



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLAS DE DANÇA E TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

CLARA FARIA TRIGO

**INSTABILIDADE POÉTICA:
SÍNTESE PROVISÓRIA DE UMA PRÁTICA DE MOVIMENTO**

Salvador
2014

CLARA FARIA TRIGO

**INSTABILIDADE POÉTICA:
SÍNTESE PROVISÓRIA DE UMA PRÁTICA DE MOVIMENTO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Albertina Silva Grebler

Salvador
2014

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jocélia Salmeiro Gomes – CRB:5/1111

Trigo, Clara Faria

Instabilidade poética : síntese provisória de uma prática de movimento / Clara Faria Trigo. – Salvador, 2014.

134 f.

Orientador: Maria Albertina Silva Grebler

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Contém referências.

1. Dança. 2. Arte – Estudo e Ensino. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Grebler, Maria Albertina Silva. II. Universidade Federal da Bahia.

CDD 793.3

CLARA FARIA TRIGO

“INSTABILIDADE POÉTICA: SÍNTESE PROVISÓRIA DE UMA PRÁTICA DE MOVIMENTO”

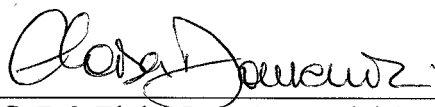
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 16 de junho de 2014.

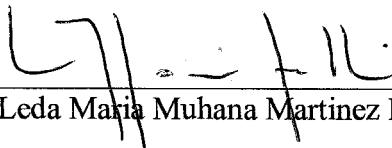
Banca Examinadora:



Prof.^a. Dr.^a. Maria Albertina Silva Grebler (Orientadora)



Prof.^a. Dr.^a. Eloisa Leite Domenici (PPGAC/UFBA)



Prof.^a. Dr.^a. Leda Maria Muhana Martinez Iannitelli (UFBA)

A
Ana Valéria Vicente, mais que uma amiga, uma estrela guia, iluminando este percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

à existência de Ian, meu filho amado, que além de ter me tornado muito mais corajosa e feliz, me deu conselhos maravilhosos; a Duda dos Anjos, companheiro e colaborador em todas as conquistas mais importantes da minha vida; a Isbela Trigo, minha inspiradora irmã, pelos novos mundos que me apresenta; ao incentivo determinante de Isa Trigo, minha mãe, que sempre soube que este dia chegaria;

a Agustín Trigo, meu pai, que me ensinou que não existem certezas na vida, mas que a instabilidade pode ser maravilhosamente poética; a Érica Fortaleza, amiga querida, sintonizada, presente e apoiadora incondicional do meu sucesso; a Ana Valéria Vicente, pela precisão, competência e generosidade sobre o meu trabalho, sem as quais eu não teria chegado até aqui;

a Betti Grebler, minha orientadora, uma das primeiras referências de dança em minha vida, afetuosa e incentivadora em todos os momentos; às professoras Leda e Eloisa, pela generosidade e competência que tanto contribuíram para qualificar este trabalho; aos autores que li, que deram luz e abriram caminho para esta pesquisa; aos colegas do mestrado; à CAPES, pelo incentivo financeiro, através da bolsa de estudo/PROEX;

a Alice Becker e Cláudio Soares, pela concretização da Flymoon® e por todo o aprendizado que me proporcionaram nestes anos de amizade e convivência; às amigas Isabela Moody, Silvia Gomes, Lilian Graça e Ana Baldini, incentivadoras da Flymoon® nos quatro cantos do mundo; A Humberto Neto, fisioterapeuta competente e generoso, que muito colaborou na elaboração do Curso de Formação em Flymoon®;

aos colegas da dança com quem tive o privilégio e o prazer de criar e dançar; a Daniel Becker e aos colegas do Estúdio Master Physio Pilates Ondina, pelo acolhimento, entusiasmo e disponibilidade a todas as minhas propostas;

aos amigos Nícia, Neila, Adolfo e Vaninha, pela disponibilidade, escuta, criatividade e ajuda na montagem do quebra-cabeças;

a Nirlyn, amiga-irmã que a vida me deu de presente; aos meus irmãos e também aos afilhados, Tito, Diogo, Nara, Bela, Serginho, Lulu, Tiê e João, e a todas as crianças com quem tenho o privilégio de conviver, que, junto com Manoel de Barros, me ensinam a olhar as coisas de azul;

aos Profissionais de Movimento e, especialmente, a cada um dos meus alunos, desde 1996. Através deles aprendi.

O melhor de mim sou eles.

Manoel de Barros.

RESUMO

Esta Dissertação pretende oferecer uma síntese provisória para a prática artístico-pedagógica de movimento que venho desenvolvendo e nomeando como Instabilidade Poética. Esta proposta de abordagem metodológica de movimento é tributária dos campos da dança, da educação somática, da técnica de Pilates e da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. O desenvolvimento do texto passa pela descrição de três espetáculos de minha autoria: *Ideias de Teto* (2002), *Estudo para Lesma* (2006) e *Deslimites* (2007), assim como pela análise do trabalho de três artistas não pertencentes à área da dança: M. C. Escher, desenhista holandês (1898-1972); Arnaldo Antunes, músico, compositor, artista visual e poeta brasileiro contemporâneo (1960-); e Manoel de Barros, poeta brasileiro (1916-). A partir da descrição e análise dos procedimentos criativos apreendidos das obras, levanto características de uma Poética de Instabilidade. A instabilidade, aqui, nomeia o conjunto de estratégias de deslocamentos de sentidos físicos e simbólicos utilizados pelos artistas em suas criações. Defendo, a partir das experiências artísticas descritas e analisadas, a instabilidade como fator criativo e reorganizador da percepção sensório-motora e discuto as relações entre propriocepção e imaginário. Encaminhando a discussão, apresento a Flymoon®, invenção minha, que nomeia tanto o equipamento de exercícios gerador de instabilidade, quanto o repertório de movimentos desenvolvidos para o seu uso. No meu trabalho, essa indissociável vinculação entre equipamento e repertório cria os marcos da instabilidade e da transdisciplinaridade, deixando explícitos os trânsitos entre criação artística e criação técnica a partir da sua existência material e suas diversas aplicações. Discuto aplicações diversas ao uso da palavra 'técnica' e apresento os entendimentos propostos aqui, em cada situação. Proponho uma reflexão sobre os modelos pedagógicos de ensino de movimento que desconsideram a implicação da criatividade no bem estar e na emancipação pessoal, a partir de Durand, Bachelard e Winnicott. Considero ainda as consequências de contextos sócio-filosófico-culturais que insistentemente fragmentaram a visão do homem sobre si mesmo e sobre o mundo em categorias e especializações, que excluíram dos seus campos questões vinculadas ao imaginário, à criatividade, ao sonho e à fantasia. Discuto as implicações políticas e prejuízos dessa fragmentação às diversas áreas que tem no movimento humano a sua atuação e, necessariamente, demandam competências inter-relacionais do Profissional de Movimento. E, finalmente, a partir do reconhecimento de elementos de uma Poética de Instabilidade afinados com a Pedagogia da Autonomia (FREIRE), descrevo um conjunto de práticas provisórias que são o ponto de partida para o desenvolvimento do que se insinua como uma nova prática corporal, que chamo de Instabilidade Poética.

Palavras-chave: Instabilidade; Poética; Dança; Educação; Autonomia; Transdisciplinaridade; Pilates.

ABSTRACT

This Dissertation aims to offer a provisional synthesis for the artistic-pedagogical movement practice I have developed and named Poetic Instability. The Movement Methodological Approach here proposed owes to the fields of Dance, Somatic Education, Pilates technique and Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy. The development of the text goes through the description of three performances of my own authorship: *Ideias de Teto* (2002), *Estudo para Lesma* (2006) e *Deslimites* (2007), as well as the analysis of the work by three artists from other fields of the Arts: the Dutch designer, M. C. Escher (1898-1972); the Brazilian contemporary composer, musician, visual artist, and poet, Arnaldo Antunes, (1960-); and the Brazilian poet, Manoel de Barros (1916-). From the description and analysis of the creative procedures I withdrew the features of what I call the Poetics of Instability. Instability here denotes the set of strategies of physical and symbolic displacement employed by myself and the chosen artists here included in their creative processes. I propose, on the basis of the described and analyzed experiences, the instability as a creative and reorganizing factor of the sensory-motor perception, while discussing the relationship between proprioception and the imaginary domain. Following this discussion, I present the Flymoon®, which nominates not only the equipment of generating instability that I created, as well as the repertoire of movements developed for its use. In my work, this inseparable link creates the landmarks of instability and of transdisciplinarity, showing the transit between artistic and technical creation. Some senses of the term technique are discussed to clarify their proper meaning in every situation. I propose, after Durand, Bachelard, and Winnicott, a reflection of pedagogical models of teaching movement, which disregard the implication of creativity in the benefit of welfare and personal emancipation. I also consider the consequences of socio-philosophical-cultural contexts which insistently fragment man's vision of himself and of the world in categories and specialization areas from which issues relating to imagination, creativity, dream, and fantasy are excluded. The political implications and failures caused by this fragmentation in different areas which act on human movement, raising inter-relational competences of those professionals who work with movements, are, as well, discussed. Finally, aligning elements of the Poetics of Instability with the Pedagogy of Autonomy as proposed by Freire, I describe a set of alternative practices which are the starting point for the development of what could be seen as a new approach to corporal practices, which I have named here of Poetic Instability.

Keywords: Instability; Poetics; Dance; Education; Autonomy; Transdisciplinarity; Pilates.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	<i>Lágrima de Conta-gotas</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Abandonadas</i>	33
Figura 2	<i>Posição Abandonadas</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Abandonadas</i>	34
Figura 3	<i>Olhar Invertido</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Abandonadas</i>	36
Figura 4	<i>Waterfall</i> , M. C. Escher, 1961	37
Figura 5	<i>Andando na Lua</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Abandonadas</i>	37
Figura 6	<i>Caixa 1</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Tão Longe Tão Perto</i>	39
Figura 7	<i>Caixa 2</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Tão Longe Tão Perto</i>	39
Figura 8	<i>Other world</i> , M. C. Escher, 1947	40
Figura 9	<i>Relativity</i> , M. C. Escher, 1953	41
Figura 10	<i>Caixa 3</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Tão Longe Tão Perto</i>	42
Figura 11	<i>Posição 1 Cocuruto</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Tão Longe Tão Perto</i>	44
Figura 12	<i>Posição 2 Quadrúpede</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Tão Longe Tão Perto</i>	44
Figura 13	<i>Comendo o Livro</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Mulher que Come o Livro</i>	46
Figura 14	<i>Averso da Fotografia</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Frágil</i>	47
Figura 15	Disco de Rotação	48
Figura 16	<i>Girando sobre o Disco</i> , <i>Cena Frágil</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto</i>	49
Figura 17	<i>Barriga no Disco</i> , <i>Cena Frágil</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto</i>	49
Figura 18	<i>Flutuando na Cadeira</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Aquático-Sideral</i>	50
Figura 19	<i>Deslizando na Cadeira</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Aquático-Sideral</i>	51
Figura 20	<i>Invertida na Cadeira</i> , espetáculo <i>Ideias de Teto, Cena Aquático-Sideral</i>	51
Figura 21	<i>Lesma no Mato</i> , espetáculo <i>Estudo para Lesma</i>	54
Figura 22	<i>Lesma no Orvalho</i> , espetáculo <i>Estudo para Lesma</i>	54
Figura 23	<i>Retroprojektor</i> , espetáculo <i>Estudo para Lesma</i>	55
Figura 24	<i>O Acrobata</i> , Pablo Picasso, 1930	55
Figura 25	<i>Novas Combinações</i> , espetáculo <i>Deslimites</i>	56
Figura 26	<i>Aumentando a Área de Contato</i> , espetáculo <i>Deslimites</i>	57
Figura 27	<i>Novelo</i> , espetáculo <i>Deslimites</i>	58
Figura 28	<i>Céu e Água</i> . M. C. Escher, 1938	60
Figura 29	<i>Moebius strip II</i> , M. C. Escher, 1963	61
Figura 30.1	<i>Baby arc West Coast Style</i>	66
Figura 30.2	<i>Baby arc East Coast Style</i>	66
Figura 30.3	Família dos Arcos: <i>Barrel, Spine Corrector e Baby Arc</i>	67
Figura 31.1	Exercício <i>Andando na Lua 1</i> , desenho Isa Trigo, 2006	73
Figura 31.2	Exercício <i>Andando na Lua 2</i> , desenho Isa Trigo, 2006	73
Figura 31.3	Exercício <i>Andando na Lua 3</i> , desenho Isa Trigo, 2006	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	TORNAR-ME EDUCADORA PELO MOVIMENTO: CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA	15
1.2	TRAJETO DA ESCRITA	24
2	INSTABILIDADE COMO ESTRATÉGIA DE CRIAÇÃO COREOGRÁFICA	28
2.1	A INVENÇÃO DE UM PROCESSO CRIATIVO - IDEIAS DE TETO	28
2.1.1	Descobrimo a lógica da imaginação - Abandonadas	32
2.1.2	Tirando os pés do chão - “Caixa”	38
2.1.3	Saindo da casca - Mulher que Come Livro	46
2.1.4	Instabilidade radical - Frágil	46
2.1.5	Olhar as coisas de azul - Aquático-Sideral	50
2.1.6	Movimento e luz - Claro-Escuro	52
2.1.7	Fluxo contínuo de movimento - Rolando	52
2.2	DO TETO PARA A PAREDE - ESTUDO PARA LESMA	53
2.3	AO RÉ S DO CHÃO - DESLIMITES	55
2.4	DIÁLOGOS ARTÍSTICOS: ONDE RECONHEÇO UMA POÉTICA DE INSTABILIDADE	58
2.4.1	M. C. Escher	60
2.4.2	Arnaldo Antunes	61
2.4.3	Manoel de Barros	64
3	SÍNTESE MATERIAL: FLYMOON®	66
3.1	ENCONTRANDO NO AMBIENTE DA PRÁTICA DE PILATES OS MOTES DE INVERSÃO E CRIAÇÃO DA FLYMOON®	67
3.2	DA MEIA LUA À FLYMOON® - CONFIGURAÇÃO DE UMA IDEIA EM OBJETO	69
3.3	O SISTEMA DE MOVIMENTO FLYMOON®	73
3.3.1	Sobre Equilíbrio	77
3.3.2	Fatores de Modificação do Movimento	78
3.4	INSTABILIDADE - RELAÇÕES ENTRE PROPRIOCEPÇÃO E IMAGINÁRIO	79
4	DISCUSSÕES: ARTE, TÉCNICA, POLÍTICA, PEDAGOGIA	90
4.1	DIMENSÃO POÉTICA, CRIATIVIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE	91
4.2	TECENDO UMA TEIA - PENSAMENTO COMPLEXO, RECONHECIMENTOS ARTÍSTICOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS	96

4.3	O QUE A TÉCNICA DE PILATES TEM A VER COM ISSO? CRÍTICA AO MODELO PEDAGÓGICO	105
5	INSTABILIDADE POÉTICA - BALANÇANDO E INVERTENDO CAMINHOS	112
5.1	PRINCÍPIOS, PRESSUPOSTOS, PROCEDIMENTOS E PROBLEMAS	113
5.2	TAREFAS ABERTAS E CONDUÇÃO	117
5.3	AUSÊNCIA DE MODELOS, DESAFIOS E SABERES NECESSÁRIOS AO PROFISSIONAL DE MOVIMENTO	120
5.4	LISTA DE PRINCÍPIOS-GUIA	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a professora e artista Andréa Bardawil, é necessário falarmos sobre as nossas práticas, porque “[...] os discursos constroem as verdades por entre as quais transitamos, bem como as relações de poder trazidas por elas [...]” e ainda, “[...] não é suficiente ter práticas corporais para ir ao encontro do discurso dominante. Faz-se importante desenvolver um discurso crítico de maneira simultânea à prática [...]” (BARDAWILL, 2010, p. 50).

Como artista e professora de movimento, tenho encontrado os trilhos e ecos das ideias que formataram jeitos e maneiras de fazer, que eu hoje agrupo sob a alcunha de Instabilidade Poética. Faz-se necessário explicitar os princípios que constituem esse novo agrupamento.

A Instabilidade Poética é um objeto conceitual que emerge da minha prática e entendê-lo, desdobrá-lo, reconhecer suas fontes e reconfigurá-lo é o trabalho dessa Dissertação. Acredito que a sua formulação e desenvolvimento permitirá a articulação simultânea de aspectos artísticos, pedagógicos e políticos.

Além da descrição do percurso que configura elementos e princípios da Instabilidade Poética, dediquei-me, neste estudo, a articular suporte teórico para que sejam reconhecidas algumas possibilidades e vantagens de introduzir princípios da Instabilidade Poética no ensino de movimento, em processos artísticos e, especialmente, entre Profissionais de Movimento¹.

¹ Considero, aqui, Profissionais de Movimento, aqueles que trabalham artística ou pedagogicamente, ou são profissionais da saúde através do movimento, tais como: dançarinos, professores de dança, educadores físicos, fisioterapeutas, instrutores de técnicas corporais ou somáticas, desenvolvedores de técnicas corporais, artistas da performance, atletas, dentre outros.

Concordando com Markula (2004) e Fortin² (2010, p. 38), “[...] todas as práticas corporais são capazes de ser potencialmente emancipadoras ou opressivas [...]”, e o discurso sobre elas tornará mais acessível a todos as ideias presentes nas mesmas.

A reflexão sobre a articulação desses diferentes aspectos de minha atuação profissional propiciou o reconhecimento e a explicitação de procedimentos artísticos, técnicos, criativos, pedagógicos e políticos presentes, simultaneamente, na atuação de muitos outros Profissionais de Movimento. Acredito que, com essas reflexões, colaborarei com o reconhecimento da importância do campo do movimento – e especialmente da dança – como campo de criação de possibilidades de estar no mundo hoje, de maneira saudável, produtiva e ecológica.

A elaboração desse conceito pode ser útil para Profissionais de Movimento, que atuam em áreas híbridas, atravessadas por saberes das artes, saúde, educação, técnicas corporais e autoconhecimento, que, cotidianamente, provocam Instabilidades Poéticas em si mesmos ou em outros, como metodologia artística, terapêutica, pedagógica e/ou de autoconhecimento, para transformar seu lugar de fala, para reconfigurar e ampliar a percepção, para re-situar o próprio lugar no mundo, para acessar possibilidades que não estavam acessíveis antes. Refiro-me a profissionais que vivenciam a coragem de provocar terremotos em suas práticas cotidianas, como defende Barba³, visando construir novos caminhos, questionando conceitos estabelecidos a priori e recriando seus saberes e fazeres.

Práticas profissionais recentes⁴, híbridas ou transdisciplinares, são constantemente cooptadas por setores produtivos socialmente bem estabelecidos. Essas áreas tem força suficiente para estabelecer regras e gerar reserva de mercado. Áreas menos estruturadas, sem legislação específica ou sem força de mercado, como é o caso da Dança, são alvos fáceis dos setores fortes no reconhecimento social e mercadológico.

Acredito que o desenvolvimento deste estudo pode colaborar na inclusão de saberes e fazeres emancipatórios, que privilegiem a autonomia, a investigação pessoal, a poética e o

² Professora Doutora do Departamento de Dança da Universidade de Quebec, Montreal. É pesquisadora e importante referência na produção teórica no campo da Educação Somática.

³ Eugênio Barba, criador da Antropologia Teatral, em palestra a estudantes na Escola de Teatro da UFBA, 2004.

⁴ Como é o caso de algumas das práticas pertencentes ao campo da Educação Somática, com menos de 50 anos de existência.

imaginário⁵ em diversas práticas artístico-pedagógicas, empreendidas por Profissionais de Movimento, em suas híbridas atuações.

O fortalecimento de qualquer campo de conhecimento depende da produção e difusão de estudos que embasem, argumentem, reflitam e conceituem suas práticas. Neste aspecto, pretendo deixar uma humilde contribuição ao ainda vulnerável campo da Dança, que, comumente, impele seus profissionais à evasão ou cooptação de seu trabalho criativo por outros setores produtivos.

Parte do que pretendo com o desenvolvimento desta proposta é trazer à tona a importância do trabalho criativo e poético para o desenvolvimento da autonomia, dos cuidados de si⁶ e do autoconhecimento, colocando o tópico na agenda de Profissionais de Movimento. Considero a proposta, aqui desenvolvida, especialmente importante àqueles Profissionais de Movimento que se consideram técnicos em algum procedimento ou método e não se sentem responsáveis por oferecer estímulos ao imaginário, ferramentas criativas ou caminhos de emancipação.

Pretendo, neste estudo, dar visibilidade e reconhecimento às estratégias de instabilidade ou desestabilização como mecanismo artístico, educativo e de autoconhecimento. Considero estratégias de instabilidade aquelas que mudam o posicionamento habitual dos sistemas proprioceptivos e de equilíbrio (visão, pés, labirinto), colocam o corpo em iminência de queda – acionando mecanismos do tipo reflexo (inatos ou automatizados pelo aprendizado). E, também, aquelas que possibilitam deslocamento e reconstrução de sentidos cognitivos, como a ilusão de ótica, a poesia, jogos trava-línguas e desafios gerais à coordenação motora.

1.1 TORNAR-ME EDUCADORA PELO MOVIMENTO: CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

As experiências que formataram a minha ideia inicial de dança, aconteceram através de abordagens pedagógicas que consideravam o ensino da dança como transmissão e repetição de movimentos de uma determinada técnica, que tinha os seus ‘passos de dança’

⁵ Abordarei, no Capítulo 3, o que considero Poética e Imaginário detalhadamente, a partir de Gilbert Duran e Bachelard, mas adianto que trata-se, primordialmente, da motivação para o movimento a partir da imaginação, da fantasia e da criatividade.

⁶ Refiro-me a cuidados de si pelo viés cunhado por Foucault, que “[...] enfatiza, sobretudo, a indissociabilidade entre pensamento, modos de vida e exercícios práticos [...]” (QUILICI, 2012).

próprios, nomeados em francês ou inglês, com começo meio e fim, que eventualmente recheariam uma coreografia. Aperfeiçoar a execução de tais passos parecia ser o caminho para tornar-se uma boa bailarina.

