cada estudante. Um horário flexível permite permutar as diferentes aulas e de variar a duração para adaptar às necessidades dos temas de trabalho identificados. Por exemplo, a articulação coxo-femural pode ser abordada no curso de anatomia funcional sobre o ângulo das estruturas e de suas possibilidades articulares. Na aula de técnica, a prioridade pode ser fixada sobre a estabilidade e mobilidade da articulação através dos exercícios de dança mais ou menos habituais. No curso de educação somática, os estudantes podem ser chamados à experimentar diferentes situações que solicitem esta articulação como o “thigh lift” de Bartenieff (Bartenieff & Lewis, 1980), o “relógio pélvico” de Feldenkrais (1972), “the fifth line of movement of the ideokinesis’s work” de Irene Dowd (1983), ou o “push and pull action” de Bainbridge Cohen (1984).

Os professores, normalmente acostumados a um trabalho individualista, são chamados neste contexto a se interrogar coletivamente sobre suas prioridades de educadores e sobre os meios que eles privilegiam. Eles devem se abrir à análise crítica para recolocar em questão a formação prática em dança e desenvolver novas leituras do corpo e de novos modelos de formação. Dentro de um tal projeto, eles não podem mais considerar uma aula de dança como uma seqüência de *pliés*, *tendus*, *ronds de jambe*, *grands battements*, etc., mas rever os princípios primeiros que subentendem o movimento. Não se trata de jogar fora os movimentos típicos da aula de dança mas aprofundar sua compreensão à luz de conhecimentos e práticas nascidas do campo da educação somática. Quando sugiro que a educação somática pode contribuir a mudar as práticas dos professores, não quero dizer, por exemplo, que eles irão corrigir com maior freqüência o alinhamento da cabeça e do pescoço de seus estudantes depois de terem praticado a técnica de Alexander. Falo da profunda transformação na maneira que eles concebem o corpo e o conteúdo de seu ensinamento. Aí está um desafio que deve ser plenamente cumprido uma vez que ele pode ser visto como uma ameaça muito desestabilizante posto que normalmente um tal projeto, ainda por cima numa fase inicial, mexe não somente com os hábitos dos professores, mas também com os dos estudantes.

3. 3. 4 Os desafios pedagógicos da educação somática

Uma primeira desestruturação vem do fato de que as aulas técnicas de dança são tradicionalmente centradas no professor, enquanto que a educação somática é claramente centrada no estudante. Após vários anos de um ensino normalmente diretivo e autoritário, os estudantes devem efetuar uma transição no sentido de se encarregar pela sua aprendizagem uma vez que, numa perspectiva somática, o saber se constrói na experiência própria de cada indivíduo. A transição se complica pelo fato de que os estudantes devem aprender a valorizar o processo tanto quanto o produto. Feldenkrais, por exemplo, afirma que em período de aprendizagem o “como se faz” deve substituir o “o que se faz”. Em sua obra *Learn to Learn*, ele dá estes conselhos que

⁴ Abordo aqui apenas os cursos de formação prática. Estão sendo excluídos os cursos de interpretação e criação.

refletem bem sua visão pedagógica: “faça cada movimento bem lentamente, aprecie a sensação de prazer, não tente fazer bem, não tente fazer harmoniosamente, insista sobre o conforto, a leveza, não se preocupe em ser eficaz, não se concentre, não se pergunte no começo como isso será no fim, e faça um pouco menos do que você é capaz de fazer”(Feldenkrais, 1980, p.7).

É inútil elaborar sobre a oposição desta visão com aquela de um ensino tradicional em dança onde a aprendizagem acontece freqüentemente pela repetição mecânica e voluntária. Expliquei como a educação somática acentua o componente sensorial tanto quanto, ou ainda mais que, o componente motor da execução do gesto. A repetição de um movimento tem certamente sua utilidade dentro da manutenção da mobilidade articular e da elasticidade muscular mas sem uma tomada de consciência do que se produz no curso da ação, a estrita atividade motora não adiciona nada sobre o plano do desenvolvimento neurológico e não conduz a uma real aprendizagem do novo gesto. Enquanto o ensino tradicional de dança valoriza freqüentemente a informação extrínseca, os educadores somáticos insistem sobre a importância de informação intrínseca para explorar os caminhos pelos quais o movimento circula, o que desperta no imaginário de cada um e as emoções que lhes são ligadas. O “produto” da educação somática não é somente caracterizado por uma competência motora específica melhorada e mensurável, mas também pela evolução dos estudantes em direção à integridade, à curiosidade, à qualidade de presença em si, etc. Os educadores somáticos, assim como os professores de dança não devem subestimar a ajuda que os estudantes precisam para realizar a transição entre um ensino tradicional e um ensino influenciado pela educação somática. Isto implica numa nova compreensão do corpo e da formação em dança, uma compreensão que se constrói a cada dia sobre o terreno para uma prática que, como dizia Feldenkrais (1978), é “fundada sobre uma teoria que se situa a meio caminho entre a intuição de hoje e a verdade científica de amanhã” (p.15).