Apesar de a criação coreográfica não ter feito parte das atenções dos meus professores de dança então⁷, indiretamente estava sendo transmitida uma ideia de coreografia como uma junção eventual de passos, aliada a algum ‘toque especial’, que seria proveniente de um misterioso talento do coreógrafo.

Klauss Vianna denuncia e satiriza essa situação generalizada no ensino de composição cênica-coreográfica (ou ausência dele): “[...] um bailarino torna-se coreógrafo, no Brasil, por obra e graça do Divino Espírito Santo. Não existe quem ensine [...]” (VIANNA, 2005, p. 79).

A ideia de talento como ‘dom’ – uma habilidade considerada positiva, diferenciada do comum, com a qual o sujeito foi divinamente tocado, desvinculada das ideias de aprendizado, trabalho ou dedicação – está bastante arraigada nas práticas de dança e é comumente expressa através de frases como: ‘nasceu pronta’, ‘ela tem o dom’, dentre outras.

A desvinculação entre talento e aprendizado implica na inacessibilidade ao conhecimento, já que este estaria atrelado apenas ao toque divino e não seria passível de aprendizado. No caso da capacidade de elaborar coreografias, para mim, com pouca idade (entre 7 e 11 anos), o mistério estava instalado. Os professores não falavam sobre isso e havia um coreógrafo contratado para fazer as coreografias, que jamais explicitava as suas fontes de conhecimento ou as suas escolhas.

Tive minha primeira experiência como professora ensinando dança Flamenca na Escola Contemporânea de Ballet (hoje Escola Contemporânea de Dança), a convite de Fátima Suarez, em 1996. Naquela época, eu me considerava uma boa professora, porque conhecia um pouco da cultura flamenca e, principalmente, porque eu dava aulas do jeito que as minhas professoras davam, o que me parecia ‘o jeito certo’. Em todas as aulas, eu repetia uma sequência de aquecimento de sapateado, uma sequência de braços e fazia uma improvisação que deveria ser seguida pelas alunas. As alunas progrediam nas habilidades

⁷ Refiro-me ao período de 1987 a 1991, quando minha prática de dança era predominantemente de balé clássico, na EBATECA (tradicional Escola de Balé do Teatro Castro Alves) com a técnica inglesa do *Royal Academy*. A prática do balé perdurou até 1996, já transformada pela mudança de professores, métodos e escolas, sendo, paulatinamente, atravessada pelas experiências com criação, improvisação e outras técnicas corporais.

motoras e ficavam satisfeitas. Eu não me questionava sobre outra maneira de fazer e também estava satisfeita, até a hora em que foi preciso montar uma coreografia para o espetáculo do final de ano da escola, para a qual eu deveria estar preparada. Afinal, todos os professores montam coreografias para suas turmas. Eu vinha das experiências de aulas e coreografias pré-formatadas. Não tinha pistas sobre por onde começar: ‘como se faz uma coreografia?’, ‘como transformo aqueles exercícios repetitivos e maçantes de coordenação motora em dança?’, ‘como escolho um movimento após o outro, qual é o critério?’, ‘como fizeram antes de mim?’, ‘quem tem essas respostas?’, ‘eu sou a única com essas dúvidas?’ Mesmo rodeada de questões, montei uma coreografia e deixei guardados em segredo meus questionamentos.

Em 1997, através de uma bolsa de estudos da *Fundación Christina Heeren de Arte Flamenco*, fui viver e estudar Flamenco em Sevilha, Espanha. A professora de Dança da escola onde estudei acreditava que o melhor que ela podia fazer por nós, alunas, era montar várias coreografias ao longo do semestre, que seriam o que levaríamos do curso, o nosso aprendizado, o nosso legado. Naquele momento, sem recursos de gravação de vídeo e com a certeza de que, em poucos meses, eu já não saberia mais aquelas coreografias, eu não me conformava. Deveria haver algo mais para aprender ali, além das lindas coreografias, compostas por alguns sapateados complexos e gestos encadeados.

Passei a fazer aulas com vários professores diferentes e de todos aprendi muito. No entanto, foi Juana Amaya a primeira professora de Flamenco capaz de transformar a minha visão sobre como se produzia o fenômeno da dança flamenca, quando ela orientou os alunos para que, sozinhos, por sua própria conta, fizessem o que ela fazia na aula: ouvir o ritmo e improvisar sobre ele. A partir dessa indicação, pude entender como ela construía suas sequências ou ‘coreografias’ de aula. Tudo que ela fazia vinha de conhecer o ritmo e improvisar sobre ele. Do improvisado, ela ia estabelecendo algumas repetições e criando passos e sequências, ou não, porque a coreografia era o que menos importava. O que importava era dançar a partir da motivação do ritmo⁸.

⁸ Refiro-me aos ritmos de: *soleá*, *bulería* e *soleá por bulería*, ritmos exclusivos do flamenco e caracterizados pela complexidade única de acentuações, que atravessam a regularidade usual dos tempos binários, ternários, quaternários e, inclusive, compostos.

Outro marco relevante da minha experiência estudando flamenco na Espanha foi a oportunidade de assistir a alguns ensaios de Israel Galván⁹. Ele alugava o espaço onde eu fazia aulas de balé e, eventualmente, também de flamenco. Um dia, eu demorei mais a sair depois da aula e ele chegou para ensaiar. Como eu já o conhecia por haver feito aulas de flamenco com ele, pedi para assistir ao ensaio. O que vi, na sua maneira de criar, confirmou a proposta de experimentação e pesquisa que Juana Amaya tinha lançado em sua aula.

Israel Galván estava interessado em pesquisar o movimento motivado pelo ritmo, mas não era uma música flamenca que soava. Era um som de máquina, motor, indústria, marteladas, ferramentas. O que Juana Amaya sugeriu como estratégia criativa aos alunos aparecia, também, como estratégia coreográfica para Israel Galván, mas, nesse caso, interessado em construir uma dança – possivelmente flamenca, pela estratégia utilizada e pelo seu gestual constituído culturalmente no flamenco – a partir de outros ritmos, que nem sequer eram de dança. Ele estava desestabilizando padrões e isso capturou minha atenção de uma maneira muito motivadora.

De volta ao Brasil, em 1999, passei a dar aulas da técnica de Pilates¹⁰ e ir mais fundo no conhecimento sobre a vida e os ‘processos criativos’ de Pilates. Essa prática, intensificada ao tornar-me instrutora da técnica de Pilates, transformou a relação que eu tinha com o aprendizado de movimento pela dança. Eu já não estava confortável com algumas exigências abusivas das minhas aulas de balé, como virar o pé para fora, indo além da posição confortável do alinhamento de joelhos e já começava a querer seguir meu ritmo interior nos tempos de alongamento, sustentação de perna e variações coreográficas.

Nas aulas de Pilates, ainda que eu estivesse sendo ensinada a executar movimentos, existia espaço para a investigação pessoal. Os movimentos eram simples como elevar um fêmur a 90°, com joelho dobrado, em decúbito dorsal¹¹, enquanto a outra perna estava apoiada no chão. No entanto, a cada movimento, as professoras me convidavam a reconhecer as relações entre o peso da perna e a coluna, entre esse movimento e a musculatura mais profunda do abdômen ou do assoalho pélvico e, gentilmente, atribuíam a mim a responsabilidade pela execução do movimento. Apenas eu tinha autoridade para

⁹ Israel Galván é espanhol, dançarino e coreógrafo flamenco. Um dos poucos que arriscou-se fora dos padrões tradicionais da dança, investigando movimento a partir de pressupostos contemporâneos. É hoje mundialmente conhecido.

¹⁰ Joseph Hubertus Pilates, cidadão alemão que desenvolveu, no início do século 20, o método chamado Contrologia, atividade física proposta de forma consciente como manutenção da saúde para todas as pessoas. Após a sua morte, seu método ficou conhecido como método ou técnica de Pilates.

¹¹ Posição em que se está deitado com o dorso no chão, de barriga para cima.

determinar até onde ir. Essa autonomia, propiciada pela metodologia das professoras que tive, foi transformadora pra mim.

O conceito de autonomia, nesta Dissertação, refere-se às:

[...] múltiplas capacidades do indivíduo em representar-se, tanto nos espaços públicos como nos espaços privados da vida cotidiana. Compreende o domínio crítico e referenciado do conhecimento. A sua capacidade de decidir, de processar e selecionar informações, de lidar com elas criticamente. Mas, acima de tudo, a criatividade e a iniciativa. Pressupõe que tais atributos não são inerentes ao indivíduo, não “nascemos autônomos”. Tais competências são construídas por meio de uma série de ações e tomadas de decisão frente a novos desafios, problemas e contextos educativos. [...] (LAPA, 2008, *apud* RICCIO, 2010, p. 174)

Este conceito está em pleno acordo com as propostas da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, e da Autoridade Interna¹², da Educação Somática.

No momento em que, a partir dessa autonomia, transformei meu esquema perceptivo, reconheci meu corpo de diferentes maneiras e incorporei a investigação pessoal como atitude de vida, passei a transformar e modificar o repertório de movimentos aprendido e avancei no desenvolvimento de novos repertórios. Entendi que era muito relevante que as minhas estratégias de ensino passassem também pela investigação pessoal e não ficassem reduzidas à transmissão automática e repetitiva de vocabulários e exercícios específicos.

O desenvolvimento de repertório de exercícios começou como consequência natural das investigações pessoais. A noção transformadora que tive, a partir do contato com a técnica de Pilates e com a história de desenvolvimento do seu método, de que era necessário descobrir meus próprios caminhos de movimento, ficou mais forte aliada à falta de conhecimento dos professores de dança sobre questões fisiológicas e problemas comuns às práticas de dança desrespeitosas ao corpo, como dores por excesso de atividade, pequenas lesões ou desconforto por excesso de estiramento ou contração. Foi ficando, cada vez mais claro, que eu deveria me responsabilizar pelo meu bem estar.

As aulas de Pilates eram especialmente prazerosas justamente por me oferecerem o espaço para a descoberta. Eu fazia o que a professora indicava, mas já partindo do pressuposto de que tudo seria feito na medida da minha necessidade, a partir da vivência do

¹² Autoridade Interna ou Autoridade Somática são termos “[...] que se referem à capacidade de tomar decisões baseadas no conhecimento de si e, mais especificamente, levando em conta experiências do corpo vivido [...]” (FORTIN, 2011, p. 32)

movimento, com liberdade para variar e decidir, no momento presente, guiada pela percepção do corpo em movimento.

Era fascinante a possibilidade de construir movimentos que não seriam possíveis de realizar sem aqueles aparelhos¹³, já que eles oferecem assistência (molas e/ou cordas que puxam, carrinhos que deslizam), apoios e bases instáveis que não encontramos com o corpo apenas em relação ao espaço e à gravidade. Desde as primeiras aulas que tive, em 1995, fascinava-me a possibilidade de realizar movimentos e simular posições de dança muito difíceis de realizar na posição vertical bípede, como *développés*¹⁴, saltos, *arabesques* e outras imagens que povoam a fantasia de uma jovem aspirante a bailarina. Naquele ambiente, a realização das mais difíceis posições me era possível e uma parte importante da fantasia de ser uma bailarina se concretizava ali.

Na medida em que encontrava, nas minhas práticas pessoais, caminhos interessantes, revitalizantes e prazerosos, a minha prática como professora de movimento se enriquecia dessas descobertas. Com a experiência com alunos, as descobertas se ampliavam a partir das necessidades específicas de cada um e, assim, num ciclo enriquecido pelas práticas pedagógica e pessoal, fui reconhecendo, aos poucos, a possibilidade de variar exercícios existentes, criar movimentos adequados para diferentes demandas e decupar/adequar movimentos a situações que resultavam no alívio de dores e melhora no estado geral dos alunos.

Em 2002, ainda graduanda em Licenciatura e Bacharelado da Escola de Dança da UFBA, vieram à tona as questões sobre produção coreográfica iniciadas em 1996, em minhas aulas de flamenco, e tive coragem de expô-las em alguns trabalhos que desenvolvi nas disciplinas de composição. Nesse momento eu sentia a necessidade, quase urgência, de criar. Senti que havia algo a dizer. Trabalhando com dança desde 1993, tive algumas experiências profissionais com coreógrafos brasileiros e estrangeiros, que me alimentaram esse desejo criativo.

¹³ Joseph Pilates inventou e desenvolveu diversos aparelhos que compõem o estúdio de Pilates, os quais integravam a minha aula.

¹⁴ *Développeur* é o nome de um passo do balé clássico no qual o tronco permanece estável e vertical enquanto uma das pernas sobe a partir da flexão unilateral do quadril e joelho, desenhando com o pé o contorno da perna de baixo e desenvolve-se uma extensão do joelho, até ficar completamente esticada. Quanto mais “alta” é a perna, mais valorizado/a será o/a bailarino/a no balé clássico. (O nome de origem francesa não foi traduzido nas escolas de balé do Brasil).

Além das experiências como intérprete-criadora, já tinha alguma prática com o ensino de movimento. A ebulição criativa que eu vivia na ocasião (2002), estava completamente alimentada pelo trânsito criativo/educativo que experimentava como professora no ambiente de Pilates e, como aluna, na Faculdade de Dança, ambientes criativamente estimulantes para mim. Não à toa, o resultado criativo daquele momento, o espetáculo *Ideias de Teto*¹⁵, acolhe e ressignifica poeticamente dois dos elementos do ambiente de Pilates: os discos giratórios e a meia lua¹⁶, usada em sua posição invertida, produzindo trânsito e interseção entre uma perspectiva de bem estar e correção postural, para a qual esses elementos foram criados e uma perspectiva artística, na qual passaram a se inserir. Esse é o nascimento da Flymoon®¹⁷.

Inverter a posição de uso da meia lua era algo coerente e até previsível no meu contexto de pesquisa corporal, já que a inversão de sentidos físicos e simbólicos era exatamente o princípio que guiava toda a poética do espetáculo.

“[...] Merce Cunningham dizia que, após uma dança, o mundo não é nunca mais o mesmo. Nós poderíamos também afirmar que, depois de um processo em educação somática, o mundo não é nunca mais o mesmo [...]” (CUNNINGHAM, *apud* FORTIN, 2011, p. 34). As percepções de Merce Cunningham sobre a Dança e de Sylvie Fortin sobre a Educação Somática correspondem à minha intuição sobre o uso da Flymoon®. Uma experiência que retira a estabilidade da ‘terra firme’, que retira o próprio chão, necessariamente provoca transformações sensorio-motoras. Uma das frases símbolo do convite à experiência com a Flymoon® é: *você vai enxergar o mundo de outra forma depois de sentir o chão balançar sob seus pés.*

Não há pureza ou novidade, há apenas recombinações possíveis e escolhas sobre formas de olhar, gerando outros pontos de vista que colaboram na constituição de novas relações com as nossas práticas, com o mundo.

¹⁵ *Ideias de Teto*, meu primeiro espetáculo, criado entre 2001 e 2002 e estreado em outubro de 2002, no Teatro Vila Velha, Salvador, Bahia, recebeu o prêmio estímulo à montagem da FUNCEB naquele ano.

¹⁶ Meia Lua ou Baby Arc é nome do equipamento criado por Joseph H. Pilates, dentre uma série de “equipamentos de arco”, que deram origem à Flymoon®, a partir da nova utilidade desenvolvida por mim e dos ajustes técnicos de fabricação desenvolvidos por mim em parceria com Alice Becker e a fábrica de equipamentos Physio Pilates. Ao histórico deste equipamento, dedicarei o Capítulo 3, por tratar-se de informação altamente relevante para este estudo.

¹⁷ Sistema de movimento desenvolvido por mim a partir de 2002 e equipamento desenvolvido em parceria com a empresa Physio Pilates, a partir de 2006, sobre o qual dedicarei o Capítulo 3.

As intuições do corpo em movimento geram aprendizados que transbordam fronteiras disciplinares. O tempo dedicado à investigação de movimento como praticante da técnica de Pilates, já sendo ato criativo, ia também me dando pistas de possibilidades de ‘uso’ destes movimentos para além do íntimo bem estar ou favorecimento do bem estar do aluno. Assim, eu fui começando a desvendar uma parte do mistério sobre a coreografia. Eu começava a vislumbrar possíveis caminhos para a composição coreográfica.

A ideia de transmissão automática e repetitiva de vocabulários e exercícios específicos ainda é muito aceita e vigente no ensino da Dança e de muitas práticas corporais que não favorecem o potencial emancipatório do movimento, mas pelo contrário, transformam os sujeitos dessas práticas em sujeitos repetidores.

Segundo Beatriz Souza, a Dança esteve tradicionalmente ligada a uma visão idealizada de corpo e, a partir dessa perspectiva:

[...] os aspectos físicos e mecânicos eram priorizados e se entendia que o aprendizado deveria ser fundamentado numa repetição exaustiva. [...] segundo essa visão, o corpo teria um papel mais passivo nesse processo, sendo ele moldado pela prática. Em contraponto, a somática entende corpo não apenas enquanto aparato físico, mas englobando os aspectos cognitivos, afetivos e subjetivos, um corpo experiencial que sente e se constitui enquanto sujeito no mundo. [...] (SOUSA, 2012, p. 57)

Como educadora através do movimento, eu não estava interessada em formar sujeitos repetidores dedicados, exclusivamente, à lapidação da técnica ou do próprio corpo. Digo isso sem qualquer comprometimento à ideia de movimento por ele mesmo (CUNNINGHAM), pela qual tenho especial apreço, que é uma das vias herdadas da tradição iniciada por Delsarte de pensar “[...] o movimento do corpo em relação às forças que o regem [...]” (GREBLER, 2006, p. 45) e que: “[...] se aproxima mais das práticas associadas à experiência do corpo [como abordagens somáticas] do que das práticas de representação do corpo [como fisiculturismo] [...]” (SHUSTERMAN, 2000, in FORTIN, 2003, p. 165).

Eu estava interessada que o sujeito da prática que eu estava começando a propor – tanto em meus processos criativos, quanto com o desenvolvimento de repertórios de exercícios que viriam a resultar no Sistema Flymoon®, sobre o qual discorrerei no Capítulo 3 – fosse empoderado do seu próprio fazer. Com ‘empoderado’ ou ‘empoderamento’, refiro-me à conquista de autoridade pessoal e coletiva, para a superação de situações/relações desfavoráveis. No caso, as relações de ensino-aprendizado, nas quais o estudante, o aprendiz ou o aluno é considerado desprovido de conhecimento e autoridade, portanto, desprovido de

autorização e voz, para participar das decisões sobre si mesmo. Que ele pudesse se empoderar do potencial criativo e pesquisador em si, como convoca Paulo Freire aos professores, quando diz que o professor deve compreender-se como pesquisador, como parte constituinte da tarefa de ser professor. Faço a mesma convocação aos praticantes de movimento que se aproximam de mim: que compreendam-se como pesquisadores de movimento como parte constituinte da vida, de ser.

Esta mesma convocação foi feita pela geração de artistas da *Judson Church*¹⁸, quando subverteram o tradicional modelo de observação e cópia para protocolos de investigação de seu próprio corpo. Domenici salienta que foi essa mudança que revolucionou a dança nas décadas seguintes. (DOMENICI, 2010, p. 71).

A possibilidade de tornar-se pesquisador e exercer sua autonomia aparece na Dança, na Educação Somática e na Pedagogia de Paulo Freire com a potência transformadora de paradigmas. A Instabilidade Poética é tributária desses pensamentos e tem, no exercício da autonomia de cada sujeito sobre seu movimento, um dos seus pilares.

A possibilidade de construir uma proposta metodológica de movimento emancipadora e criativa vem constituindo algumas práticas agrupadas sob as chancelas da Educação Somática¹⁹, da Improvisação e da Dança Contemporânea, as quais eu tomo como referência para a estruturação provisória da proposta de Instabilidade Poética, junto à ideia de Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire.

Práticas que incluam aspectos como Imaginário, Instabilidade, Poética e Autonomia; que considerem, em seu escopo metodológico, a eventual ausência de controle voluntário, tarefas abertas e resultados imprevistos dependem, em grande medida, de competências criativas e metodológicas do profissional que conduz a experiência. Práticas assim não podem estar pautadas, exclusivamente, através de manuais estritos. Os conhecimentos necessários à prática educativa e a descrição de algumas características de condução serão discutidos no Capítulo 5, a partir do reconhecimento de aspectos de uma Poética de

¹⁸ *Judson Church* foi como ficou conhecido o movimento artístico contra-hegemônico, iniciado por Anna Halprin, Yvonne Rainer, Steve Paxton, dentre outros, nos Estados Unidos. O nome refere-se ao espaço onde ensaiavam, apresentavam e produziam performances - os fundos de uma Igreja, que se transformou em berço da dança pós-moderna norte americana, na década de 60.

¹⁹ Termo cunhado por Thomas Hanna nos anos 1970, que vem agrupando diversos métodos com características comuns (SOUZA, 2012), dentre as quais destaco: a autoridade interna/autoridade somática, aos quais associo o conceito de autonomia de Paulo Freire (2007).

Instabilidade, colecionados na minha própria experiência e na análise de obras de outros artistas, em diálogo com os princípios necessários à prática educativa, elencados por Freire.

Imaginário, Instabilidade, Poética e Autonomia são aspectos menos presentes em práticas de movimento aceitas e em vigor no campo da saúde no Ocidente, aplicadas em ambientes de tratamento, como clínicas e hospitais. Cito a fisioterapia para pacientes acamados como exemplo. Neste caso, a prática de movimento beneficia a saúde da pele, das articulações e de todos os aspectos fisiológicos do corpo vivo. Esta prática, no entanto, está desvinculada das ideias de autoconhecimento e cuidados de si, sendo o paciente privado de estímulos à autonomia, ao imaginário e à poética, motivadores de movimento, autoconhecimento e bem estar.

A proposta de Instabilidade Poética que desenvolvo nesta Dissertação não propõe cura, que pressupõe doença e diagnóstico, pertencentes ao escopo de profissionais da saúde, mas sim aproxima-se das ideias de autoconhecimento e bem estar, ligadas aos cuidados de si, através do estímulo à criatividade e à autonomia. O surgimento dessa proposta deve-se, em grande medida, à necessidade pedagógica que senti de agregar conhecimentos sobre os efeitos da capacidade imaginativa, poética e criativa de cada ser humano à visão de corpo, movimento e produção de conhecimento que prevalecia entre os profissionais da fisioterapia com os quais tive contato ao oferecer cursos de Flymoon®, a partir de 2006, no Brasil.

1.2 TRAJETO DA ESCRITA

Depois de reconhecer e levantar alguns princípios do que passei a chamar de Poética de Instabilidade, no Capítulo 2, apresento, nos Capítulos 3 e 4, as bases conceituais que alimentam e sustentam as ideias expostas e seus campos de aplicação. No Capítulo 5, listo elementos e princípios de uma provisória rede conceitual do que vem se constituindo como Instabilidade Poética.

Para isso, recortei o objeto a partir da metodologia Sujeito-Trajeto-Objeto²⁰. Identifiquei o percurso que viabilizou a criação da Flymoon® e o contexto dessa criação. Revisei documentos e bibliografias do meu trajeto artístico-pedagógico ao longo dos 19

²⁰ Metodologia tributária da Etnocologia e oriunda de reflexões do Prof. Dr. Armindo Bião.

anos de intensiva presença em salas de ensaio/criação, em aulas de Dança, em estúdios de Pilates, como aluna/praticante, observadora de colegas, instrutora e professora de instrutores²¹.

O relato dessas experiências está referenciado por bibliografia que abrange precursores e atuais pensadores de técnicas condizentes com o que conhecemos por Educação Somática, por teorias sobre criatividade e controle motor, por estudos sobre postura, Dança Pós-moderna ou Contemporânea, por filósofos que tratam de conhecimentos transversais e de imaginário e pela Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, articuladas, dando suporte e validade aos conhecimentos desenvolvidos nas minhas práticas artísticas, pedagógicas e políticas. Esses aspectos estão tratados na Dissertação de forma interconectada, sem bordas estanques que os separem.

A fala do sujeito que constrói o objeto emerge e submerge como um fio condutor de toda a produção de conhecimento desenvolvido aqui, como uma das partes de uma trança²² que só pode existir a partir da coesão que os fios engendram ao serem conectados daquela determinada maneira, gerando pontos de interseção entre si.

É, principalmente, através da experiência pessoal que se aprende movimento (FORTIN, 2003). “[...] Somente o corpo como parte da experiência sensorial nos é diretamente acessível [...]” (KOHLE, 1980, p. 11). No entanto, esta é uma via pouco reconhecida socialmente como produtora de conhecimento. Profissionais de Movimento que desenvolvem conhecimento através de estratégias de investigação criativa vem sua produção, comumente, desvalorizada por uma série de razões, as quais sondarei no Capítulo 4, fazendo um breve panorama político do assunto.

Segundo Ciane Fernandes, “[...] Existem modelos de pesquisa, porém cada um tem uma demanda, percurso e *modus operandi* específicos que são e geram descobertas inéditas [...]” (FERNANDES, 2012, p. 3).

Apostar no interesse pela Instabilidade Poética como um objeto de estudo maior do que o interesse particular de uma pessoa é apostar que existe um contexto, do qual faço

²¹ A partir da existência e comercialização da Flymoon® equipamento e Sistema de Movimento, o meu papel mudou. Deixei de ser professora de pessoas de todos os tipos e profissões que vinham cuidar da sua saúde e bem estar praticando Pilates de forma personalizada com diferentes graus de consistência e regularidade, para ser a professora de Profissionais de Movimento, que passaram a incluir a técnica e o equipamento Flymoon® em suas aulas, com seus alunos.

²² A trança é formada pelo cruzamento de raias de cabelo, da raiz para as pontas, que vão criando pontos de interseção e ganhando estabilidade a partir dos repetidos cruzamentos em direções opostas e alternadas.

parte, que me forjou direta e indiretamente, ecoado inconscientemente pelas minhas práticas artístico-político-pedagógicas, sobre o qual sinto necessidade de entender, reconhecer e nomear. Este contexto e o percurso fazem parte da Introdução e do Capítulo 2, onde reconheço as bases referenciais e as práticas que ajudam a estruturá-lo.

Vislumbro, a partir dos estudos, ideias com as quais dialogo antes de sequer suspeitar sua existência, que foram importantes na constituição do que sou hoje, ainda que apenas agora eu possa reconhecer que fui atravessada por tais ideias. Faz diferença não estar ingênua sobre a minha própria maneira de pensar. Entender alguns contextos que forjaram esta maneira de ser me ajuda, também, a encontrar interseções entre diversos artistas, educadores, inventores e profissionais que não se contentaram com os parâmetros de suas épocas para lidar com saúde, corpo, educação, que não aceitaram divisões entre saberes, transbordando, transitando, reconfigurando e criando novos campos de atuação.

No Capítulo 3, apresento a Flymoon® como síntese material resultante desse percurso. Em linhas gerais, a Flymoon® é um equipamento e um sistema de movimentos. O equipamento Flymoon® é um arco de madeira que propicia base instável, sobre a qual é possível subir, balançar e vivenciar instabilidade física. O Sistema Flymoon® começou com a sistematização de uma série de exercícios²³ – direcionado para Profissionais de Movimento que lidam com ensino, em especial professores de Pilates – e me proporcionou campo para articular importantes interseções entre técnica e poética.

A concretização material do equipamento junto à inserção deste sistema no mercado, intensificaram inquietações profissionais que me direcionaram à Instabilidade Poética, tais como: ‘porque não há espaço previsto para o estímulo criativo em aulas de Pilates?’; ‘porque o ambiente de autoconhecimento e bem estar que o estúdio de Pilates proporciona não pode integrar aspectos criativos, como o próprio Joseph Pilates fez?’; ‘será que vou ter sempre a sensação de ser apenas uma demonstradora de exercícios, quando ensino movimento aos meus alunos no estúdio de Pilates?’; ‘será possível intercambiar e reaproveitar os conhecimentos específicos de cada uma das minhas atuações (artística, política, pedagógica)?; ‘será possível criar conexões e integração entre tudo o que sei em qualquer ambiente de trabalho com o movimento, sem desperdícios?’. Essas questões começam a encontrar respostas a partir da existência da Instabilidade Poética.

²³ Com a palavra exercícios, refiro-me a sequências de movimentos previamente estudados, sem a intenção de enfatizar a repetição exaustiva ou a realização mecânica dos movimentos.

No Capítulo 4, abordo implicações pedagógicas e políticas a respeito do pensamento dominante sobre movimento nos tempos atuais e aponto algumas possíveis razões para a configuração de um pensamento dominante que desvaloriza e subestima o movimento como forma de produção de conhecimento, como atuação profissional e como parte integrante dos cuidados de si.

Por fim, no Capítulo 5, reúno o conjunto de referências num agrupamento que situa, filosoficamente, a Instabilidade Poética. Descrevo aspectos pedagógicos e listo princípios e saberes, que constituem a ideia inicial de Instabilidade Poética e o meu ‘lugar de fala’.

2. INSTABILIDADE COMO ESTRATÉGIA DE CRIAÇÃO COREOGRÁFICA

Apresentarei estratégias geradoras de instabilidade em algumas referências artísticas e nos processos criativos dos espetáculos *Ideias de Teto* (2002), *Estudo para Lesma* (2006) e *Deslimites* (2007), que possibilitaram reconhecer o que passei a chamar de Poética de Instabilidade, que, por sua vez, abriu caminho para as ideias e práticas de Instabilidade Poética.

A instabilidade pela mudança de bases de suporte tem sido dispositivo constante em minhas atuações: 1) poéticas: para a pesquisa cênica; 2) pedagógicas: é o que procuro oferecer e propiciar aos alunos; e 3) técnicas: na construção e reconstrução do meu próprio corpo e sistematização, registro, decupagem e compartilhamento (em oficinas, workshops, aulas) dos ‘achados’ das pesquisas de movimento.

A mudança de bases de suporte revela-se, no meu trabalho, principalmente através de duas maneiras: 1) no uso/invenção de objetos, acessórios e equipamentos, que viabilizam novas relações do corpo com o chão e com a gravidade, e 2) na investigação de movimento com mudanças de base no corpo – além dos pés. Ambos resultam em criação poética: cena; e criação de novas estratégias motoras: desenvolvimento técnico e pedagógico.

Tecerei considerações sobre o processo criativo dos espetáculos citados e detalhamento de estratégias poéticas a partir de instabilidades em algumas cenas.

2.1 A INVENÇÃO DE UM PROCESSO CRIATIVO - IDEIAS DE TETO

Depois de quase uma década trabalhando como intérprete-criadora, me dei conta do senso crítico que vinha desenvolvendo sobre os processos de criação e resultados cênicos dos quais participava. Muitas vezes, tive opiniões ‘de diretora’ sobre a condução ou o resultado dos trabalhos, acreditando que o processo deveria ser conduzido de uma determinada maneira ou que o produto final deveria ter explicitado mais tal outro aspecto do processo; percebi que eu precisava conduzir meu próprio processo criativo.

A experiência de eventualmente discordar das escolhas dos diretores com quem trabalhei me fez refletir sobre meu gosto, me fez especular sobre minhas escolhas e me deu esboços de parâmetros que me ajudaram a refletir sobre direção artística, coreografia e cena. Vivenciar e reconhecer caminhos de criação pelos quais não me interessava passar, me ajudou a delinear o que me interessava. Foi um aprendizado pela negação. O campo do que eu não queria estava visível, materializado, vivenciado. Mas o campo do que eu queria estava apenas tracejado; tinha contornos esboçados, mas estava vazio. Saber o que eu não queria era libertador e também assustador, porque eu não tinha modelos para seguir quando me aventurei a coreografar. Tudo eram incertezas, mas o impulso criativo era intenso e me lancei no risco.

Ideias de Teto (2002) surgiu do desejo de inverter – concreta e simbolicamente – posições, equilíbrios e sentidos a partir de uma perspectiva que passei a chamar de ‘teto’. Interessava, na pesquisa de movimento, realizar operações de inversão de postura física, contrastes, ênfases em movimentos ou imobilidades inesperadas. Interessava criar jogos com a percepção e colocar a plateia numa outra perspectiva. Que a plateia virasse teto.

Toda a pesquisa foi direcionada para provocar desprendimento da lógica comum, permitindo que, em cena, impossibilidades se realizassem.

Diferentes materiais foram sendo introduzidos e construídos ao longo do processo de pesquisa de movimento e composição cênica, sendo eles: discos de rotação (ou giratórios), cadeiras de escritório com rodas, a “caixa” (equipamento desenvolvido por mim para uma das cenas deste espetáculo) e a meia lua. Havia algo em comum entre todos estes objetos cênicos: são todos propiciadores de instabilidade a partir da mudança das bases de apoio. Descreverei cada um deles, ilustrando seu uso e função no espetáculo, bem como as estratégias de desestabilizar, poeticamente, o corpo e o movimento, mesmo sem objeto.

O que tinha nas mãos? Do que dispunha? Cadeiras com rodas, porque me interessava a flutuação e a ilusão de que o corpo nada no ar. Discos, porque me interessa a possibilidade de girar. Música. Poesia. Desenhos. Histórias e lembranças da infância. E o trabalho foi se fazendo a partir da guia intuitiva, a partir do que gerava atração irrecusável, do que não podia ser esquecido. E, além disso, o que tinha? O que me fazia querer dançar? O que é que tinha de tão importante a dizer, que não me deixava pensar em outra coisa, que me acordava nas madrugadas exigindo pensamento, cuidado, dedicação, digestão? O que me fez querer juntar essas poesias de Manoel de Barros com esses materiais? Onde está a intersecção entre esses elementos? Porque esses e não outros? Poderiam ser outros? Foram escolhas circunstanciais, casuais ou são elementos que se atraem, que fazem parte de um mesmo conjunto? Como elaborar a articulação entre estes elementos?

Estas foram questões impulsionantes naquela época. A reflexão sobre as interseções entre os elementos – poesia de Manoel de Barros, Desenhos de Escher, Histórias do Barão de Munchausen, jogos com a percepção (luz e sombra), novas bases de apoio (discos giratórios e Flymoon®), novos apoios no espaço (“caixa”) – me fez avançar no reconhecimento de alguns princípios que já estavam presentes no meu interesse desde então, e que, hoje, são constituintes da Instabilidade Poética, tais como: mudanças de base de apoio, jogos com a percepção, misturas inusitadas de sentidos provocadas pela poesia – “[...] Escuto o perfume dos rios. Sei que a voz das águas tem sotaque azul [...]” (BARROS, 1998, p. 61), possibilidade de subverter a gravidade ou proporcionar novas experiências do corpo em relação à gravidade, diminuição da censura, liberação da imaginação poética, motivação para o movimento a partir da repetição com variação, ausência de modelos de movimento, ausência de julgamento sobre certo e errado, espaço aberto para o vazio, espaço para seguir a intuição, valorização do fluxo de movimento lento e contínuo, dentre outros.

Ter esse espaço para deixar que as perguntas surjam e sejam respondidas com franqueza e desapego – o que exige entrega, paciência, disponibilidade e coragem para caminhar por algum tempo no escuro – nem sempre é fácil. Podemos nos deparar com um caminho surpreendente, assustador e distinto do que prevíamos. De repente, perceber que não estamos falando de alegria, mas de melancolias, como eu percebi depois de ver o trabalho pronto.

É preciso estar disposto a reconhecer a rota à medida em que se faz o trajeto, o que muitas vezes significa chegar num lugar diferente do esperado. Estou falando de chegar no ensaio e não saber o que fazer. Sentir medo de não ter respostas, mas assumir que não as temos e, ainda assim, persistir com afinco no trabalho. É a partir desse ‘fundo do poço’ que surgem as perguntas guia, as perguntas que merecem resposta e nos colocam no caminho produtivo.

Entendo, hoje, que este processo criativo está afinado com os princípios da teoria Somático-Performativa, que vem sendo desenvolvida por Ciane Fernandes desde 2012, na medida em que tem:

“[...] como eixo ou guia a corporeidade, compreendida como um todo somático, autônomo e inter-relacional. Ou seja, que o *modus operandi* da pesquisa seja determinado pelas conexões somáticas criativas, ao invés de métodos determinados *a priori* [...]” (FERNANDES, 2012, p. 3)

É com essa predisposição à entrega e à profundidade no trabalho artístico que vamos tendo notícias das nossas motivações, da nossa voz, do que pretendemos falar e porque queremos dar esse ponto de vista ao mundo. E vamos sendo, cada vez mais, capazes de entrega, de compreensão, de mudança de rota, de desapego. O trabalho artístico provoca reflexões profundas. É tão transformador e envolvente que revoluciona o comportamento em todas as áreas da nossa vida. Leva à ruptura com o ego. Amplia a capacidade de compreensão do mundo. Não fixar, mudar de ponto de vista, reconhecer o que não se sabe e diluir certezas são atitudes ético-estéticas; são atitudes políticas, que carregam valores.

E a pesquisa vai se formando sem fôrma, sem definições estéticas pré-determinadas, sem ser quadrada nem redonda. Por isso é fácil desvalorizar esse processo, é fácil chamá-lo de inconsistente, é fácil sentir vergonha dessa suposta falta de consistência e esquecer que o resultado ‘mágico’ – *como foi que chegamos tão longe andando tão sem rumo?* – não foi gerado pela inconsistência nem pela falta de rumo, mas pela incrível usina que somos quando estamos com essa disponibilidade para a criação, aprendendo tudo pelas beiradas, pelos arredores, pelos poros abertos, pela garra nos ensaios durante horas a fio, pelo imenso desejo, pela coragem de encarar o medo de tudo o que não sabemos responder, pelo tempo dedicado, pelos diálogos entre as pessoas que estão envolvidas. É esse conjunto de condições que gera resultados. Muito trabalho. Muito trabalho que soa a pouco, por ser feito sem peso, com

prazer, com deleite, com enriquecimento e aprendizado e, por isso, se confunde com algo de pouco valor.

2.1.1 Descobrindo a lógica da imaginação - Abandonadas

Na primeira cena do espetáculo *Ideias de Teto*, o palco está escuro e o primeiro sentido demandado é a audição, quando se ouve, na voz de uma criança de 10 anos, o primeiro verso de Manoel de Barros, sobre um caracol, uma lesma e ficar parado diante de uma coisa ao ponto de transformar-se nela.

Depois de muitas conversas sobre a motivação de construção cênica a partir da inversão sentidos e percepções, Thaís Bandeira²⁴ propôs, num ensaio, que experimentássemos imaginar como seria tomar cafezinho segurando uma xícara da maneira mais inusitada, torcendo o braço e a mão e virando todo o tronco de cabeça pra baixo, em vez de virar apenas a xícara. Era engraçado imaginar isso e interessante o movimento que se via. Percebemos que podia ser um personagem que tivesse essa maneira de se relacionar com o mundo e estendemos que essa maneira ‘invertida’ seria um princípio para tudo que pudesse fazer parte do universo daquela personagem – que apelidamos de ‘abandonadas’, sempre nos perguntando: Como andam as abandonadas? Como serão suas casas? Seus carros? Imaginamos que o relógio dessas personagens é de tornozelo e não de pulso e gira no sentido anti-horário, claro. Seu ventilador suga ao invés de soprar. E fomos pesquisando no corpo e em tudo o que víamos.

Um dia Thaís mostrou uma posição que era outra descoberta sobre este personagem, uma espécie de ‘posição da Abandonada’, um jeito peculiar de estar no mundo. Ela estaria de costas para o público, mas completamente arqueada para trás, a ponto de estar de cabeça pra baixo. E estava com tanta naturalidade que parecia estar na sua posição mais confortável. Nesta posição, uma lágrima escorreria pela testa, ao invés de escorrer pela bochecha. É assim que a Abandonada chora, descobrimos. Decidimos que esse seria o final da cena. Thaís virada ao avesso e lágrimas de conta-gotas sendo pingadas nos seus olhos.

²⁴ Dançarina baiana, criadora-intérprete do espetáculo *Ideias de Teto*. Convidei-a para o processo de montagem de *Ideias de Teto* após a tentativa frustrada de montagem com outros bailarinos, por falta de agenda em comum. Thaís era caloura (2001) no curso de Licenciatura em Dança, da Escola de Dança da UFBA, e pode dedicar todo o tempo necessário ao trabalho criativo. Trabalhamos, aproximadamente, 12 horas semanais durante 9 meses. Ela entrou num camarim pela primeira vez em julho de 2012, quando fizemos uma pré-estreia do espetáculo, no antigo Espaço Xis, atual Espaço Xisto Bahia.



Figura 1: *Lágrima de Conta-gotas*, espetáculo *Ideias de Teto, Cena Abandonadas*, Dançarinas Alice Becker e Thaís Bandeira. Foto: extraída do vídeo de Matheus Rocha, Salvador, 2003.

E fomos colecionando aspectos de uma subversão da lógica que pertenceria a este mundo imaginário. Um dia, quando estávamos ensaiando na Escola de Dança e chovia suavemente, molhando apenas algumas janelas, Thaís disse: *é assim na casa das abandonadas. Só chove em algumas janelas*. Ou quando vimos o esguicho de água de um carro em frente, tão desregulado que a água batia nos dois carros de trás dele e não no seu próprio para-brisa: *É assim no carro das abandonadas*. Ou quando o limpador de para-brisa do meu carro quebrou só de um lado e tive que deixá-lo levantado, causando um efeito engraçado ao acioná-lo, porque o lado esquerdo do motorista lambia o vidro normalmente, limpando-o da chuva e o outro fazia semicírculos ao redor de si mesmo, como se estivesse olhando de um lado para o outro com o pescoço esticado. Além de ser engraçado, os dois limpadores de para-brisa geraram uma forma parecida com a forma que encontramos para os braços desta personagem. O braço esquerdo formando 90° com o cotovelo por trás da cabeça, que inclina-se para a esquerda na horizontal, dando uma impressão de que a cabeça está deslocada em relação ao pescoço, como nos quadros cubistas. A mão esquerda segurando o cotovelo direito que está ligeiramente dobrado, provocando uma rotação interna de todo o braço direito. O ante braço levantado e a mão caída lá de cima, como se o braço estivesse quebrado, desarticulado, como degraus. Esse movimento combinou-se, perfeitamente, com a desarticulação de quadril, costelas e coluna, que articula todo o corpo em posições inusitadas, como um boneco desengonçado.



Figura 2: *Posição Abandonadas*, espetáculo *Ideias de Teto, Cena Abandonadas*, Dançarinas Catarina Gramacho, Carolina Laranjeira e Clara F. Trigo. Foto: Raymundo Firmino, Belém, 2010.

Tendo uma perna esticada e a outra afastada e dobrada, o peso do corpo apoia-se, quase todo, na perna esticada, provocando assimetria na altura das cristas ilíacas e exagero da lordose lombar, aproximando o quadril direito das costelas direitas, gerando uma imagem difícil de reconhecer na primeira olhada. Parece impossível ter tronco e membros deslocados de tal forma. Essa posição é um exagero de uma posição de espera habitual de pessoas nas ruas em Salvador, quando descansam em uma perna, acomodando o quadril de lado e o corpo todo se reorganiza por conta desse colapso.

Ao decidirmos começar naquelas posições, percebemos que esses personagens podiam estar à espera de algo. Esperando tanto que se deformaram daquele jeito. E daí, veio a ideia de serem abandonadas. Começamos a ter como peça chave da coreografia a ideia de espera, já levando em conta que eram personagens de uma outra lógica física.

Percebi que eu tinha um arsenal de movimentos bastante experimentados, dos quais eu gostava muito, lânguidos e balançados, como numa cadeira de balanço. Então, enfatizamos os balanços, que se encaixavam na nossa ideia de transmitir espera. Ao mesmo tempo, pesquisávamos muito – guiadas pelas ideias de inversão/avesso – movimentos incomuns e significativos para a realidade inusitada com a qual estávamos lidando. Em um dos ensaios estávamos montando aleatoriamente os movimentos e Thaís parecia que ia rir, mas desistiu no meio do caminho. Isso foi tão surpreendente e engraçado que colocamos na cena. Era outra descoberta desse mundo da Abandonada. Um riso pela metade.

Essas imagens e imaginações foram completando um campo poético pertencente àquela cena, constituinte do espetáculo *Ideias de Teto*.