Ainda hoje, os educadores somáticos reconhecem que suas práticas estão em atraso em relação à teoria, no sentido de que é incompleta a explicação dos fenômenos observados empiricamente nos numerosos estudos de caso. Talvez dada a dificuldade de se realizar as experimentações controladas, com o que se supõe em termos de medidas de variáveis dependentes e interdependentes, mas sobretudo, dado ao questionamento dos educadores somáticos sobre a pertinência do tipo de pesquisa, constata-se que a pesquisa realizada até hoje pouco tentou avaliar a eficiência das práticas no sentido em que se entende o modelo científico do paradigma positivista dominante. Os próximos anos conhecerão, sem dúvida, uma expansão do número de pesquisadores que compartilharão verdadeiramente entre a tradição da pesquisa experimental e esta da fenomenologia. Após estas colocações, olhemos agora as problemáticas que mantiveram a atenção dos pesquisadores até o presente.

3. 3. 5 Os escritos sobre a educação somática

Podemos distinguir três categorias de publicações na literatura em educação somática: esta que se interessa pela definição da educação somática e os diversos aportes para o dançarino⁵; a que descreve os aspectos particulares em relação à dança, por exemplo, o processo criador, a interpretação ou a aula técnica⁶; e, enfim, a pesquisa que porta um olhar sobre uma dada técnica somática e um aspecto específico do treinamento dos dançarinos⁷. Foi mencionado no começo deste texto que a educação somática surgiu à partir de preocupações terapêuticas de indivíduos, mas constatamos que membros da comunidade de dança deixaram o caráter terapêutico para dar corpo à sua pesquisa dentro de uma orientação educativa e artística. As referências abaixo foram escolhidas visando ilustrar a diversidade e a riqueza de publicações sobre o sujeito que fornecer uma bibliografia exaustiva.

A pesquisa publicada é normalmente conduzida no meio universitário e traduz indubitavelmente um reconhecimento do novo campo de estudo que é a educação somática. No

⁵ Batson, 1990; Eddy, 1991; Elton, 1989; Fortin, 1993; Godard, 1990; Gomez, 1988; Green, 1991; Kovich, 1994; Myers, 1980, 1986, 1989, 1991; Myers & Horosko, 1989; Rouquet, 1985, 1991.

⁶ Fortin, 1992, 1994; Fortin & Siedentop, 1995; Garfinkle, 1990; Green, 1993; Hansen, 1988; Laroque, 1988; Richmond, 1994; Wilson, 1990.

⁷ Andrews, 1986; Bainbridge-Cohen, 1982, 1988; Batson, 1994, 1996; Caplan, 1985; Crow, 1985; Lauffenburger, 1994; Orlock, 1996.

entanto, para que esta tendência se prolongue, será necessário fixar metodologias de pesquisa apropriadas à natureza e ao conteúdo da educação somática. A adoção de uma linguagem que seja inteligível pela comunidade de dança tanto quanto para os organismos subvencionais deve ser considerada. Locais de difusão para divulgar os resultados das pesquisas, pouco importa o paradigma epistemológico no qual elas se situam, serão igualmente necessários.

A história tem nos mostrado que, em todo domínio, o desenvolvimento do conhecimento tem uma tendência a oscilar, como um pêndulo, de um extremo ao outro, de uma maneira de apreensão das coisas à outra. A educação somática defende uma visão não reducionista do mundo. Normalmente muito associada ao intuitivo e ao imaginário, ela se apoia entretanto sobre um saber clínico. Pode parecer estranho ligar conhecimentos objetivos e subjetivos; mas isto era, no entanto, a crença dos pioneiros da educação somática (Bartenieff era fisioterapeuta; Feldenkrais, engenheiro, etc.), a experimentação sensível era, para eles, de primeira importância. Por esta razão, eles encorajaram seus estudantes a estudar rigorosamente a anatomia funcional levando em conta sua experiência interior e sensível. Da mesma forma, nós devemos ainda hoje nos abirmos às vias inéditas e variadas do conhecimento. Sejamos intérpretes, coreógrafos, professores, educadores somáticos, ou pesquisadores científicos, a formação prática do dançarino nos toca e devemos tentar eliminar as barreiras e integrar os domínios artístico, pedagógico, e científico. A especialização de nossas funções deve ser acompanhada de uma grande capacidade de integrar os domínios do conhecimento às fronteiras de nosso próprio conhecimento. Isto requer uma grande capacidade para escutar e receber o outro. Uma grande responsabilidade nos incumbe, “a responsibility that should not be confused with an indifferent superficial tolerance where no effort is made to understand and engage with the incommensurable otherness of ‘the Other’ “ (Bernstein, 1991, p.65). Nós devemos estar conscientes de nossos preconceitos em relação às diferentes fontes de saber e nos interrogar sobre a coexistência de diferentes vias de acesso a uma compreensão de nós mesmos e do mundo no qual vivemos. Nossa capacidade de permanecer abertos e receptivos a uma variedade de perspectivas, a estas em transformação e às que virão, exige de nossa parte um espírito de exploração e um gosto pelo risco que, na verdade, é próprio da arte. Uma coisa é certa, nossa arte não pode se estagnar dentro de um *status quo*.

Sylvie Fortin é doutora pela Universidade Estadual de Ohio (EUA) e professora no departamento de dança da Universidade do Quebec em Montreal (Canadá) desde 1986. Diplomada no método Feldenkrais, mas com experiência em outros métodos de educação somática como o de Alexander, o Body Mind Centering, a ideokinesis, o Kinetic Awareness e o Bartenieff. Pesquisa a contribuição da educação somática para a formação do intérprete, as metodologias de pesquisa em dança e a educação artística dos jovens para a representação coreográfica.

Bibliografia

- ANDREW, M. “The Bartenieff Fundamentals: Mobilizing the dancer’s resources” In: *Contact Quaterly*, 11 (2), 1986, 14-18.
- BRAINBRIDGE COHEN, B. “The training problems of the dancer” In: *Contact Quaterly*, 7 (3), 1982, 24-39.
- _____ “Perceiving in Action” In: *Contact Quaterly*, 9 (2), 1984, 24-39.
- _____ “The dancer’s warm-up through body-mind” In: *Contact Quaterly*, 13 (3), 1988, 28-33.
- BARTENIEFF, I. & LEWIS, D. *Body Movement: Coping with the environment*, New York, Gordon & Breach, 1980.
- BATSON, G. “Dancing fully, safely and expressively: The role of the body therapies in dancing training” In: *Journal of Physical Education, recreation an Dance*, 61 (9), 1990, 28-31.
- _____ “Stretching technique: A somatic learning model” In: *Impulse*, 1 (2), 1994, 126-140.
- _____ “Joint Health in dancers: Identifying risk factors for osteoarthritis and promoting preventive measures” In: *Impulse*, 4 (1), 1996, 11-26.
- BERNSTEIN, R.J. *The new constalation: The ethical-political horizons of modernity/postmodernity*, Cambridge, UK, Polity Press, 1991.
- CAPLAN, D. “The Alexander technique” In: *Contact Quaterly*, 10 (3), 1985, 31-32.