Este personagem incita ao riso, apesar de estar repleto de uma sutil melancolia, pela seriedade com que vive sua lógica coerente, mas absurda para parâmetros acostumados.

[...] Existe algo nas obras de fantasia que pode ser comparado a um elixir. Este elemento misterioso, freqüentemente tido como puro 'contra-senso', traz consigo o sabor e o aroma daquele mundo maior e extremamente impenetrável em que nós e todos os corpos celestiais têm o seu ser. [...] Tudo aquilo que não podemos incluir dentro da moldura estreita de nossa compreensão, nós rejeitamos. Assim, profundidade e contra senso poderão representar certas afinidades que não suspeitávamos.” (MILLER, 1967, p. 192).

Vendo as crianças portadoras de deficiências saindo do Instituto Baiano de Reabilitação – IBR, grandes, babando no colo das mães, descoordenadas nos gestos mais simples, como ajustar os óculos ao nariz, com as mãos inseguras, moles demais para ter firmeza na pegada, mas sem relaxamento, com muita tensão muscular, levando o movimento abruptamente de um lado a outro antes de chegar ao ponto desejado, nos pontos de ônibus, sob o sol, sob os olhares de desprezo e curiosidade, sob a contradição entre fardo e amor das mães, comecei a reconhecer a Abandonada. Com suas colunas, que subvertem o empilhamento saudável ideal, de Ida Rolfing e outros formuladores do *corpo ideal* e, no entanto, funcionam como um suporte ósseo, à custa de uma completa reorganização dos membros, que se ajustam à lógica própria do seu corpo, tomando formas diferentes, estabelecendo ritmos diferentes em uma corporeidade inusitada. Vendo essas crianças saindo do Instituto Pestalozzi e do IBR com suas pernas tortas, amarradas em botas que pretendem ‘consertar’ seus pés chatos, tive a impressão de que, sem querer, estávamos falando delas nessa coreografia. Delas e do jardineiro velhinho da minha rua, cuidando das plantas com pernas de tesoura, na sua pele completamente negra. Joelhos inacreditavelmente voltados para dentro com uma angulação que o obriga a caminhar como se subisse e descesse de um degrau a cada passo, ou o outro jardineiro-duende de uma perna só, que varre a grama com a vassoura, como se esta fosse a sua própria perna. E sem uma perna também é o rapaz jovem, que sobe a Av. Cardeal da Silva²⁵ de bicicleta, que *sintetiza, com esse ato* – como disse Thaís – *a força de sua única perna, a determinação, a flexibilidade da mente e do corpo que sobrevive e se adapta.*

²⁵ Avenida em Salvador que fazia parte do meu trajeto cotidiano.

A deformação dos corpos nesta cena provoca uma estranheza paradoxal com a naturalidade com que os corpos se movimentam. Aparece uma contradição entre a aparente impossibilidade daquelas formas e a familiaridade que aqueles seres despertam, pela sobriedade com que vivem aquele momento comum.



Figura 3: *Olhar Invertido*, espetáculo *Ideias de Teto, Cena Abandonadas*, Dançarinas Clara F. Trigo e Carolina Laranjeira. Foto: Ives Padilha, Salvador, 2010.

O mesmo tipo de contradição aparece nas obras de Escher, quando ele desenha uma queda d'água e vemos que a água cai pela gravidade, mas vemos também, no mesmo desenho, a água voltando contra a gravidade, como se não houvesse outra escolha, senão subir, já que a engenharia do desenho nos faz ver, espantados, um caminho que faz todo o sentido à percepção e, no entanto, é logicamente impossível.



Figura 4: *Waterfall*, M. C. Escher, 1961.

A cena termina com um foco em Alice Becker sobre um arco de madeira em forma de sorriso. Este arco foi uma meia lua entre 2002 e 2006, e passou a ser uma Flymoon® a partir de 2007, quando foi iniciada a sua fabricação, sobre a qual discorrerei, detalhadamente, no Capítulo 3. Enquanto balança na Flymoon®, Alice abre um guarda-chuva cor de rosa, que funciona como um filtro de luz rosa e está repleto de furos, que permitem a passagem de raios de luz.



Figura 5: *Andando na Lua*, espetáculo *Ideias de Teto*, *Cena Abandonadas*, Dançarina Clara F. Trigo. Foto: Ives Padilha, Salvador, 2010.

Desde criança, me encanta a passagem da luz por pequenas frestas em ambientes lúgubres (como era a lavanderia da minha casa na infância – escura e empoeirada), onde a luz passa, nitidamente, desenhada pela forma do buraco, e cria um volume desmaterializado que dá outra dimensão ao espaço e aos poucos pontos em que toca. Era isso que eu pretendia nesse momento, um efeito de luz que desenhasse pequenas frestas do rosto e do corpo da bailarina.

Mais uma vez, confirmando a lógica de inversão de sentidos que permeia todo o espetáculo, o objeto, guarda-chuva, está deslocado da sua funcionalidade lógica – proteger da chuva –, para dar acesso à luz através dos furinhos; para fazer pensar sobre uma chuva de luz, uma chuva pra dentro, desestabilizando a lógica convencional.

Parecia que estávamos descobrindo a lógica própria desse personagem, que ia constituindo, para nós, um universo poético coerente, a partir da inversão e desestabilização de lógicas convencionais.

2.1.2 Tirando os pés do chão - “Caixa”

A cena da “caixa”, que chamei de *Tão Longe, Tão Perto*, é crucial nas operações de deslocamento, inversão de sentidos e desestabilização a partir de mudanças de base. A cena acontece dentro do objeto que chamarei de “caixa”, dentro do qual se apoiam duas bailarinas.

A “caixa” é um corredor de 90 cm de largura, como o vão de uma porta, mas sem a porta. Como um corredor, é formada por paredes paralelas (de compensado naval, forradas com borracha preta), com 2 (dois) metros e 10 (dez) centímetros de altura e 2 (dois) metros e 20 (vinte) centímetros de profundidade, contidas por estruturas de metal e muitos parafusos unindo o metal à madeira.



Figura 6: *Caixa 1*, espetáculo *Ideias de Teto*, *Cena Tão Longe Tão Perto*, Dançarinas Clara F. Trigo e Thaís Bandeira. Foto: extraída de vídeo ensaio, Salvador, 2002.

No corredor com essas dimensões, tornou-se possível para mim e para todas as bailarinas que já integraram o elenco de *Ideias de Teto* (entre 2002 e 2010) tirar os pés do chão e apoiá-los numa parede, pressionando as costas contra a outra parede, formando 90° entre quadril e tronco, como se estivéssemos ‘sentadas no ar’.



Figura 7: *Caixa 2*, espetáculo *Ideias de Teto*, *Cena Tão Longe Tão Perto*, Dançarinas Clara F. Trigo e Thaís Bandeira. Foto: extraída de vídeo ensaio, Salvador, 2002.

A cena começa com as duas apoiadas simetricamente, com as costas em uma parede e os pés na outra, sendo que eu estou de cabeça pra baixo e Thaís de cabeça pra cima. A

limitação do espaço pela caixa permite que as bailarinas encontrem outros apoios no espaço e no corpo. Assim, as referências gravitacionais comuns são colocadas em questão. Há que se lidar com um novo contexto, um novo espaço e acreditar que é possível estar ‘deitada’ numa parede vertical (então o público ganha a possibilidade de ser o teto) e ‘engatinhando’ na parede em frente. Neste simples movimento de mudança de uma parede para outra, o público já foi obrigado a reconfigurar sua situação. Tornou-se uma parede, já que as paredes daquele espaço mágico transformaram-se em chão e teto para aqueles seres. O espectador, surpreendido e desconcertado pela sua própria percepção, é capaz de repensar o seu ponto de vista.

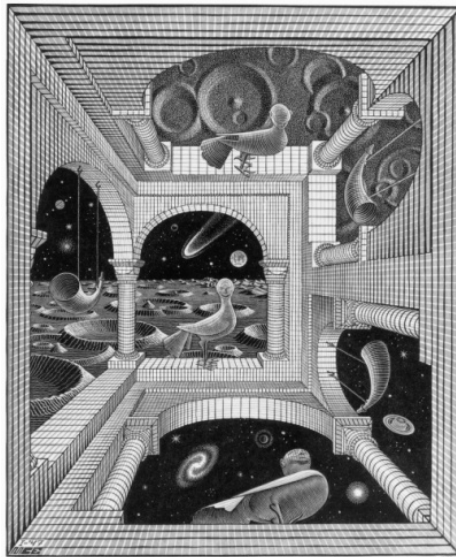


Figura 8: *Other world*, M. C. Escher, 1947.

Neste simples movimento de mudança de uma parede para outra, o público já foi obrigado a reconfigurar sua situação. Tornou-se uma parede talvez, já que as paredes daquele espaço mágico transformaram-se em chão e teto para as bailarinas. Como nas escadas do desenho *Relatividade* (1953) ou ainda no desenho *Outro Mundo* (1947), ambos de M. C. Escher, que, num mesmo ambiente, cria muitas possibilidades diferentes de chão e teto, é possível observar a mesma janela de quatro pontos de vista ao mesmo tempo, dando, ao pensamento de quem o vê, uma profunda noção de múltiplas possibilidades.

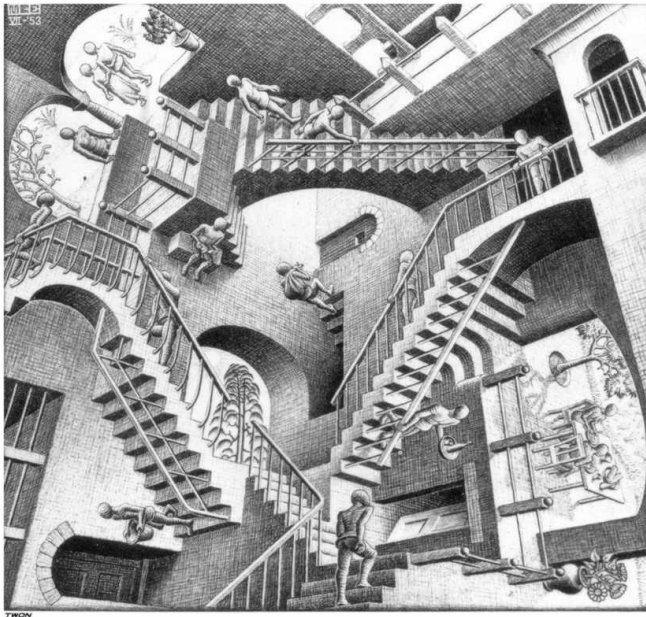


Figura 9: *Relativity*, M. C. Escher, 1953.

A análise do desenho me permitiu extrair mecanismos de construção daquela ilusão. Escher cria ambientes ‘familiares’, que, na lógica convencional, são impossíveis, e tanto a impossibilidade como a surpresa de ser possível estão na primeira impressão. O impacto de vivenciar o impossível diante dos seus olhos talvez seja o sumo do que foi traduzido de Escher para esta cena. Você vê pessoas subindo e descendo escadas. Isso é familiar. O impacto está nas múltiplas direções da gravidade, mas os personagens que sobem e descem não parecem se dar conta disso.

Logo, aparece descendo uma bandejinha na vertical, com duas xícaras apoiadas, uma em cada face da bandeja, das quais nos servimos de um cafezinho. A bandeja some pelo mesmo caminho. Foi Thaís quem imaginou: *se, de repente, aparecesse uma bandeja e tomássemos cafezinho de cabeça pra baixo?* Maravilhosa ideia, já Reflexo-Elo do trabalho com a outra cena em que tomamos o cafezinho ao avesso. Depois me dei conta da identidade que havia entre esse cafezinho e *As aventuras do Barão de Munchausen*, que já era fonte de inspiração da pesquisa. A relação está na possibilidade de vivenciar o extraordinário como cotidiano. Tomar café de cabeça para baixo ou vencer a gravidade puxando-se pelos cabelos. O extraordinário no mundo guiado pela lógica convencional de obediência às leis da física é ordinário no universo desses personagens: Abandonadas e Barão de Munchausen.



Figura 10: *Caixa 3*, espetáculo *Ideias de Teto*, *Cena Tão Longe Tão Perto*, Dançarinas Catarina Gramacho e Clara F. Trigo. Foto: Raymundo Firmino, Belém, 2010.

O resultado desta cena é fruto de muita pesquisa na própria caixa. Fomos experimentando e aprendendo sobre como era possível mover dentro dela, ao mesmo tempo em que íamos ganhando força para realizar o que imaginávamos. A intenção era dar a ilusão de que tudo dentro daquele espaço acontecia alheio às leis da gravidade ou com suas próprias leis gravitacionais, gerando atração em diversos sentidos, sem seguir a lógica convencional. Buscávamos transmitir a ideia de pouco esforço e naturalidade, apesar da imensa força necessária. Aos poucos, fomos entendendo e desenvolvendo as maneiras de realizar as imagens de inversão da gravidade, que tanto nos interessavam.

Descobrir as estratégias de realização de movimento foi parte do processo técnico criativo que permeou todo esse espetáculo. A força de perna necessária à sustentação na parede; o contato das costas com menor atrito e máxima segurança na caixa, assim como o equilíbrio ao realizar dezenas de giros sobre os discos giratórios (*Cena Frágil*, descrita no

item 2.1.4) e a melhor posição do corpo sobre a cadeira de escritório para alcançar o impulso suficiente de braços e pernas para deslizar (*Cena Aquático-Sideral*, descrita no item 2.1.5) foram procedimentos pesquisados, descobertos e elaborados por nós, à medida que vivenciávamos o movimento.

Não havia uma maneira de fazer estabelecida à priori ou uma técnica de movimento pré-estabelecida que desse conta dos desafios motores que encontramos no processo criativo. Diante disso, não fazia sentido buscar preparação corporal em aulas de dança conhecidas. Tivemos que descobrir nossas próprias ferramentas para a construção da corporeidade desejada para aquele espetáculo. A ausência de respostas prontas às nossas demandas nos obrigou a construir nossas próprias ferramentas e marcou em mim, mais uma vez, a convicção da experiência como produtora de conhecimento e a necessidade de trabalhar com autonomia.

Desenvolvemos a ‘técnica’ para dançar dentro da caixa, a ‘técnica’ para girar nos discos e a ‘técnica’ para flutuar nas cadeiras. Concordando com Jussara Miller, compreendo de forma ampliada o termo técnica como:

[...] um conjunto de vários procedimentos de investigação e aplicação de um conteúdo. Não se trata de apontar o que é melhor ou pior, certo ou errado ou qualquer outra dicotomia, mas sim de se elegerem de modo consciente processos de atuação para a construção de um corpo cênico que não reduza a pessoa a um instrumento a ser lapidado, no entanto a remete ao soma, ao eu indivíduo que trabalha com a autonomia de um pesquisador em prontidão e investigação [...] (MILLER, 2011, p. 150)

Desenvolverei os usos da palavra técnica nesta Dissertação no Capítulo 4.

Há um momento, nesta cena, bastante simbólico das brincadeiras com a percepção e subversão da gravidade, em que Thaís está com a área das costas completamente encostada na parede, desde os calcanhares até à cabeça (uma posição totalmente inviável se não houvesse algum suporte vertical de sustentação, que no caso são meus pés – esquerdo sob seu osso ilíaco esquerdo e pé direito sob suas costelas) e eu estou deitada no chão, na largura da estrutura, com a cabeça numa parede e o quadril na outra, formando 90° de flexão do quadril, com as pernas para cima, com as quais seguro Thaís (Figura 11), que vai sendo levada, lentamente, para a outra parede, mantendo a posição inverossímil. Na outra parede, Thaís apoia-se com as duas mãos e os joelhos, como um quadrúpede e olha o público, como se olhasse para frente (Figura 12).



Figura 11: *Posição 1 - Cocuruto*, espetáculo *Ideias de Teto, Cena Tão Longe Tão Perto*, Dançarinas Clara F. Trigo e Thaís Bandeira. Foto: extraída de vídeo ensaio, Salvador, 2002.

Na *Posição 1*, a plateia era o seu teto. Via seu cocuruto. Ao deslocar-se para a outra parede e mudar de posição, a referência de gravidade mudou e o seu teto passou a ser a parede onde ela estava apoiada antes (Posição 1) e o chão passou a ser a parede onde ela se apoia agora.



Figura 12: *Posição 2 - Quadrúpede*, espetáculo *Ideias de Teto, Cena Tão Longe Tão Perto*, Dançarina Thaís Bandeira. Foto: extraída de vídeo ensaio, Salvador, 2002.

A plateia deslocou-se sem sair do lugar. Virou parede. Tudo isso acontece em poucos segundos, provavelmente não dando tempo de concretizar racionalmente essas mudanças de

posição. Nota-se uma sensação de estranhamento da plateia. É engraçado e gratificante ouvir os risos, exclamações de espanto e confusão que esse momento provoca.

Sempre me perguntei: porque é tão instigante andar numa montanha russa e em brinquedos que invertem nossos sentidos e nos fazem perder completamente o chão? Porque sentimos interesse em expor o corpo a determinadas sensações de salto, risco, instabilidade? O que se aprende com elas? O que se aprende virando de cabeça pra baixo e invertendo a posição do teto? porque as experiências com o corpo podem nos ensinar sobre inteligência, sensibilidade, possibilidades? Pierre Lévi nos conta que:

[...] Submisso à gravidade mas jogando com o equilíbrio até tornar-se aéreo, o corpo em queda ou em deslizamento perdeu seu peso. Torna-se velocidade, passagem, sobrevôo. [...] Portanto o corpo sai de si mesmo, adquire novas velocidades, conquista novos espaços. (LÉVI, 1996, p. 32)

O cérebro, pré-disposto a fechar a compreensão do que percebe dentro de seu ambiente familiar, encanta-se com a mistura inesperada desses ambientes. Assim como no ilusionismo, o jogo de luzes, o movimento e o espaço delimitado é capaz de manipular a atenção do público, levando-a para um ponto de interesse momentâneo, enquanto prepara o terreno para surpreender com outra imagem inesperada.

Antes de ter a caixa pronta, não tínhamos como ensaiar e era até difícil explicar para Thaís e Alice o que eu imaginava que poderíamos fazer com ela. A ideia desse corredor surgiu quando eu estava trabalhando com a coreógrafa Conceição Nunes, em Portugal, em 2001. Cada vez que procuro a origem das ideias percebo que elas estão ainda antes do que eu imaginei, porque sempre gostei de inverter, brincar de mudar, brincar com o corpo de uma forma que ainda não conheço. Foi por isso que resolvi, de repente, subir pelas paredes do meu quarto no período em que morei em Portugal. Era quase um corredor, mas não exatamente. Fui procurar saber qual o mínimo apoio necessário para manter-me suspensa do chão e com alguma leveza. Fiquei muito surpresa com o que encontrei.

A afirmação de Bachelard parece bastante apropriada a esta cena: “[...] A psicologia da gravidade comporta uma evidente dialética conforme o ser se submete às leis da gravidade ou resiste a ela [...]” (BACHELARD, 2008, p. 282).

A possibilidade de resistir à inexorável lei da gravidade, criar dialética com o que me é imposto, encontrar outro jeito de estar no mundo, que não o da submissão, tendo o corpo

livre, de forma tão inusitada, podendo literalmente inverter os sentidos de cabeça para baixo, me fascinou. Tratei de reproduzir este corredor, que resultou na criação deste equipamento²⁶, a caixa²⁷, para levar à cena a desterritorialização da gravidade, que, dentro daquele espaço, parece alternar-se: ora puxa para uma parede, ora para outra, ora para cima, ora para baixo, obedecendo à sua própria lógica particular, não submissa à realidade terrestre.

2.1.3 Saindo da casca - Mulher que Come Livro

Nesta cena, o principal ícone da inversão de sentidos está no livro parado no ar. Um livro que talvez estivesse caindo e desistiu no meio do caminho, por isso ficou lá, parado no ar. Ao final da cena, a mulher que dança – talvez saída de uma história do próprio livro – come suas páginas e apagam-se as luzes.



Figura 13: *Comendo o Livro*, espetáculo *Ideias de Teto*, *Cena Mulher que come o livro*, Dançarina Alice Becker. Foto: Cláudio Soares, Salvador, 2009.

2.1.4 Instabilidade radical - Frágil

A cena com os discos de rotação veio da vontade de usar este acessório. Desde que comecei a trabalhar com Pilates, sempre estive encantada com a riqueza e engenhosidade dos materiais dos quais nos servimos. Estes discos me fascinavam pela possibilidade de girar.

²⁶ Com o indispensável auxílio técnico de Joãozinho Pereira, artista plástico e de Égas Moniz, engenheiro de cálculo, ambos baianos.

²⁷ Atualmente chamado de *4-get-gravity*, em fase de requalificação para novos usos.

Girar em alta velocidade. Girar fantasiando piruetas de bailarina. Girar naqueles discos me aproxima de uma sensação de poesia.

À vontade de girar, uni uma outra imagem, fruto da vivência em Portugal. Imagem de viagem, lembranças, memórias e fragilidade. Essa imagem está representada por Alice, que entra com uma pequena maleta e desenrola rolos de filmes fotográficos (extintos pela tecnologia digital), antes de serem revelados, os negativos, como costumávamos chamar. Alice aparece vestida com adesivos utilizados em caixas e bagagens despachadas, com as palavras: *frágil – este lado para cima*.

O avesso da fotografia (negativos de filmes), a indicação do lado de baixo para cima, a indicação da fragilidade; outra vez, todos os elementos presentes na cena provocam inversão do que é dado como certo. Impõem estranhamento em relação à lógica estabelecida.



Figura 14: *Avesso da Fotografia*, espetáculo *Ideias de Teto, Cena Frágil*, Dançarina Carolina Laranjeira. Foto: Raymudo Firmino, Belém, 2010.

Girar sobre aquele disco é resultado de um treino de muitas horas, mas é uma eterna novidade. Não há chances de esgotar o prazer de ver o que acontece ao girar sobre aquela base instável, quase sem atrito.

O disco de rotação, projetado por Jean Claude West e Marika Molnar, PT, Westside Dance Physical Therapy, Nova Iorque²⁸ – utilizado e difundido, principalmente, em estúdios de Pilates – constitui-se de duas lâminas redondas de madeira, dentre as quais está alinhado um conjunto de rolamentos redondos de aço inoxidável. Fica mais fácil de visualizar imaginando um biscoito recheado que tenha um rolamento de esferas como recheio²⁹, sendo que as bolachas são discos de madeira com superfície antiderrapante e o recheio não está espalhado pelo centro, mas enfileirado em seu perímetro. Os discos utilizados no espetáculo *Ideias de Teto* tinham 22,8 centímetros de diâmetro e altura total de 3,5 centímetros. Os discos giratórios são, habitualmente, utilizados para a reeducação dos músculos rotadores do quadril.



Figura 15: Disco de Rotação.

No espetáculo *Ideias de Teto*, utilizei dois discos de rotação: sobre um deles eu dançava em pé e sobre o outro Thaís Bandeira dançava sentada e deitada. Em ambos os casos, aproveitei a baixa fricção que a superfície proporciona para girar. Usávamos saias longas, que escondiam a presença do disco e a imagem do giro remetia à fantasia de bailarinas em caixinhas de música, a ritos nos quais o giro é o dispositivo e tantas outras possíveis imagens não mapeadas, realizadas por cada um que assistiu à cena.

²⁸ <http://physioPilates.com/discos> (em 22.03.2014)

²⁹ idem.



Figura 16: *Girando sobre o Disco, Cena Frágil*, espetáculo *Ideias de Teto*, Dançarina Clara F. Trigo. Foto: Raymundo Firmino, Belém, 2010.



Figura 17: *Barriga no Disco, Cena Frágil*, espetáculo *Ideias de Teto*, Dançarina Thaís Bandeira. Foto: extraída do vídeo de Matheus Rocha, Salvador, 2003.

A questão aqui é explicitar a poética gerada pela instabilidade da base giratória, propiciando novo contexto perceptivo, pela via do imaginário/fantasia e pelo desenvolvimento de novas habilidades motoras: treino de equilíbrio, readaptação do labirinto, do sistema visual e proprioceptivo, necessidade de encontrar a posição precisa do pé para dar impulso suficiente

à realização do movimento e ainda frear e assegurar a estabilidade de encontrar o eixo do tronco que permitisse movimento dos braços.

2.1.5 Olhar as coisas de azul - Aquático-Sideral

Um dia, brincando com cadeiras de escritório com rodas, fiquei encantada com a sensação de deslizamento e voo. Desde então, comecei a brincar muito com elas e encontrei espaço para essa flutuação dentro da proposta de *Ideias de Teto*.



Figura 18: *Flutuando na Cadeira*, espetáculo *Ideias de Teto*, *Cena Aquático-Sideral*, Dançarina Clara F. Trigo.
Foto: Cláudio Soares, Salvador, 2009.

Outra vez, a mudança na base de apoio – substituindo as pernas verticais pelas rodas da cadeira, num deslocamento horizontal (deitada de barriga na cadeira) ou ainda girando sobre o eixo da cadeira com o apoio das costas ou da lateral do tronco sobre o assento – é capaz de reconfigurar a percepção sobre a figura feminina, sobre corpo e sobre deslocamento.



Figura 19: *Deslizando na Cadeira*, espetáculo *Ideias de Teto, Cena Aquático-Sideral*, Dançarina Clara F. Trigo. Foto: Rafael Martins, Salvador, 2010.

Para as dançarinas, essa saída do ambiente familiar – vertical, retilíneo, marchado – para um ambiente estranho – horizontal, deslizado, giroscópico – é, novamente, oportunidade de ampliação de estratégias motoras, de adaptação dos sistemas de equilíbrio, da percepção. É materialização da proposta de mudança de pontos de vista, princípio que permeia todas as cenas do espetáculo.

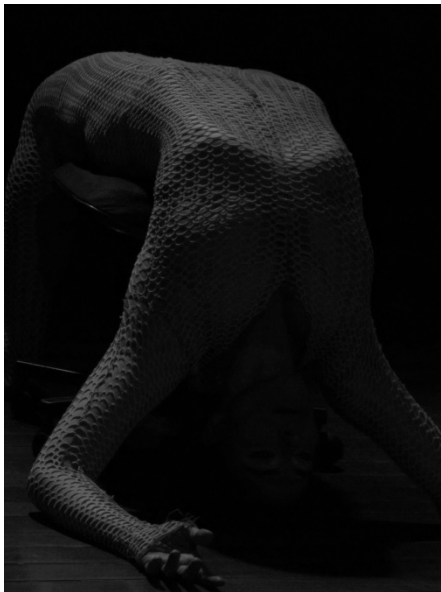


Figura 20: *Invertida na Cadeira*, espetáculo *Ideias de Teto, Cena Aquático-Sideral*, Dançarina Clara F. Trigo. Foto: Adriana Cunha, Florianópolis, 2010.

Para Marlon Tenório, programador visual do projeto e amigo, esta cena era: *um lugar Aquático-Sideral*. Com este nome, ele batizou a cena e sintetizou um conjunto de ideias que permeiam todo o espetáculo: transformação contínua, ambiguidade, hibridação de ambientes e deslocamento de sentidos, criação de elos entre improváveis, borrimento de fronteiras, trânsitos semânticos, impossibilidade de fixar apenas uma ‘forma’ ou ‘identidade’, ampliação

da percepção sobre espaço e tempo, permitindo que o fundo do mar e o espaço sideral coexistam naquele ambiente poético – tudo isso configurando, já naquele então, e ajudando a situar ainda agora, o que ia se constituindo como uma Poética de Instabilidade.

2.1.6 Movimento e luz - Claro-Escuro

Ao tomar conhecimento sobre as leis da Gestalt e, especificamente, sobre os *Estudos Experimentais Baseados na Visão do Movimento* (KOHLENER, KOFFKA, WERTHEIMER, 1914) sobre as hierarquias do sistema visual humano, que, ao longo de milênios, adaptou-se para uma hierarquia que prioriza a percepção da luz e, em seguida, do movimento, quis experimentar a desestabilização dessa hierarquia, colocando o movimento na penumbra e pessoas não se movendo no claro. Qual será a escolha do cérebro/sistema visual/sobrevivência entre o movimento mal iluminado e o estático bem iluminado? Esse é o estranhamento proposto à plateia, que ouve, nesta cena, a frase de Manoel de Barros: *repetir, repetir até ficar diferente*. (BARROS, 1993).

2.1.7 Fluxo contínuo de movimento - Rolando

Estamos as três deitadas no chão, com som de cafeteria, aeroporto, lugar cheio de gente passageira e uma melodia suave ao fundo. Rolamos lentamente até cair do palco. Depois da queda no chão, caminhamos até a última fila da plateia e agradecemos de lá, obrigando o público a virar e aplaudir de costas para o palco.

Rolar no chão lentamente foi uma ideia que experimentei e me encantou pela sutileza e sensualidade do corpo rolando. À medida que ia experimentando, ia percebendo tudo o que era necessário em termos de consciência corporal para que o rolamento fosse lento, mas não conduzido. Verdadeiro na intenção. Percebi como tive que fazer um estudo do movimento para acertar a cena ao que eu imaginava. Rolar no chão suave e lentamente me obrigou a ir descobrindo soluções a cada instante para a continuação do movimento sem engasgos. Foi um maravilhoso exercício de reflexão sobre cada movimento para que ele fosse coerente com a sensação necessária à cena. Essa é outra cena que exige entrega irrestrita em cada instante em

que acontece. É ensaiada e estudada, mas tem um grau de imprevisibilidade que a torna única para nós, dançarinas, a cada apresentação.

Antes de começar a ensaiar com o elenco, eu já tinha tido a oportunidade de apresentar algumas vezes essa cena sozinha. Mas o meu maior aprendizado sobre a importância dessa cena foi quando tive que explicar para Thaís e Alice o que pretendia com ela. Tive que entender e falar sobre a importância da entrega do corpo ao chão, sobre a importância da verdade em cada movimento – que perderia sua coerência com um gesto tenso e conduzido – sobre como qualquer momento de não entrega é visível e desacredita toda a ação, sobre como é perceptível a tentativa de burlar um obstáculo ao invés de resolvê-lo.

A bandeja com xícaras nas duas faces, o guarda-chuva furado, o livro que se come, a maletinha, o conta-gotas, a Flymoon®, a “caixa”, os negativos fotográficos, as revistas coladas ao corpo, as cadeiras de escritório, o agradecimento que obriga o público a inverter sua posição de olhar o mundo, seu ponto de vista, enfim, todos os elementos que aparecem em cena, estão carregados de sentidos e poesia e tem, em comum, as impossibilidades que se realizam, os aspectos surreais de fantasia, o rompimento com expectativas sobre os usos comuns, a subversão da gravidade, a subversão das lógicas comuns.

A escrita sobre este processo de criação ajudou a vislumbrar o caminho traçado e, assim, visibilizar e entender o resultado como parte de um processo e não ‘obra do acaso’, da sorte ou de um dom. A maneira informal, descontraída, flexível, desritualizada, deshierarchicalizada, fora de um padrão e honesta da construção cênica se configura como método de trabalho que alimenta e oferece parâmetros metodológicos para o que virá a ser a Instabilidade Poética.

2.2 DO TETO PARA A PAREDE - ESTUDO PARA LESMA

Este espetáculo (2006) começa já deslocando o espaço habitual de uma cena – palco ou teatro – para uma parede. A cena acontece numa barra de ferro horizontal presa a uma parede, propiciando uma investigação de apoios do corpo na superfície vertical (parede) em

interação com o ambiente poético de imagens, desenhos e cores que são feitos e projetados, simultaneamente, em cena através de um retroprojeter.



Figura 21: *Lesma no Mato*, espetáculo *Estudo para Lesma*, Dançarina Clara F. Trigo, Foto: Raymundo Firmino, Belém, 2010.

A música, composta originalmente para o espetáculo, revela através de sua poesia o importante diálogo com o universo poético de Manoel de Barros. A própria ideia de ser lesma, estudar para ser lesma, faz parte desse universo, com o qual aprendo, constantemente, e construo minha corporalidade.



Figura 22: *Lesma no Orvalho*, espetáculo *Estudo para Lesma*, Dançarina Clara F. Trigo, Foto: Raymundo Firmino, Belém, 2010.

O espetáculo *Estudo para Lesma* mexe com os suportes tradicionais da Dança – trocando o teatro pela parede, o chão por uma barra de ferro; assim como mexe com os suportes tradicionais do desenho e pintura, trocando o papel e caneta por luz e água (projeção simultânea com retroprojeter).

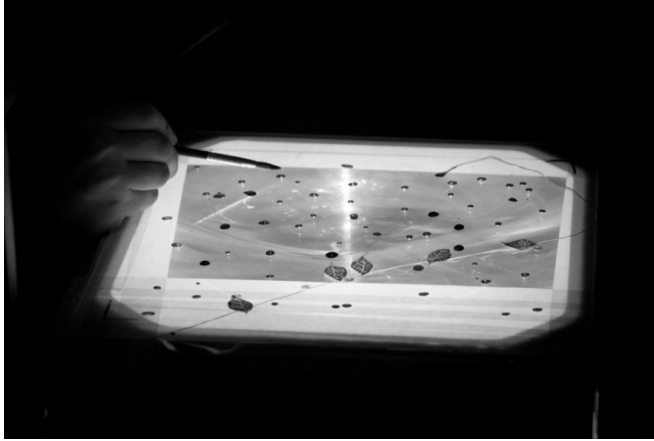


Figura 23: Retroprojektor, espetáculo *Estudo para Lesma*, Ilustradora Isbela Trigo, Foto: Raymundo Firmino, Belém, 2010.

Depois de alguns anos apresentando esse trabalho, me deparei, novamente, com **O Acrobata**, de Pablo Picasso. A imagem desse homem com as partes do corpo reorganizadas de uma maneira inusitada me arrebatou desde a primeira vez que a vi. Esta obra dá a possibilidade de suspender a visão cotidiana (DUARTE JR, 2003), dar uma nova visão do mundo.

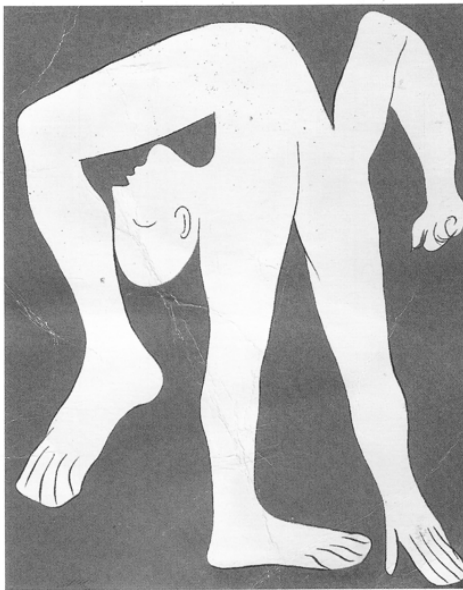


Figura 24: *O Acrobata*, Pablo Picasso, 1930.

2.3 AO RÉS DO CHÃO - DESLIMITES

Em *Deslimites* (2007) brinco com um corpo em movimento rasteiro, amebóide, passando por diferentes bases de apoio não usuais. O movimento acontece incessantemente.

Não cabem pausas nem cortes bruscos. Não cabem ênfases. O movimento é uma forma que se transforma, combinando gestos conhecidos a posições inusitadas, formando novas combinações.



Figura 25: *Novas Combinações*, espetáculo *Deslimites*, Dançarina Clara F. Trigo. Foto: Gil Grossi, 2007.

Quando parecia que era uma coisa, já se transformou em outra. É como materializar a indefinição. Tornar algo tão fluido, tão instável, tão transitório, que não chega a se definir nunca. *Deslimites* é um nome para fazer pensar sobre o que transborda, o que desmancha, o que dissolve, sobre tudo que rejeita parâmetros acostumados, que procura uma nova lógica para a percepção do movimento; uma lógica que ofereça uma outra dimensão para a figura da mulher baiana na dança, diferente da figura da mulher que só rebola, reduzida a isso. Para fazer pensar também sobre a ilusão das fronteiras psíquicas e geográficas. Tudo inventado e muito frágil, tudo em trânsito. A ilusão de identidade. *Deslimites* é um neologismo presente na poesia de Manoel de Barros (BARROS, 1998, p. 77), mais uma vez alimentando minha maneira de enxergar o mundo através de sua poesia.

Vinculada a essa pretensão e pelo mesmo caminho, estão as tão citadas necessidades de inverter sentidos, de colocar o pensamento em outra posição, de brincar com a percepção, de dilatar o tempo manipulando imagens poéticas, de aproveitamento total do espaço e dos recursos, que leva ao aproveitamento total da amplitude das articulações, que, trabalhando juntas, levam a um corpo estranho, inusitado, capaz de transformar o que parecia muito sólido e rígido em massa flexível, hipermóvel, em constante transformação através de movimento contínuo, adaptando-se a um caminho labiríntico, invaginado, amebóide, inusitado, sem expectativas de chegada, querendo chegar a nenhum lugar, frustrando expectativas: quando insinua-se uma mudança ela não acontece, suspendendo a visão cotidiana e transformando as formas de olhar.

No movimento, tento desvendar e revelar o que já estava ali como possibilidade de movimento na combinação das articulações, quase como um jogo de análise combinatória ou de livre-associação. Há o interesse em levar o movimento ao máximo do seu aproveitamento.

Busco, em *Deslimites*, ampliar a área de contato do corpo com o chão e recombina as articulações, criando novos problemas, que me levarão a novos caminhos, ampliando, portanto, possibilidades técnicas e poéticas; criando poéticas de cena, métodos de construção e reconstrução de corpo, discurso político e conhecimento. A proposta é criar novos problemas para o movimento a partir de regras estritas e diferenciadas do padrão acostumado de movimento funcional humano: sentar, levantar, pegar. Essas regras impulsionam a situações desconhecidas. É o mesmo tipo de estímulo de desestabilização que o exercício de coordenação motora traz e que o exercício de mudanças de bases traz.



Figura 26: *Aumentando a Área de Contato*, espetáculo *Deslimites*, Dançarina Clara F. Trigo. Foto: Gil Grossi, 2007.

Quando parece que todo o espaço já foi ocupado, o corpo ainda encontra por onde ir. A complexidade desse deslocamento cria, constantemente, regras difíceis de acompanhar pelo gigantesco novelo formado. O movimento não sabe se interessa ou aborrece, hipnotiza ou gera ansiedade. O movimento – como cada célula viva – pretende sobreviver. Tudo isso constrói essa cena de uma pessoa só, desdobrando-se, concentrada em uma ação rasteira aparentemente repetitiva, constante e lenta, que parece seguir uma lógica inusitada de articulações hipermóveis, escolhendo o maior caminho, nunca a reta.



Figura 27: *Novelo*, espetáculo *Deslimites*, Dançarina Clara F. Trigo. Foto: Gil Grossi, 2007.

2.4 DIÁLOGOS ARTÍSTICOS: ONDE RECONHEÇO UMA POÉTICA DE INSTABILIDADE

Algumas perguntas me inquietam: porque é que é tão prazeroso expor-se a situações inusitadas de ilusão de ótica, de ilusionismo? O que o cérebro aprende (aprendemos) ao ser capaz de reorganizar sua percepção e reverter figura em fundo e vice-versa? Porque é que a revelação inesperada e surpreendente de algo que já estava diante de nós nos traz tamanha alegria? Qual será a relação dessa alegria que sentimos ao ter *insights*, com a ludicidade e a necessidade de descobrir, pesquisar, brincar que existe nas crianças? Porque nos privamos dessa possibilidade de continuar exercitando nossa percepção através de brincadeiras, através da fantasia, depois que deixamos de ser crianças? Será que está, aí, uma das chaves que explica a necessidade da arte?

Entendo que muitos jogos e brincadeiras com a percepção nos permitem reverter a compreensão do que vemos, mexem com a maneira como organizamos nossa percepção. É curioso perceber como essas brincadeiras são sempre atraentes para mim. Através de brincadeiras, truques, chistes têm-se uma porta aberta para reações e sensações que não pertencem ao controle consciente. Mudar o ponto de vista amplia a inteligência. Talvez essa seja uma das razões do grande interesse que tenho por desestabilizar.

Há, no prefácio do livro *As Aventuras do Barão de Munchausen* (RASPE, 2010), um depoimento de Théophile Gautier que situa **Obras Sérias** como obras de linguagem universalizada e **Obras Cômicas**, como obras peculiares e específicas pelo cunho etnográfico.

Desconsiderando nesta citação os problemas da generalização universalista e da classificação restrita entre ‘obras sérias’ e ‘obras cômicas’ de Gautier, resalto as questões que me interessam: a possibilidade de um tema transbordar fronteiras culturais de apreciação,

tornando uma obra interessante a grande número de pessoas, pois trata de questões com as quais todos lidamos, como a força da gravidade – e a lógica do absurdo, que transporta para um mundo fantasioso, característico, que constrói ‘personagens’, mas, ao mesmo tempo, não se refere a um estudo etnográfico específico.

[...] as obras sérias têm por objetivo a busca do belo, que faz parte de sua natureza, elas necessariamente apresentam alguma semelhança e trazem menos nitidamente impressa a marca da individualidade etnográfica. O cômico, ao contrário, consiste num desvio mais ou menos acentuado do modelo ideal e, oferece portanto, uma singular multiplicidade de recursos: pois há mil maneiras de não se conformar com o arquétipo. [...] uma vez colocada a coisa, penetra-se num mundo estranho, caricatural, fantasioso, de uma originalidade quimérica insuspeitada. É a lógica do absurdo, perseguida com uma obstinação que não recua diante de nada. Pormenores de surpreendente veracidade, razões do mais sutil engenho, testemunhos científicos de uma perfeita seriedade contribuem para tornar provável o impossível. Por certo, ninguém chega a acreditar nas narrativas d’*O Barão de Munchausen*, mas apenas ouvidas duas ou três de suas aventuras de terra ou mar, não há quem não se deixe cativar pela candura modesta e minuciosa desse estilo. Que outro não seria se ele tivesse de contar uma história verdadeira. As invenções mais monstruosamente disparatadas têm certo ar de verossimilhança quando expostas com aquela tranqüilidade ingênua e aquela perfeita segurança. A íntima conexão dessas mentiras, que se encadeiam realidade, e a harmonia do falso é levada tão longe que produz uma ilusão relativa, semelhante à que nos fazem experimentar as *Viagens de Gulliver a Lilliput* ou as *Histórias Verdadeiras de Luciano*. [...] (GAUTIER, in RASPE, 2010, p. 25)

Ítalo Calvino, no seu não finalizado livro *Seis propostas para o próximo milênio*, no momento de buscar uma definição global para o seu trabalho, diz que “[...] no mais das vezes minha, intervenção se traduziu pela subtração de peso [...]; esforcei-me sobretudo a retirar peso à estrutura da narrativa e à linguagem. [...]” (CALVINO, 1990, p. 15). Essa tentativa revela, novamente, o esforço para transformar, metaforicamente, situações cotidianas e com isso, modificar nossa percepção sobre a mesma situação.

São muitos os exemplos de produção artística que se utilizam do deslocamento ou desestabilização, ou seja, da instabilidade para criação artística.

Farei a análise específica de três artistas, que convergem em princípios, métodos e abordagens com o que reconheço como uma Poética de Instabilidade, a partir da qual encontro caminhos para a Instabilidade Poética, apesar das imensas diferenças no resultado artístico, na época em que vivem (viveram) e no local de nascimento e desenvolvimento dos seus processos criativos.

Reconheço, nesses artistas, o desejo de desestabilizar os sentidos em suas criações e, para isso, utilizam estratégias para mexer com a percepção. As estratégias de instabilidade ou de desestabilizar, considerando instabilidade como qualquer estratégia que transforma sua posição de reconhecer e se relacionar com o mundo, a partir dessas análises, se apresenta aqui como uma ferramenta constituinte nas criações destes artistas, capazes de marcar o imaginário de grande número de pessoas.

2.4.1 M. C. Escher

A matemática de Escher nos traz a imagem do impossível, inspira e concretiza em desenho o elo perdido entre pombas e peixes. Um transforma-se no outro como uma mágica, mas todo o caminho está visível. Uma ideia em movimento, que toma forma, faz nascer outros movimentos; e por mais distância que haja entre o movimento-derivado e o movimento-matriz, sempre será possível refazer o caminho que fez com que ele existisse.