- CROW, A. "Eva Karczaga: Two alexander teachers talk about dancing, living and learning" In: *Contact Quaterly*, 10 (3), 1985, 33-38.
- DOWD, I. Ideokinesis: The nine lines of movement In: *Contact Quaterly*, 8 (2), 1983, 38-48.
- EDDY, M. "An overview of the science and somatics of dance" In: *Kinesiology and Medicine for dance*, 14 (1), 1991, 20-27.
- ELTON, H. "Working bodywork: Therapeutics options for dancers" In: *The Dance Connection*, março/abril 1989, 29-43.
- FELDENKRAIS, M. *Awareness through movement*, New York, Harper and Row, 1972.
- _____ *Le cas Doris*, Paris, Hachette, 1978.
- _____ *Learn to learn* (Disponível no Feldenkrais ® Resources, Box 2067, Berkeley, California, USA, 94702), 1980.
- FORTIN, S. *The teaching of modern dance: What two experienced teachers know, value and do*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Ohio, 1992.
- _____ "Somatics and modern dance training" In: *Association for Dance in University and Colleges in Canada Newsletter*, 5 (1), 1993, 10-13.
- _____ "When dance science and somatics enter the dance technique class" In: *Kinesiology and Medicine for dance*, 15 (2), 1994, 88-107.
- FORTIN, S. e SIEDENTOP, D. "The interplay of knowledge and practice in dance teaching: What we can learn from a non-traditional dance teacher" In: *Dance Research Journal*, 27 (2), 3-15, 1995.
- GARFINKLE, D. *Alexander, bartenieff and Feldenkrais and performer preparation*. Dissertação de mestrado. Universidade de New York, 1990.
- GEEVES, T. *A report on dance injury prevention and management in Australia*, Jamison, Australia, The Australian Association for Dance Education, 1990.
- GODARD, H. *A propos de théories sur le mouvement*. Marsyas, 1990, 16, 19-23.
- _____ "Proposition pour une lecture du corps" In: *Bulletin du Centre National de danse Contemporaine d'Angers*, France, 1990.
- _____ *Le mouvement: de la décomposition à la recomposition*. Marsyas, 1993, 25, 93.
- GOMES, N. "Moving with awareness" In: *Journal of Physical education, Recreation and Dance*, 59 (9), 1988, 90-96.
- GREEN, J. "A somatic approach to dance. Paper apresentado na National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, recreation and Dance", San Francisco, California, (4), 1991.
- _____ *Fostering creativity through movement and body awareness practices: A postpositivist investigation into the relationship between somatics and the creative process*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Ohio, 1993.
- GROMER, G. "Entrevista com Hubert Godard", divulgada na France Culture, *Le gai savoir*, s/d.
- _____ "Aux sources et à l'horizon de la kinésiologie" In: *Notes Funambules* n.4, Bulletin des étudiants de la formation danse de Paris VIII, Paris, 1995.
- HANNA, T. "Dictionary definition of the word Somatics" In: *Somatics*, 4 (2), 1983, 1.
- HANSEN, M.A. *Isadora Duncan: A literary inquiry into the somatic foundations of the art, life, and ideology during the early years - 1900-1914*. Tese de doutorado. Universidade de Temple, 1988.
- HOWSE, J. "Disorders of the great toe in dancers" In: *Sport Medicine*, 2(3), 1983, 499-505.
- KOVICH, Z. "From intention to action: Somatic education and the dancer" In: *Proceedings of the Dance and the Child International Conference*, Sidney, Macquarie University, 1994.
- KRASNOW, D. "Dance science and the dance technique class" In: *Impulse*, 4 (2), 1996, 162-172.
- LAROQUE, D. *Intégration d'activités et de principes du Body-Mind Centering en danse créative au primaire*. Dissertação de mestrado. Universidade de Montreal, 1988.
- LAUFFENBURGER, S. "Bartenieff Fundamental: Prevention of dance injuries through early detection and retraining of key movement patterns" In: *Proceedings of the Dance and the Child International Conference*, Sidney, Macquarie University, 1994.

- MANGIONE, M. *The origins and evolution of somatics: Interviews with five significant contributors to the field*. Tese de doutorado. Universidade de Ohio, 1993.
- _____. "Body therapies and the modern dancer: The new 'science' in dance training". *Dance Magazine* (2), 1980, 90-92.
- _____. "Body therapies, what they do" In: *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57 (5), 1986, 45-48.
- _____. "Dance science and somatic education in dance training" In: *Keynote Address for the Australian Association of dance Education Biennial Meeting*, Spring, 1989.
- _____. "Dance science and somatics: a perspective" In: *Kinesiology and Medicine for Dance*, 14 (1), 1991, 3-19.
- MYERS, M. & HOROSKO, M. "When classes are not enough: Body therapies, why, which, and when" In: *Dance Magazine* (7) 1989, 47-49.
- ORLOCK, V. "Somatic integration through developmental movement" In: *Impulse*, 4 (1), 1996, 27-36.
- PERREALT, M. *Danse professionnelle au Québec: Nature, fréquence, gravité des blessures et leur préventions*. Montréal, Canada, Regroupement Québécois de la danse, 1988.
- RICHMOND, P. G. "The Alexander technique and dancing training" In: *Impulse*, 2 (1), 1994, 24-38.
- ROUQUET, O. *Les techniques d'analyse du mouvement et le danseur*. Fédération Française de Danse, Paris, Librairie Bonaparte, 1985.
- _____. *La tête au pieds*, Paris, Librairie Bonaparte, 1991.
- _____. "Être sa danse. La kinesiology au service de l'expression dansée" In: *Nouvelles de danse en Communauté Française de Belgique*, n. 12, 1992.
- SIMPSON, M. "Dance science: A second step approach" In: *Impulse*, 4 (1), 1996, 1-6.
- WILDMAN, F. "Emotional Learning" In: *Feldenkrais Journal Issue*, 4, 1988, 8-12.
- WILSON, D.C. *The utilization of mind body practices by modern dancers in Canada*. Dissertação de mestrado: Universidade de York, 1990.
- WOODRUFF, D. "Training in dance: Mechanics and holistic views" In: *Canadian Association for Health Physical Education and Recreation*, 55 (4), 1989, 25-28.