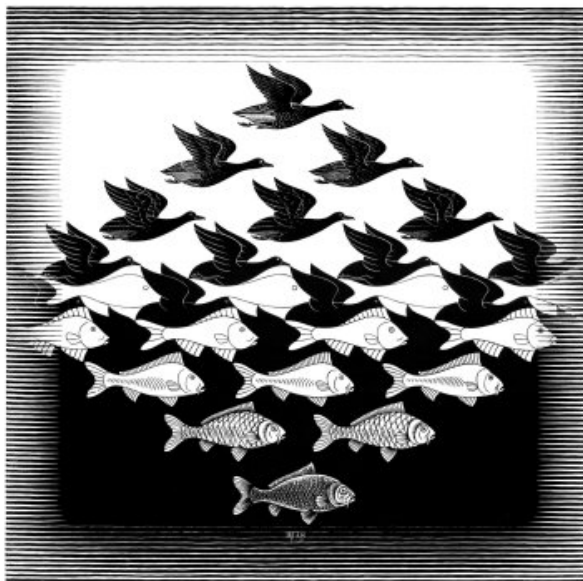


Figura 28: Céu e Água. M. C. Escher, 1938.

O mesmo trânsito semântico, presente na cena aquático-sideral (item 2.1.5), está nítido nos desenhos de Escher, quando ele transforma pombas em peixes e vice-versa. Céu e mar, ar e água, um lugar é o outro, todos ao mesmo tempo. O elo entre voar e nadar; a ilusão que acontece diante dos olhos.

Assim como nesse desenho de Escher, nas cenas *Abandonadas* (2.1.1) e *Tão Longe, Tão Perto* (2.1.2), do espetáculo *Ideias de Teto*, toda a situação está visível, não há truque. Nada está disfarçado ou escondido. No entanto, é fácil pegar-se duvidando dos próprios olhos.

Essa ilusão inteligente, esse jogo com a percepção presente nos desenhos de Escher, me interessou desde sempre e serviu como inspiração e referência metodológica para a montagem de *Ideias de Teto*.

Essas referências metodológicas transbordam o espetáculo para tornarem-se procedimentos técnico-criativos e, hoje, compõem o âmbito desta Poética de Instabilidade.

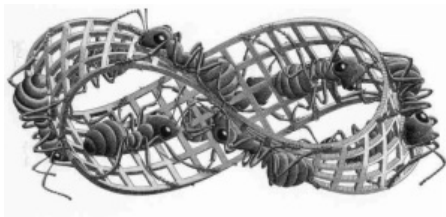


Figura 29: *Moebius strip II*, M. C. Escher, 1963.

Reconheço elementos da Poética de Instabilidade a partir da análise da obra de Escher: a transformação contínua, a hibridação de ambientes, reconstituição de caminhos perdidos, criação de elos improváveis, borramento de fronteiras, simultaneidade e onipresença, permissão à fantasia, forma que se transforma, desestabilização de leis conhecidas, desobediência ou autonomia na relação com o mundo.

Escher desestabiliza as referências de chão e teto. Mexe com os sentidos e com a percepção das leis da gravidade. Assim como na cena *Tão Longe Tão Perto* (item 2.1.2), no desenho *Waterfall* (1961), de Escher, sente-se o ‘desconforto’ de não entender como isso é possível, a graça e o prazer ao testemunhar tamanha subversão da gravidade. É este o tipo de prazer (de ampliação da percepção e de impossibilidades que se realizam) que os desenhos de Escher tem o poder de provocar que me interessam, que me ensinam e que busquei no espetáculo *Ideias de Teto*.

2.4.2 Arnaldo Antunes

No *Dois ou mais corpos no mesmo espaço*, faixa do disco **Transborda**³⁰, aparece a possibilidade de dissolver fronteiras, de deslocar a percepção.

Na faixa, as palavras do verso são recortadas pela vocalização pausada de sílaba por sílaba, sendo cada sílaba de uma palavra atravessada por outras sílabas de outras palavras do

³⁰ Disco produzido e comercializado apenas na Itália, por ocasião de um festival de poesia.

mesmo verso, mesclando sílabas que formam palavras inexistentes e sem sentido, dificultando a compreensão semântica do verso inteiro³¹, tornando a música/poema indecifrável, mas, oferecendo, ao mesmo tempo, um poderoso entendimento de borramento de fronteiras, especialmente ao conhecer o título do poema, que afirma uma desobediência à lei da impenetrabilidade. Não é apenas um discurso sobre a impenetrabilidade, mas a materialização da ideia na fusão de sílabas. Ele mostra a matéria (essa matéria de sons/imagens) penetrando-se, subvertendo a impenetrabilidade.

Na poesia *O meu tempo*³², Arnaldo Antunes não está apenas discursando sobre a subjetividade do seu tempo pessoal em relação à objetividade do tempo do relógio, ele está tornando visível, pela forma que organiza a música, a subjetividade do tempo.

A possibilidade de deslocar o canal de compreensão interessa na medida em que, mais uma vez, provoca um deslocamento de sentidos. Graças à captação holística das informações pelos sentidos (FORTIN, 2011), realiza-se a comunicação. As informações revelam-se através das escolhas estéticas, do jogo formal, permitindo a quem ouve compreender do que se trata por muitas vias, não apenas pelo conteúdo semântico do discurso, mas pela ampliação do campo perceptivo.

A derivação de palavras e seus sentidos podem ajudar a visualização estratégias compositivas numa improvisação em dança, revelando os caminhos do movimento. Vamos observar a sequencia: hospício-hospital-hostal-hostel-hotel ou joão-juan-ivan-ian-johan-john.

Nessa sequencia de palavras, os sentidos semânticos variam e, olhando só para as ‘pontas’, Hospício e Hotel, não fica fácil de encontrar a ligação entre elas, mas quando torna-se explícito o caminho, revelam-se os elos e desvendam-se sentidos, como imaginar hospitalidade num hospício. Como imaginar que João e Ivan são o mesmo nome. Segundo Agambem:

[...] os dicionários, em particular aqueles que não tem um caráter histórico-etimológico, operam dividindo e separando os vários significados de um termo. Esta fragmentação, no entanto, corresponde em geral ao desenvolvimento e à articulação histórica de um único significado original, que é importante não perder de vista. [...] (AGAMBEN³³, 2005, p. 11)³⁴

³¹ Verso inteiro: (dois-ou-mais-cor-pos-no-mes-mo-es-pa-ço-se-mul-ti-pli-cam-mas-não-se-so-mam); resultado do atravessamento do verso por ele mesmo: (dois-se-ou-mul-mais-ti-cor-pli-pos-cam-no-mas-mes-não-mo-se-es-so-pa-mam-ço-se-dois-mul-ou-ti-mais-pli-cor-cam-pos-mas-no-não-mes-se-mo-es-so-pa-mam-ço)

³² Faixa do disco **Transborda**, Arnaldo Antunes.

³³ Texto resultante da fala proferida por Giorgio Agamben em uma das conferências que realizou no Brasil, em setembro de 2005, disponibilizado pela internet através do link:

Na faixa *No fundo*³⁵, o fôlego esticado ao máximo para dizer as palavras todas sem pausa, revela perfeitamente a ideia de continuidade. As palavras escolhidas aparentemente formam uma lista de palavras sem sentido. Aos poucos revelam-se escolhas estéticas/formais/semânticas pelo uso de onomatopeias e de palavras que referem-se a posicionamento, deslocamento e localização no espaço. E ampliando ainda mais a brincadeira com a percepção, aumenta a complexidade da composição quando as estratégias formais e semânticas, juntas, recombina as palavras e os sentidos, criando familiaridade com expressões corriqueiras, mas sendo estranhas: ‘... a poucos pés...’ – ‘...pés pouco a pouco...’ – ‘...pouco a pouco aos pés...’. Ou formas conhecidas que surpreendem no meio de uma massa, a princípio, amorfa, como: ‘...de alto a baixo...’, ou mesmo contradições que mexem com a percepção e abrem uma nova possibilidade de compreender a realidade, como: ‘...hoje de ontem...’.

Quando José Miguel Wisnik define o trabalho de Arnaldo Antunes pelo deslocamento, como: “[...] tudo deslocamento [...]” e “[...] está tudo dado e continuamente circulando [...]” (WISNIK, in ANTUNES, 2007, p. 353), eu re-conheço, re-enxergo e re-entendo as conexões criativas que guiam os procedimentos ético-estéticos deste artista e a maneira como a sua produção artística constitui, aos meus olhos uma Poética de Instabilidade.

[...] E os fragmentos se alinham em pequenas unidades, são células semânticas e ao mesmo tempo fonéticas que se põem em desordem e criam o efeito de revelações, o que tem a ver com deslocamento. [...] (WISNIK, in ANTUNES, 2007, p. 352)

A possibilidade de estar tudo lá e em movimento e, por isso, ser mágico, conecta com os desenhos de Escher, conecta com uma mágica explícita, como a própria fita de Moebius, na qual o lado de dentro e o lado de fora são um contínuo, sem interrupção.

Ficam explicitados, aqui, alguns destes princípios da Poética de Instabilidade, reconhecidos no trabalho de Arnaldo Antunes: diluição das fronteiras, fluxo contínuo, brincadeira com a percepção através da (con) fusão de sentidos, ampliação do campo perceptivo, deslocamento de sentidos, ausência de pressa, borramento de fronteiras, dilatação do tempo, abertura para a fantasia, desobediência às leis mais inquestionáveis (lei da gravidade, lei da impenetrabilidade).

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. A tradução foi feita a partir do original em italiano por Nilceia Valdati.

³⁴ Remetendo à afirmação de Agamben, retomarei e ampliarei a noção de técnica no Capítulo 4.

³⁵ Faixa do disco **Transborda**, Arnaldo Antunes.

2.4.3 Manoel de Barros

Este poeta participa da constituição do meu universo poético desde 2001, quando, já em processo de ensaios de *Ideias de Teto*, minha avó Isa me ofereceu um dos seus livros indicando: *Abra em qualquer página. Você vai amar*. Fui de fato capturada pela sua poesia, que refletia e me ensinava sobre tudo o que eu queria expressar com o meu trabalho artístico.

Durante o processo criativo de *Ideias de Teto*, a poesia de Manoel de Barros indicou caminhos e também ajudou a verificar os caminhos escolhidos, funcionando como uma espécie de guia metodológico para a construção cênica e para o trabalho corporal, que se construiu em sintonia com as propostas poéticas, mais do que em associação com as imagens poéticas: ou seja, *repetir até ficar diferente, olhar as coisas de azul, enxergar os perfumes do sol, desaprender oito horas por dia, ficar parado diante de uma coisa até sê-la e um olhar pra baixo que eu nasci tendo* (BARROS), são expressões da sua poesia que viraram princípios de trabalho e escolhas ético-estéticas com os quais me identifico.

Estes princípios, imagens poéticas e escolhas ético-estéticas foram construídos na montagem de *Ideias de Teto*, que passou a ser regida pela repetição que leva à diferença, pela transformação contínua, pela busca de novas formas de perceber o mundo, pela mescla de sentidos, pela retirada da ansiedade, pelo borramento de fronteiras fixas – dentre outros princípios detalhados antes, que, desde então, e ainda hoje, pautam meu trabalho e constituem, também, essa zona maior, que envolve atuações pedagógicas, que é a Instabilidade Poética.

Apenas em 2006, após a realização de *Ideias de Teto* (2002), *Banana da Terra* (2005), *Estudo para Lesma* (2002) e já em processo de criação de *Deslimites* (estreado em 2007), pude constatar que, em todos os trabalhos coreográficos que vinha desenvolvendo, em todas as campanhas ético-estético-político-educativas que vinha produzindo, em tudo o que sempre me interessou profundamente, estavam presentes as sementes da inversão de sentidos, da transformação da percepção, da ressignificação do que parece estabelecido, do questionamento da norma.

Em tudo o que me interessa, existe uma poética guiada pela desestabilização de padrões, que reconheço aqui como uma Poética de Instabilidade.

Ora, o reconhecimento de uma Poética de Instabilidade foi um forte indício para o que, em seguida, a partir da experiência de concretização do Sistema Flymoon®, passei a

chamar de Instabilidade Poética. Enquanto Poética de Instabilidade, eu apenas reconhecia interseções entre minhas obras e interesses artísticos e as obras e interesses de outros artistas. O que marca a passagem da Poética de Instabilidade para a Instabilidade Poética é a intenção de transportar esses princípios criativos, encontrados na prática artística, ao ambiente maior de movimento, fora do escopo exclusivamente artístico. As diferenças são: ação ativa e consciente na sistematização de princípios e procedimentos; ampliação do escopo de aplicação dos princípios em ambientes não artísticos; descrição, reflexão e compartilhando sistemático desses achados.

O Sistema Flymoon® marca esse momento, sobre o qual discorrerei no Capítulo 3.

3. SÍNTESE MATERIAL: FLYMOON®

A Flymoon®³⁶ – ou O Flymoon®, não há restrição quanto ao uso de artigo masculino ou feminino – é o nome do equipamento e do Sistema de Movimento que venho desenvolvendo, de forma assistemática, desde 2002 e, de forma sistematizada, a partir de 2006.

Esse equipamento nasce da Meia Lua ou *Baby Arc*, em inglês, acessório importado por Joseph H. Pilates do mobiliário doméstico para o ambiente de atividade física, pertencente, à ‘Família dos arcos’, no conjunto das criações de Joseph Pilates.



Figura 30.1: *Baby arc West Coast Style.*



Figura 30.2: *Baby arc East Coast Style.*

³⁶ Desenvolvida e nomeada em parceria com a Physio Pilates – Brasil. Início da produção em 2007. Foi produzida entre 2011 e 2013 pela empresa PilatesStudio Lilian Graça – Alemanha e atualmente é produzida pela Balanced Body (Estados Unidos) e HomeReformer (Argentina).



Figura 30.3: *Barrel, Spine Corrector e Baby arcs* - Família dos arcos

Trata-se de um arco de madeira pensado para ser usado em sua posição estável, com bordas apoiadas no chão e superfície convexa como ponto de apoio para tronco, bacia e pernas. A relação entre Meia Lua e Flymoon® me obriga a situar, brevemente, minha relação com a técnica de Pilates.

3.1 ENCONTRANDO NO AMBIENTE DA PRÁTICA DE PILATES OS MOTES DE INVERSÃO E CRIAÇÃO DA FLYMOON®

Como descrito no Capítulo 2, no ano de 2002, eu estava vivendo a urgência criativa que resultou em *Ideias de Teto*. Não à toa, a urgência de criar esteve intimamente vinculada à intensidade das experiências e às descobertas sobre habilidades motoras que eu vinha tendo como professora de Pilates.

Joseph H. Pilates, assim como muitos dos chamados por Márcia Strazzacappa de *reformadores do movimento* – aqueles pioneiros na sistematização de técnicas corporais que não impunham concepções estéticas pré-estabelecidas ou finalidades artísticas – desenvolveu seu método a partir de problemas vividos na própria saúde (STRAZZACAPPA, 2009, p. 49).

Em sua trajetória, Pilates superou suas limitações físicas através da vivência de diversas técnicas de movimento, que também serviram-lhe de base para o desenvolvimento do seu método, chamado por ele de *Contrologia*.

Pilates não deixou muitas referências escritas, mas, em seus dois livros, *Sua Saúde* (1934) e *O Retorno à Vida pela Contrologia* (1945) e no legado material deixado pelos equipamentos criados por ele, destacam-se algumas características marcantes:

- **o senso crítico em tom de denúncia**, direcionado a toda a sociedade, ao que ele considerava crimes contra as leis naturais, como a redução precoce do

movimento na infância, as cadeiras que deformam colunas e a institucionalização da saúde em hospitais e manicômios;

- **o impulso criativo** aliado à convicção de que precisava oferecer soluções aos problemas apontados, o que demonstrava competências em diversas áreas, passando pelo bem estar, mobiliário e educação, tornando-se referência pelas suas ideias e invenções;
- **o caráter agregador dos seus inventos**, que surgem de fontes diversas: móveis domésticos, molas tiradas de colchões, cordas e dispositivos utilizados em navios, que ganham novas utilidades e configurações a partir das suas ideias, realizadas em equipamentos com inúmeras possibilidades de movimento;
- **A coragem de fazer diferente**, servindo como exemplo de autonomia na produção do próprio conhecimento (Pilates foi autodidata).

O caráter agregador dos seus inventos permanece como legado para algumas escolas³⁷ de multiplicadores do seu trabalho, ligadas à ideia de Pilates Evoluído³⁸. Atualmente, passados mais de 80 anos de propagação da sua técnica (considerando que antes da publicação do seu primeiro livro ele já estava exercendo sua atividade), é comum encontrar pisos de borracha, bolas de borracha (Bola Suíça), bolinhas de tênis, faixas elásticas, rolos de poliuretano, discos giratórios, dentre outros materiais, em estúdios da técnica de Pilates, associados imediatamente aos seus inventos, sendo que o próprio Pilates nunca conheceu esses materiais.

Ainda que equivocadamente associados à técnica de Pilates, a presença desses materiais nos estúdios especializados revela o caráter agregador que prevalece nestes ambientes associados à ideologia de Pilates, tornando-os espaços filosoficamente propícios para a incorporação, absorção e aproveitamento de novidades da área do movimento, que, sendo transdisciplinar, abarca novidades vindas da saúde, do *fitness*, da dança, de técnicas variadas de Educação Somática, de terapias holísticas, dentre outras.

³⁷ As escolas são empresas que vendem cursos e formam profissionais, a partir de seus próprios critérios. A partir de uma intensa disputa judicial nos EUA sobre os direitos ao uso do nome Pilates, nos anos 2000, criou-se uma associação de profissionais do método, vinculados a diferentes escolas, que tentam estabelecer parâmetros comuns e criar referências internacionais para a prática.

³⁸ Evolved Pilates (tradução nossa), filosoficamente opostos às escolas da linha de Pilates Tradicional, que defende a realização do método como pregava Pilates.

A versatilidade de usos dos seus equipamentos é impressionante, inspiradora e, acredito, é reflexo da capacidade de agregar e transformar do seu criador. Os equipamentos derivados de móveis, como a cadeira e a cama, permitem apoio de diversas partes do corpo em diversas relações com a gravidade. É possível deitar e empurrar a barra de pés numa direção, mas também é possível deitar e puxar a barra de pés, mudando a direção da resistência, os grupos musculares envolvidos e o objetivo do exercício.

É possível alongar e contrair; alternar os grupos musculares utilizados; alternar os pontos fixos e os pontos móveis; aumentar ou diminuir a carga; usar polias ou esforço direto; usar cadeia cinética aberta ou fechada; incrementar a coordenação motora associando diversas partes do corpo ao movimento; diminuir ou aumentar a base; facilitar ou criar desafios para uma ação; é possível usar os equipamentos em favor de uma função cotidiana ou favorecendo extraordinárias demandas de movimento para atletas. São inúmeras as possibilidades propiciadas pelos equipamentos de Pilates. Diante desse panorama, é fácil manter acesa a motivação para o movimento.

Para mim, o ambiente da técnica de Pilates é um espaço de paz, diversão e criatividade. Se o que mais me fascina e me ensina os princípios é a possibilidade de desestabilizar, chacoalhar e balançar o que parece estabelecido e *desaprender oito horas por dia* (BARROS, 1993); se o meu interesse artístico e criativo sempre residiu na possibilidade de perceber o mundo através de diferentes pontos de vista, faz muito sentido, por todo o descrito, que o aprofundamento nos conhecimentos da técnica de Pilates tenham sido tão significativos para a minha criação.

Eu explico: com seu piso emborrachado, molas, elásticos, bolas de todos os tamanhos, estruturas deslizantes e equipamentos incrivelmente versáteis, o ambiente do estúdio de Pilates propicia espaço e ferramentas para busca criativa, recombinações inusitadas e desestabilização de padrões de movimento.

3.2 DA MEIA LUA À FLYMOON® - CONFIGURAÇÃO DE UMA IDEIA EM OBJETO

Multiplicidade de usos e posições, versatilidade de funções, desobediência ao estabelecido, inversão de posições de uso. No contato com o ambiente da técnica (estúdios de Pilates) confirmava-se, na minha impressão, o legado mais transformador deixado por Pilates: senso crítico, impulso criativo, caráter agregador e coragem de fazer diferente.

Tudo me interessava. Me interessei, então, pela família de equipamentos de arco (*Barrel, Spine Corrector e Baby Arc*), especialmente pelo mais portátil, leve e versátil, o *Baby arc* ou, como é mais conhecido no Brasil, Meia Lua.

Inspirada pelo balanço, pela paixão por tudo o que me tira o chão, pela possibilidade de brincar física e simbolicamente com a gravidade, inverti a Meia Lua – até então apenas utilizada em sua posição estável, como no projeto original de Pilates – apoiando sua face convexa no chão, provocando balanço e instabilidade. Comecei a investigar as possibilidades de movimento que se apresentavam a partir desta inversão. Não encontrei registros de que essa inversão tenha sido testada antes por nenhum seguidor ou praticante da técnica de Pilates e nem por ele mesmo, o que me causou imensa surpresa, pois, naquele momento, aquela utilização me parecia tão óbvia, que não tive a noção do tamanho da novidade que estava surgindo.

Segundo Stephen Nachmanovitch,

[...] Muitas das grandes descobertas científicas, artísticas e espirituais foram na verdade a revelação de uma obviedade surpreendente que ninguém até então havia conseguido ver ou imaginar porque estavam todos demasiadamente amedrontados ou excessivamente apegados ao pensamento tradicional. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 162)

A princípio, motivada pelo prazer de me desafiar, logo o potencial poético do movimento entrou em cena no espetáculo *Ideias de Teto* e, daí em diante, já com um vasto repertório de movimentos desenvolvidos, a instabilidade desta meia lua invertida foi sendo incorporada à minha prática como professora de Pilates. A inversão da posição fez surgir um novo universo de pesquisa de movimento, que foi a semente lançada para a Instabilidade Poética.

Já não posso precisar quando e de que forma aconteceram as primeiras experiências de inversão da Meia Lua. Esta poderia ter sido uma experiência perdida no meio de outras, como tantas boas ideias podem perder-se pela distração, falta de convicção ou de circunstâncias favoráveis, mas posso afirmar que, em 2002, a partir da intensificação de ensaios para *Ideias de Teto*, a brincadeira com o balanço foi ficando cada vez mais presente em meus momentos de pesquisa pessoal e aquele arco de madeira balançante passou a ter lugar de destaque.

A Flymoon®, assim como a “caixa” e as cadeiras e os discos giratórios de *Ideias de Teto*, tornou-se um brinquedo propiciador de movimento. As circunstâncias favoráveis para o desenvolvimento deste objeto cênico como equipamento de desenvolvimento de habilidades motoras estão relacionadas ao momento criativo que eu vivia, ao fato de ter contado com a visão, estímulo e parceria de pessoas com capacidade de realização (Alice Becker e Cláudio Soares) e ao fato desse ter sido um objeto que conectava diferentes campos profissionais: a área da Dança e a área do condicionamento físico e bem estar pelo movimento.

O novo uso dado à Meia Lua já apontava para o nascimento de algo novo. Conceitualmente, aquilo tinha mudado de função, já não era mais a mesma Meia Lua. Passei a chamar aquela nova ideia de Meia Lua invertida. Segundo o Instituto Nacional de Propriedade Intelectual (INPI), a patente pode ser de dois tipos³⁹: 1. Patente de invenção e 2. Patente de Modelo de Utilidade. No segundo caso, no qual se encaixa a Flymoon®, o Modelo de Utilidade se caracteriza pela transformação em algo que já existe através da:

1. Nova utilidade agregada, o que configura uma mudança conceitual;
2. Adaptação técnica/material à nova utilidade.

O que não era previsível na época (2002) era o tamanho que esta inversão de posição iria ganhar a partir dos trânsitos entre os ambientes artístico e técnico, melhor dito, entre o ambiente da Dança – onde a finalidade de pesquisa e criação de movimento é a arte, a coreografia posta em cena; e o ambiente de Pilates – onde a pesquisa e a prática de movimentos tem como finalidade o ensino, o condicionamento físico, o bem-estar íntimo de qualquer pessoa que o pratique ou até a saúde e a reabilitação, quando a técnica é conduzida por Profissionais de Movimento ligados à saúde.

Engajada na pesquisa de movimento, percebi que outras formas de apoio poderiam ser interessantes, desafiadoras e divertidas. Passei a investigar possibilidades de apoios com mãos, joelhos, pés, coluna, em diferentes relações com as bordas (entre, de lado, de frente, de costas), aproveitando a curva e todas as combinações entre as partes.

A Meia Lua Invertida deixa de ocupar exclusivamente o lugar da cena e volta para a sala de aula e, assim, passa a ter dupla função em minhas pesquisas: elemento cênico e instrumento de facilitação para a realização de exercícios, que vão sendo desenvolvidos para

³⁹ Informações conseguidas através de pesquisa no site:
http://www.inpi.gov.br/portal/artigo/guia_basico_patentes

diversas finalidades – aquisição de habilidades motoras, como equilíbrio, força e propriocepção –, sempre a partir da possibilidade de balançar, de ser instável, desafiante e surpreendente. Gradativamente, a Meia Lua Invertida foi sendo incorporada como um acessório indispensável nas minhas aulas, com aplicações para alunos de todas as idades.

Essa pesquisa foi sendo, lentamente, testada e sistematizada, já que, nos primeiros anos (entre 2002 e 2006), eu não me dava conta do interesse que o equipamento e a sistematização dessas estratégias de investigação de movimento poderiam gerar para além do meu próprio deleite.

Apesar da aceitação e dos retornos positivos dos alunos, à medida que aumentava o número de pessoas usando a Meia Lua Invertida, aumentavam também as demandas de adaptação do arco para o conforto durante o uso. Era muito claro, para mim, que aquele arco não era o ideal e não permitia que todas as pessoas fizessem todas as experiências que eu poderia propor, mas, apenas em 2006, através de Alice Becker⁴⁰ foi possível concretizar as mudanças estruturais no arco de madeira que já apareciam como demandas na prática com os alunos.

Ao ser convidada para oferecer uma aula em Londres, Alice me pediu autorização para mostrar lá o meu trabalho sobre a Meia Lua Invertida, começando aí a difusão internacional dessa criação.

Pela sua experiência, Alice sabia que, quanto mais esse trabalho crescesse e alcançasse uma clientela de praticantes com altíssimo nível de exigência, tais como os praticantes e professores nos Estados Unidos e Europa, menos eles topariam descarregar peso sobre uma estrutura que não fosse adequada para esta função. A partir daí, por uma conjuntura favorável, a fábrica de equipamentos Physio Pilates desenvolveu as soluções técnicas que estavam apontadas pelos nossos anos prévios de prática⁴¹: bordas maiores, abauladas e

⁴⁰ Alice Becker merece ser contextualizada pela sua imensa relevância no mundo do Pilates em Salvador, tendo sido a primeira pessoa a trazer a técnica para o Brasil e uma grande difusora da mesma, capaz de transformar a realidade da dança e dos dançarinos em Salvador, sendo ela mesma dançarina. Alice cumpre papel importantíssimo no meu desenvolvimento profissional: ela foi a principal responsável por eu não ter desistido da criação do espetáculo *Ideias de Teto* num momento de crise, tendo sido intérprete-criadora do mesmo; por ser dela a cena da *Meia Lua Invertida* no espetáculo, ela foi a primeira bailarina a testar em cena os efeitos poéticos do que viria a ser a Flymoon®. Alice Becker foi, ainda, a primeira pessoa em quem eu confiei para mostrar o trabalho que vinha desenvolvendo sobre o balanço do arco de madeira e foi a primeira incentivadora da sistematização do repertório, além de ter sido a primeira pessoa a investir e apostar na difusão deste trabalho entre os profissionais de Pilates.

⁴¹ Refiro-me aos anos prévios de prática com o espetáculo *Ideias de Teto*, estreado em 2002, quando Alice Becker pode conhecer o uso da *Meia Lua Invertida* e dançar sobre ela, numa cena na qual ela era protagonista.

acolchoadas, estrutura de madeira reforçada para garantir a sustentação do peso sem partir e acabamento interno com borracha, espuma e tecido, mantendo a integridade da peça.

Em 2006, tive o prazer de ser presenteadada com o primeiro protótipo de Flymoon® produzido pela fábrica de equipamentos Physio Pilates e, em 2007, a Flymoon® começou a ser comercializada.

3.3 O SISTEMA DE MOVIMENTO FLYMOON®

A mudança de posição permitiu que o balanço natural proporcionado por aquele arco fosse explorado a partir de diferentes apoios, o que vinha sendo uma prática desde o início das pesquisas de *Ideias de Teto*.

O primeiro insight foi ficar em pé sobre as bordas. Esta foi a posição que iniciou todo o trabalho. A posição bípede – com o apoio de um pé sobre cada borda da Flymoon® – a mais imediata para a maioria das pessoas ao deparar-se com este arco balançante, apesar de muito familiar pela base larga, plana, sólida, estável e regular que é o chão, torna-se inédita e estranha sobre a base abaulada, móvel e estreita, que é a Flymoon®.



Figura 31.1
Exercício *Andando na Lua* 1,
Desenho Isa Trigo, 2006



Figura 31.2
Exercício *Andando na Lua* 2,
Desenho Isa Trigo, 2006.



Figura 31.3
Exercício *Andando na Lua* 3,
Desenho Isa Trigo, 2006

Estar em pé sobre esta base instável não é o mesmo que estar em pé sobre o chão plano e fixo. O arco revela qualquer variação na distribuição de peso entre as pernas, mais

comuns do que imaginamos, gerando pequenos balanços involuntários ao tentarmos equilibrar o peso igualmente sobre os dois pés. No imediato momento em que balançamos, entram em ação os sistemas de equilíbrio do corpo – visão, labirinto e sensores proprioceptivos dos tendões e ligamentos, que trabalham acionando, involuntariamente, a musculatura mais profunda, estabilizadora, para nos manter em equilíbrio:

“As informações sensoriais têm condições para desencadear, principalmente na medula e nos núcleos vestibulares, mecanismos inconscientes muito rápidos que vão atuar nos motoneurônios medulares, promovendo os ajustamentos necessários. Só assim conseguimos produzir compensações quase imediatas que nos permitem manter o equilíbrio em situações de grande instabilidade e em que as condições envolventes se alteram de forma brusca.” (CORREIA, 2012. p. 79)

A característica de balanço deste arco viabiliza, dentre muitas outras possibilidades, a simulação de uma caminhada, sendo que, ao invés da alternância entre ponto fixo e ponto móvel (chão e perna que dá o passo), teremos as duas pernas apoiadas todo o tempo, em cadeia cinética fechada⁴² e, simultaneamente, pela característica do arco, as duas pernas estão passíveis de movimento todo o tempo, explicitando a distribuição do peso nos Membros Inferiores (MMII).

É preciso lidar com o movimento do arco, que será empurrado para um lado ou outro pela distribuição do peso do corpo sobre cada borda. A negociação entre permitir que a gravidade atue e frear o movimento, regulará a velocidade dessa ‘caminhada’.

O exercício *Andando na lua*, da Flymoon®, possibilita a simulação da caminhada em velocidade lenta, com o apoio constante dos pés, no arco regular de movimento, com desaceleração na fase da descida, movimento atípico na nossa esfera terrestre. É uma aparente subversão da gravidade inesperada pelo espectador. Cria a interessante ilusão de que aquela caminhada está sendo feita num ambiente de gravidade reduzida, na lua ou dentro d’água, despertando interesse, curiosidade e obrigando quem pratica e quem observa o movimento a reconfigurar sua percepção, deslocando o sentido de realidade, capaz de alimentar seu imaginário e fazer crer em impossibilidades que se realizam: ‘como é possível que o efeito da gravidade seja diferente naquele corpo?’. Esta ilusão é possível apenas – neste caso específico – pelo uso do equipamento.

⁴² O conceito de Cadeia Cinética vem da Engenharia Mecânica e foi desenvolvido para a análise cinesiológica humana. A Cadeia Cinética Fechada é a situação em que as articulações distais estão apoiadas sobre ponto fixo que restringe o movimento. Nesse caso, a força de movimento será distribuída para as articulações seguintes.

A possibilidade de mudar o espectador de ambiente, levando-o para o espaço sideral ou para dentro d'água, criando imagens de sonho e fantasia, foi o motivador inicial das pesquisas de movimento com a Flymoon®. A partir dessa demanda poética, durante a criação do espetáculo *Ideias de Teto*, foi necessário desenvolver controle motor suficiente para controlar a velocidade lenta do movimento, enquanto a luz cênica era suavemente apagada, interferindo no sistema de equilíbrio pela ausência de referências visuais e ao mesmo tempo era necessário abrir e fechar um guarda-chuva, que compunha a poética da cena, conforme descrito no Capítulo 1. Durante os ensaios, era necessário praticar o movimento e desenvolver essa habilidade. Como os ensaios geralmente aconteciam durante o dia, uma estratégia para lidar com a falta de referências visuais da escassa iluminação cênica era praticar o movimento sobre a Flymoon® de olhos fechados.

A primeira experiência ensinando o repertório de exercícios construído sobre este arco aconteceu em 2006, ainda com a Meia Lua Invertida. Fui convidada por Alice Becker a ministrar um *workshop* para a equipe de instrutores e educadores⁴³ da Physio Pilates, da qual eu era integrante, ainda antes de finalizada a apostila, para que fosse possível agregar as contribuições dos colegas. Neste momento, recebi importantes contribuições criativas e de segurança, prevendo contraindicações de posições e exercícios para determinadas patologias, especialmente das colegas fisioterapeutas. A aceitação do trabalho foi muito boa.

Ainda 2006, coreografei intervenções artísticas durante a 1ª Conferência Internacional Pole Star® – Physio Pilates®, realizada em Salvador, na qual 5 bailarinos ‘flutuavam’ sobre Meias-Luas-Invertidas, retomando a mesma imagem utilizada em *Ideias de Teto*. Nesta conferência, recebi, de Cláudio Soares⁴⁴, o primeiro protótipo de Flymoon®, que ainda não tinha nome, já resultado das demandas iniciadas em função da aula de Meia Lua que Alice daria em Londres.

As *performances* sobre a Meia-Lua-Invertida e o surgimento deste protótipo começaram a despertar a curiosidade das pessoas em volta.

Testado o protótipo, eu e Cláudio passamos a discutir o nome que daríamos àquele novo objeto. Ele trouxe o critério de criarmos um nome em inglês, por entender o caráter internacional que este objeto teria com o passar do tempo e sugeriu *Flying Moon*, que pode ser traduzido como *voando na lua* ou *lua voadora* ou *lua flutuante*. Eu gostei do nome, mas

⁴³ Professores que ensinam nos cursos de formação em Pilates da Physio Pilates

⁴⁴ Dono da fábrica de equipamentos de Pilates Physio Pilates.

sugeri a redução para *Flymoon*, em apenas uma palavra, ainda que esta redução faça menos sentido na gramática do idioma inglês, que seria algo tipo: *voa lua* ou *flutua lua*. Em tom imperativo.

O mesmo workshop oferecido para colegas da Physio Pilates®, chamado naquela época de *Workshop de Meia Lua Invertida*, foi oferecido na 2ª Conferência Internacional Pole Star® – Physio Pilates®, realizada em Salvador. Naquela época, ainda faziam parte do repertório, exercícios que desenvolvi na posição estável, original da Meia Lua.

As transformações do *workshop* ao longo do tempo, excluindo tudo o que não fosse na posição propiciadora de instabilidade, veio pela experiência, a partir da noção que fui tendo de que o que havia de mais importante para ser ensinado não era um repertório de exercícios. Eu fui percebendo que havia algo a mais para ser ensinado, que ia muito além dos exercícios.

O Sistema de Movimentos Flymoon® está, atualmente, organizado num Curso de Formação, direcionado para Profissionais de Movimento, chamado: *Flymoon®: Força, Equilíbrio e Propriocepção*, composto por mais de 40 exercícios realizados sobre a Flymoon®, com duração de 24 horas, no qual estão incluídos, dentre outros, os seguintes conteúdos:

- objetivos do curso;
- filosofia e metodologia de ensino
- apresentação de posições de uso, segurança e precauções com diferentes usuários;
- conteúdos relativos a equilíbrio, força, propriocepção e fatores de modificação do movimento;
- descrição detalhada de movimentos, incluindo preparação, variações, precauções, benefícios do exercício, orientações para o toque, sugestões e aspectos que exigem especial atenção em cada exercício;
- sugestões de roteiros de aula de Flymoon®;
- histórico resumido dos caminhos de criação da Flymoon® e outros detalhes de logística de participação;

Indicarei, em seguida, os aspectos relativos ao equilíbrio humano, descritos pelo fisioterapeuta carioca Humberto Neto, consultor e colaborador na elaboração dos textos da

apostila do Curso de Formação em Flymoon® e indicarei ainda alguns fatores de modificação do movimento com os quais mais lido no trabalho com o Sistema Flymoon®, organizados e aplicados por Brent Anderson, fisioterapeuta Norte Americano, fundador da *Pole Star® Education*, empresa de cursos de formação na técnica de Pilates.

3.3.1 Sobre Equilíbrio (por Humberto Neto)

Como o corpo registra e aprende a se equilibrar? Quais são as estruturas corporais envolvidas no equilíbrio?

Para entender o equilíbrio, é preciso saber que o equilíbrio é uma das respostas do corpo ao meio ambiente que o cerca. É a habilidade do Sistema Nervoso Central (SNC) em detectar – tanto antecipada quanto momentaneamente – a instabilidade e de gerar respostas coordenadas que tragam de volta, para a base de suporte, o centro de massa corporal, evitando a queda.

Seguindo esta lógica, para gerarmos uma resposta adequada, nosso organismo precisa se basear em informações. Estas informações são provenientes da interação de três sistemas:

1. Sistema Visual – Nosso olhar nos fornece informações sobre o horizonte, sobre objetos estáticos ou em movimento;
2. Sistema Vestibular – Fica no ouvido interno e é responsável por nos informar sobre o equilíbrio. Basicamente, percebe se estamos parados ou em movimento e também a orientação da cabeça em relação à gravidade;
3. Sistema Proprioceptivo – Utiliza informações enviadas pelos receptores proprioceptivos de pressão, movimento e táteis. O cérebro interpreta esta informação e ‘percebe’ a posição do corpo no espaço, mais uma vez sendo capaz de diferenciar se está em repouso ou em movimento. A propriocepção é qualquer informação postural ou de posição levada ao SNC.

A junção destas três informações acontece de forma inconsciente ou subconsciente e – a menos que haja uma situação de demanda extrema, como ao se equilibrar na corda bamba – não ficamos preocupados se estamos equilibrados de pé ou se a nossa cabeça está alinhada com a vertical. Em condições normais, o ajuste de equilíbrio é automático.

O que diferencia um equilibrista de uma pessoa comum ou ainda de um bêbado – para usar um exemplo extremo – é o nível de integração destes três sistemas, que se reflete em menor tempo de reação dos ajustes para compensar desequilíbrios e também na sintonia fina destes movimentos. Não adianta ter um tempo de reação reduzidíssimo se a resposta for descontrolada e causar um desequilíbrio ainda maior.

A característica sensorial da percepção também interfere no controle motor. A percepção que o indivíduo tem durante a realização do movimento pode provocar a correção ou ajuste do movimento em ação. Esse mecanismo perceptivo é conhecido como *Feedback*.

A percepção pode influenciar o controle motor mesmo antes da execução de movimento, com o mecanismo de *Feedforward*, que é a correção antecipada do movimento. Vários outros fatores interferem no controle motor: o próprio indivíduo, sua cognição, a complexidade da tarefa, o ambiente, a motivação e muitos aspectos da percepção.

Não há indicação externa que possa solucionar o seu desequilíbrio de forma tão rápida e eficaz quanto a sua própria inteligência corporal. Essa ‘autoridade’ sobre o próprio esquema corporal é constituinte para qualquer trabalho que se desenvolve a partir do conceito de Instabilidade Poética, que privilegia a autonomia na construção do próprio conhecimento motor. A competência vai sendo desenvolvida a partir da própria experiência, irrepetível e insubstituível, que não pode ser ‘dada’ pelo professor. Portanto, a busca criativa é parte fundamental deste conceito. Quando o movimento está associado à fantasia, imaginação, poesia e ludicidade, a motivação aumenta e a ação fica repleta de sentido.

Vejamos, então, alguns fatores de modificação do movimento, organizados pela Polestar® – Physio Pilates®, que facilitam a análise e compreensão do movimento.

3.3.2 Fatores de modificação do movimento

- Centro de Massa Corporal: diz respeito ao ponto hipotético no qual todo o peso do corpo estaria situado, sendo este ponto variável de acordo com a posição adotada. Quanto mais próximo do chão estiver o centro de gravidade, maior a estabilidade;
- Base de apoio: bases instáveis aumentam a demanda sobre o equilíbrio, portanto aumentam as exigências motoras; quanto menor a base, menos estabilidade e quanto mais ampla, maior a estabilidade.

- Amplitude de movimento: diz respeito ao ângulo, ou arco de movimento, descrito pela articulação durante a execução. A amplitude de movimento interfere na quantidade de fibras musculares solicitadas, assim como na intensidade e na complexidade da integração de movimento das diferentes partes do corpo.
- Torque: princípio de movimento da física clássica, o torque é capaz de multiplicar a força mecânica. O comprimento da alavanca é proporcional à força aplicada.
- Assistência: auxílio para a execução. O contrário de assistência é resistência, que aumenta o desafio sobre o movimento. A força da gravidade pode ser um fator de assistência ou resistência, dependendo do movimento e da posição do corpo.
- Carga: determina a quantidade de tensão muscular necessária para a realização do movimento. Normalmente, o aumento de carga é diretamente proporcional à tensão muscular, funcionando como resistência e tornando o movimento mais desafiador, mas em alguns casos a carga pode funcionar como assistência para o movimento.

O corpo aprende a se equilibrar da mesma forma que aprende a maioria das coisas: com os próprios erros. Experimentando e se adaptando ao desequilíbrio, ajustando o tempo de reação e intensidade da resposta. No primeiro dia de um novo desafio, a *performance* deixa a desejar, porém, após algumas repetições, já se nota a melhora no desempenho e, ao final de algum tempo de prática, a dificuldade sentida naquele primeiro dia fica sendo uma sensação distante. Importante ressaltar que, em uma única aula, não há tempo hábil para ganhar força no sentido de ganho de volume da fibra muscular.

O que acontece são adaptações neurológicas envolvendo o tempo de resposta e o ajuste das respostas motoras, ou seja, há um incremento da coordenação motora, que, junto com o volume da fibra muscular, é um dos elementos da força. Como no princípio de coletividade ‘unidos venceremos’, quanto mais partes do corpo integradas e coordenadas, mais força teremos. Em última análise, um dos benefícios do trabalho de desafio de equilíbrio é o ganho de força, através do refinamento da coordenação motora.

3.4 INSTABILIDADE – RELAÇÕES ENTRE PROPRIOCEPÇÃO E IMAGINÁRIO

Durand define imaginário como:

[...] a faculdade da simbolização de onde todos os medos, todas as

esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde os cerca de um milhão e meio de anos que o *homo erectus* ficou em pé na face da Terra.” (DURANT, 2011, p. 117).

E, mais adiante, ele afirma que o imaginário é próprio do homem.

Propriocepção é a capacidade animal de reconhecer o seu posicionamento no espaço. A propriocepção serve-se de diversos sistemas sensoriais, presentes nos músculos, tendões, ligamentos, pele e sentidos para completar a informação que traduzimos de maneira racional.

Com a palavra instabilidade, evoco a infinita gama de possibilidades físicas e psíquicas de mudanças de perspectivas e pontos de vista. A instabilidade está tratada, aqui, como uma dimensão de reconfiguração constante da percepção; eterna possibilidade de mudanças.

A ideia de instabilidade aproxima-se da materialidade, quando refere-se a experiências físicas com diferentes tipos de bases de apoio, oscilações físicas, uso de equipamentos que alterem a percepção, mudanças do tipo de apoio e da posição do corpo em relação à gravidade, alterações nos sistemas de equilíbrio corporal. Os aspectos citados são abordados em técnicas de reabilitação aplicadas por profissionais da Reabilitação Neuromotora, Reabilitação Funcional, da saúde através do movimento. Refiro-me, principalmente, à atuação de fisioterapeutas.

Brent Anderson⁴⁵, fisioterapeuta que reabilita pacientes prioritariamente através do movimento, tendo como principal ferramenta o método Pilates, considera como *ambiente estranho* aquele que propicia diferença na posição do corpo em relação à gravidade, enquanto realiza uma tarefa funcional, desestabilizando as referências conhecidas, para acessar novas estratégias perceptivas que acionarão novos comandos motores.

[...] Uma das primeiras estratégias para a reeducação de movimento é viabilizar a experiência de movimento em *ambiente estranho*, que seria, por exemplo, simular uma caminhada fora da posição vertical-bípede. Trata-se de mexer com as estruturas acostumadas, modificar padrões instalados, encontrar formas de desfazer os esquemas viciados. Colocar-se em *ambiente estranho* é uma oportunidade de recriar os pressupostos sobre a ação. [...] (TRIGO, 2011, p. 56).

Klauss Vianna afirma que:

⁴⁵ Fundador e dono da empresa *Pole Star® Education*, É um importante multiplicador do método Pilates pelo mundo, através dos cursos de formação oferecidos por sua empresa. É um dos desenvolvedores da linha *Evolved Pilates* ou Pilates Evoluído.

[...] Somos criados dentro de certos padrões e ficamos acomodados naquilo. Por isso digo que é preciso desestruturar o corpo; sem essa desestruturação não surge nada de novo. Desestruturar significa, por exemplo, pegar um executivo ou uma grã-fina, desses que buscam academias de dança e, colocando-os descalços na sala de aula, fazer que dêem cambalhotas. Esse é o caminho para a desestruturação física, que dá espaço para que o corpo acorde e surja o novo. [...] se penetro numa rua desconhecida, começo a perceber as janelas, os buracos no chão, despertando para as pessoas que passam, os odores, os sons [...] (VIANNA, 2005, p. 77)

A instabilidade aproxima-se do impalpável quando se refere a incertezas, a mudanças de paradigma, a maneiras pouco usuais ou novas de lidar com assuntos cotidianos, a possibilidades inexploradas, à possibilidade de redescobrir algo conhecido.

Faço uma analogia com as palavras de Ann Cooper Albright (2013), já que o que ela chama de *desorientação* me abre caminho para esclarecer o que estou chamando de instabilidade:

[...] *Desorientação* é uma palavra que insiste em seu oposto de significado. Ser desorientado é ser desfeito, fazer perder o equilíbrio. Mas também aponta para um conhecimento mais profundo que pode ser tirado de nossas memórias individuais incorporadas. Raramente pensamos sobre onde estamos até ficarmos perdidos. Para compreendermos o que nos orienta, nós precisamos experimentar a desorientação, aquela mudança de perspectiva espacial que pode nos ensinar o que nós damos por certo. (ALBRIGHT, 2013, p. 61)

Ganhar estabilidade através da experiência de instabilidade é o que venho praticando e orientando de maneira empírica e intuitiva. Me afino com essa ideia enquanto estratégia de aquisição de habilidades motoras.

Instabilidade é um elemento importante do desenvolvimento de aulas e experiências com o Sistema Flymoon®. Defendo essa ideia também como estratégia de criação artística e como um procedimento de vida, uma atitude no mundo, a sugestão de um novo filtro para *olhar as coisas de azul* (BARROS), capaz de ampliar as formas de apreensão do mundo e, conseqüentemente, capaz de produzir poesia.

Encontro eco na explicação de Albright:

[...] Estar atento à desorientação espacial vem de uma prática física que inclui se acostumar a ficar de cabeça para baixo, girar, cair em todas as direções [...], bem como mover-se com ímpeto, às vezes, com os olhos fechados. O fenomenologista Maurice Merleau-Ponty descreve a

desorientação como sendo ‘a experiência vital de vertigem e náusea’. Acredito que essa experiência ‘vital’ tenha implicações psíquicas, para não mencionar as físicas. Pessoalmente, acho que, ao trabalhar com desorientação, meu corpo pode se abrir para lugares e ideias que a minha mente tem dificuldade em encontrar por conta própria [...]. Ao aceitarmos a oportunidade que a desorientação oferece, podemos buscar novas direções [...]. (ALBRIGHT, 2013, p. 62)

Os aspectos palpáveis e impalpáveis da instabilidade transitam pelos sentidos, habitam-se e coexistem, complementando-se. As palavras que descrevem o evento físico palpável, viram metáforas para os acontecimentos simbólicos e perceptivos.

Instabilidade, rigidez, flexibilidade, mudança de ponto de vista são operações físicas, da ordem do que estou chamando de Instabilidade e operações simbólicas, da ordem do que estou chamando de Poética.

Não à toa, a imagem de ‘ser gracioso’, ‘sentir-se bonito’, ‘fazer graciosamente um movimento’ aciona, organiza e coordena – em termos de dosagem precisa de contração, engajamento muscular adequado e velocidade de ação – da maneira mais eficiente o movimento imaginado.

Na escrita poética de Tatiana da Rosa, dançarina gaúcha, ficam visíveis estes trânsitos:

[...] o que a experiência atenta desse corpo mostra é essa instabilidade, um campo que se abre, se desdobra, se amplia, se multiplica, se *move* e move com ele significados estabelecidos. Encontra uma realidade *de ossos que têm luz fosforescente por dentro*, que são curvos, úmidos e plásticos ao mesmo tempo em que alavancam forças físicas inelutáveis ou interdições simbólicas que podem doer; a realidade do corpo vivido, do limite articular, da sensação, que se desdobra em imagens, memória, movimentos, palavras e desejos, em que as palavras “ossos”, “curvos”, “úmidos”, “plásticos” podem perder seu poder de referência. (ROSA, 2010, p. 17)

Tatiana da Rosa desestabiliza a ideia de corpo como unidade física inquestionável, conhecida, padronizada com funcionamentos perfeitamente mapeados; ela transforma a rigidez habitual, com a qual pensamos os ossos, em mobilidade poética.

Manoel de Barros, poeta capaz de mobilizar o que parecia rígido e estático, faz uma lista de “[...] ações que poderiam ser praticadas em favor da poesia [...]” (Barros, in DALATE, 1997, p. 12) que equivalem a uma série de procedimentos poéticos, que considero desestabilizantes, portanto, da ordem da instabilidade, por se afastarem da

possibilidade física da ação e serem possíveis apenas numa lógica diferente da que rege a ação e a comunicação cotidiana.

- a - Esfregar pedras na paisagem.
- b - Perder a inteligência das coisas para vê-las.
- c - Esconder-se por trás das palavras para mostrar-se.
- d - Mesmo sem fome, comer as botas. O resto em Carlitos.
- e - Perguntar distraído: - o que há de você na água?
- f - Não usar colarinho duro ...
- g - nos versos mais transparentes enfiar pregos sujos, teréns de rua e de música, cisco de olho, moscas de pensão...
- h - aprender a capinar com enxada cega.
- i - Nos dias de lazer, compor um muro podre para os caramujos.
- j - Deixar os substantivos passarem anos no esterco, deitados de barriga, até que eles possam carrear para o poema um gosto de chão - ou como o bule de Braque - áspero de ferrugem, mistura de azuis e ouro - um amarelo grosso de ouro da terra, carvão folhas.
- l - Jogar pedrinhas nim moscas..." (BARROS, 1992, p. 174-5)

Manoel de Barros assume radicalmente, em sua poesia, a instabilidade como procedimento para criação poética. Aprendendo com a sua poesia, redimensiono e amplio a ideia de instabilidade para o significado que ela encontra no conceito proposto nessa Dissertação, de inversão de sentidos, transformação da percepção, ressignificação do que parece estabelecido, questionamento da norma. Então, inspirada por ele, transformo esses princípios de instabilidade em procedimentos de trabalho corporal e filosofia de vida.

Em 1937, Mabel Todd já afirmava que:

[...] Vivendo, o corpo inteiro carrega seu significado e conta sua própria história, levantando, sentando, andando, acordando ou dormindo. [...] Para cada pensamento apoiado por sentimento, há uma mudança muscular.⁴⁶ (TODD, 1968, p. 1)

A possibilidade de olhar diferente, a retirada do que é seguro, a desestabilização, em suma, a *Instabilidade*, favorece a capacidade de elaborar outros discursos e, portanto, constituir novas maneiras de relação. Segundo Andréa Bardawill,

[...] a desestabilização nos provoca algo de bom: as novas estruturas de pensamento. Portanto, nossas práticas também não serão as mesmas. [...]

⁴⁶ No original: "Living, the whole body carries its meaning and tells its own story, standing, sitting, walking, awake or asleep. [...] For every thought supported by feeling, there is a muscle change." (TODD, 1968, p. 1). Tradução nossa.

Exercitar o deslocamento do olhar é admitir que se revirem em nós as categorias e dicotomias [...], que se embaralhem as definições e se desconfigurem os significados [...] (BARDAWILL, 2011, pp. 49 e 51).

A instabilidade é também resultado de adaptações estratégicas para a sobrevivência.

Como afirma Mary Bones:

[...] Nossos corpos são inerentemente instáveis, por serem programados para a mobilidade. [...] Os músculos e outros tecidos que mantêm o esqueleto coeso, e os órgãos contidos neles, são quase 70 por cento água, tornando-os ainda mais móveis. A instabilidade do design fornece plasticidade corporal suficiente para adaptar flutuações internas da respiração, digestão e outros processos vitais, assim como a variedade de posições que assumimos ao nos movermos.⁴⁷ (BONES, 2007, p. 5).

Mary Wigman fechava os olhos para ser guiada pela percepção interior. Segundo Grebler: “[...] A dançarina fecha os olhos para obter acesso a outro tempo e espaço, um tempo-espaço imaginado [...]” (GREBLER, 2006, p. 99) e elabora uma maneira de acessar o ‘movimento subjetivo’, o ‘não-saber’ e a ‘memória anterior à socialização, que Isabelle Launay chamou de *Corporeidade Cega* (LAUNAY, 1996, *apud* GREBLER, 2006).

Quando desestabilizamos o corpo – com o desequilíbrio que nos coloca na iminência da queda; com desafios de coordenação motora; com estímulos não habituais aos sistemas de equilíbrio; com estímulos proprioceptivos não habituais – expomos o Sistema Nervoso Central (SNC) a situações não habituais que vou chamar, sinteticamente, de *novos problemas*, para as quais são necessárias reações não habituais.

Desafiando o SNC com *novos problemas*, são necessários *novos caminhos* neuronais para solucioná-los. É necessário “[...] um processo de organização, que engloba o conjunto de funções cognitivas e que tende a uma forma de equilíbrio, que caminha em direção a certas formas de equilíbrio final [...]” (PIAGET, 1951⁴⁸). Este processo é parte do que define a inteligência, segundo Piaget. Entendo que os desafios motores propiciam processos de ampliação da inteligência.

⁴⁷ No original: “Our bodies are inherently unstable because they are designed for mobility. [...] The muscles and other tissues that bind the skeleton together, and the organs contained within it, are nearly 70 percent water, making them even more mobile. The instability of this design renders our bodies plastic enough to adapt to the internal fluctuations of breathing, digestion, and other life processes as well as to the variety of positions we assume as we move about.” (BONES, 2007, p. 5). Tradução nossa.

⁴⁸ Em manuscrito da gravação de Jean Piaget à Rádio Suíça ‘Romande’, em 06 de março de 1951, o autor afirma que não há compartimentos separando o saber, o sentir e a vontade. Afirma ainda que a inteligência é a capacidade de resolver problemas, que pode ser encontrada mesmo onde não se sabe nada sobre consciência, como num bebê. Encontrado no site: <http://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/definicao-de-inteligencia/>

Entendo que podemos considerar o ‘equilíbrio final’ referido por Piaget como a aquisição de novas estratégias (motoras, perceptivas, proprioceptivas, cognitivas) para lidar com os problemas gerados pelos novos estímulos, o que significa a ampliação do repertório perceptivo e motor e, conseqüentemente, ampliação da inteligência do indivíduo.

Expor-se a muitas situações diversas, não habituais e propiciadoras de instabilidade física e desafiadoras para a coordenação motora, “[...] não resultam somente em uma reorganização dos músculos profundos e superficiais do corpo, mas num novo modo de estar presente no mundo e numa nova perspectiva acerca desse mundo. [...]” (FORTIN, 2011, p. 33).

O imaginário está determinado pelas possibilidades de percepção e, as diferentes possibilidades de percepção/apreensão do mundo pelo corpo, através dos sentidos, determinam, também, o enriquecimento ou esclerosamento do imaginário (FORTIN, 2011). Quando expomos o corpo a mudanças, desafios, desequilíbrio, estamos ampliando os caminhos perceptivos e modificando o repertório do imaginário.

É coerente concluir então que o processo de organização e reorganização contínuo ao qual estamos submetidos, a partir de estímulos de instabilidade, propiciam o alargamento da inteligência, da percepção e, portanto, do imaginário.

O imaginário compõe o campo poético, então a instabilidade é recurso também para o campo da poética, do imaginário, da fantasia.

Cláudia Damásio, enfatiza o atravessamento da gravidade pelo corpo e pensa o corpo enquanto instância perceptiva, portanto as nossas percepções e emoções, estão atravessadas, vinculadas e até determinadas pelos efeitos da gravidade sobre os músculos, ossos e toda a estrutura que nos constitui, que chamamos corpo.

[...] Os músculos profundos, chamados de posturais, tônicos, ou ainda gravitários, estão no cruzamento dessas várias instâncias do corpo de que já falamos: biomecânica, motora, perceptiva, afetiva, com sua variação tônica criando “estados de corpo” distintos [...]

[...] Se pensarmos no corpo enquanto instância perceptiva, veremos que também a percepção, sustentada pelos órgãos sensoriais, é inteiramente perpassada pela questão da gravidade, sendo impossível perceber o mundo fora da questão do peso, da queda. As noções de alto e baixo, de horizonte, de verticalidade e de aceleração só fazem sentido por conta de nossa realidade terrena, gravitária. Do mesmo modo, a instância simbólica, ligada à história de cada um, é profundamente vinculada à função tônica [função dos músculos posturais profundos], que além de reagirem à força da

gravidade são, ao mesmo tempo, influenciados pelo estado afetivo do momento, pois não é possível emocionar-se sem mudança tônica [...] (DAMÁSIO, 2011, p. 81).

A partir das afirmações de Damásio, podemos concluir que as reações desses músculos revelam estados emocionais. Concordando com isso, Klauss Vianna afirma, metaforicamente, que “[...] Existe uma musculatura da emoção e todos os bailarinos, os atores e todos os seres humanos precisam conscientizar-se dela. [...]” (VIANNA, 2005, p. 72).

A instância simbólica ligada à função tônica faz muito sentido com o pressuposto de Lyli Ehrenfried, desenvolvedora da Ginástica Holística, de que há “[...] um paralelismo rigoroso entre o seu físico e o seu psiquismo. [...]” (EHRENFRIED, 1990, p. 12). Faz muito sentido, também, com as preocupações iniciais de Delsarte⁴⁹, que estava interessado em entender o que diferenciava os movimentos ‘expressivos’ dos que não o são (MENDONÇA, 2000, p. 22).

Se essa musculatura profunda é uma chave para compreender as interseções entre pensamento, movimento e sentimento, faz sentido que, através dela, seja possível reconfigurar a percepção.

Essas intuições, estudos e afirmações de quem vivenciou e estudou movimento, observando em si e em outros os efeitos provocados pelo mover ao longo da vida, convergem e validam a minha intuição sobre a instabilidade como poderosa ferramenta propiciadora de movimento e de reintegração entre imaginário e bem estar, porque a instabilidade é capaz de acionar a musculatura profunda, fora do controle voluntário, gerando respostas para além da racionalidade, que ensinam a nós mesmos; que tornam a experiência surpreendente para nós mesmos.

A experiência física da instabilidade é a materialização da ausência de controle, do corpo aberto a possibilidades desconhecidas, do inseguro. Este estado de instabilidade, em muitos casos desconfortável, está associado, culturalmente, a aspectos negativos: diz-se de uma pessoa instável, que ela pode ser louca; diz-se de uma vida instável, que ela pode ser perigosa; diz-se de uma situação financeira instável, que ela não é boa; diz-se de uma articulação instável, que ela será o seu ponto fraco.

⁴⁹ Delsarte formou Steele Mackaye, que formou Geneviève Stebbins (RUYTER, 2012, p. 458), que por sua vez, formou Hedwig Kallmeyer, professora de Elsa Gindler, sendo este primeiro, portanto, forte influência para o que se configurou, anos depois, como Ginástica Holística (MENDONÇA, 2000, p. 22).

É, no entanto, fora do controle voluntário que o acionamento físico será capaz de produzir novos sentidos, de revelar algo que não aprenderíamos pelo caminho consciente, racional. Será capaz de criar um estado corporal que vai se traduzir numa resposta física que surpreende a nós mesmos e por isso nos mostra algo que não poderíamos saber pela via tradicional da elaboração racional. Essa experiência acontece pela via do movimento e é muito potente.

A perda do controle, que surpreende e revela, foi parte das pesquisas fundantes de uma escola de movimento criada por Laban (1879-1958) e Wigman⁵⁰ (1886-1973), “[...] personagens fundadores da dança moderna [...]” (GREBLER). Eles conceituavam por *êxtase* essa “[...] espécie de abandono do que se sabe, daquilo que se conhece, e que possibilita a abertura de um caminho guiado por uma visão interior. [...]” (GREBLER, 2006, p. 92)

A perda do controle, que relaciono, aqui, à noção de *êxtase*, cunhada por Laban e Wigman, pertencente ao escopo do que trato como instabilidade:

[...] [o *êxtase*] forneceu um meio de acesso ao mundo de uma motricidade preservada das influências de uma sociedade reprimida, ou seja, ambos a conceberam como algo que é útil à criação e ao indivíduo, viável tanto para o processo criativo, assumido com convicção por Wigman, quanto para o terapêutico, mais tarde explorado por Laban. (GREBLER, 2006, p. 93)

Lyli Ehrenfried diz que:

[...] não podemos mudar a própria natureza ou melhorar sua constituição através de uma atitude voluntária consciente: uma coisa é tão impossível quanto a outra. Mas, modestamente, prudentemente, podemos trabalhar sobre um detalhe qualquer [...]

[...] em todo caso, nunca vimos um ser humano modificar seus hábitos corporais sem modificar profunda e definitivamente seu psiquismo. [...] (EHRENFRIED, 1991, p. 17)

Um detalhe qualquer, quando trabalhado adequadamente, será uma poderosa chave de acesso ao autoconhecimento. No caso da Instabilidade Poética, o detalhe é a via de provocar física e simbolicamente instabilidade.

A partir das noções desenvolvidas por Godard, “[...] Chamamos de pré movimento todos os reajustamentos tônico-gravitários que precedem o movimento visível [...]” (DAMÁSIO, 2011, p. 82). O pré movimento é ação dos músculos profundos ou tônicos antes

⁵⁰ Rudolf Laban e Mary Wigman foram importantes personagens fundadores da dança moderna. Criaram e sistematizaram pensamentos sobre dança, capazes de libertá-la de parâmetros de outras artes, que continuam sendo fontes para a dança atualmente (GREBLER, 2006).

de qualquer gesto. É o pré-movimento “[...] quem motiva a natureza expressiva do movimento que vamos executar [...]” (DAMÁSIO, 2011, p. 82).

Para mexer com essa natureza expressiva – essa característica que já é inerente à construção da própria personalidade, já pertence à pessoa, já é a sua própria postura, já é o seu jeito de estar – é preciso criar estratégias que mexam com esses músculos mais profundos.

Uma das formas de reconfigurar a maneira como eles foram constituídos para agir é gerando instabilidade. Mudando, surpreendendo, gerando problemas que não existiam antes. Gerando necessidades que possam transformar a ação desses músculos. É preciso alterar a preparação habitual do gesto. Isso pode ser feito por meio de objetos e isso resulta na criação de uma nova qualidade gestual, sensorial, perceptiva (DAMÁSIO, 2011).

Propiciar desafios à coordenação motora⁵¹ também é estratégia para reconfigurar a habitualidade do gesto e a atitude da musculatura profunda. Considero os desafios de coordenação motora dentro do escopo da Instabilidade Poética.

Exercícios de coordenação motora pertencem ao universo da Instabilidade Poética na medida em que eles também desestabilizam padrões acostumados: padrões posturais, musculares, de comando e comportamento. Eles propiciam novos caminhos e necessariamente obrigam o SNC a encontrar novas maneiras de solucionar um problema/caminho.

Os exercícios de coordenação motora obrigam a criar articulações entre as estruturas corporais que não foram visitadas antes, e, portanto, não estão mapeadas e fixadas no SNC, propiciando outras qualidades de tônus em toda a musculatura. Criam novos caminhos de comando e novas combinações entre partes do corpo.

Para L. Ehrenfried, gestos não habituais podem favorecer o incremento da coordenação motora:

[...] Um novo esforço de um braço ou de uma perna exige a utilização de comandos nervosos até então não utilizados. [...] Quando este é realizado e o novo modo de funcionamento acionado, o dinamismo se libera e pode utilizar novos comandos nervosos.” (EHRENFRIED, 1991, p. 16).

⁵¹ Coordenação motora está tratada, aqui, como a capacidade de usar, de maneira mais eficiente, o conjunto de músculos nas suas dosagens necessárias para a boa realização do movimento. Nem força demais nem de menos. Um conjunto de músculos articulados e coordenados a favor da realização do movimento.

A coordenação motora é componente determinante para o movimento. Ela é componente da força. A força é a combinação entre volume da fibra muscular e coordenação motora, ou seja, a força é a capacidade de graduar o uso muscular em conjunto com outros músculos.

4. DISCUSSÕES: POÉTICA, TÉCNICA, POLÍTICA, PEDAGOGIA

Aqui, convém fazer a convergência de diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas, para ensinar a enfrentar a incerteza. (MORIN, 2002, p. 56)

Neste capítulo levantarei discussões acerca de práticas de movimento em ambientes de saúde através do movimento, analisando brevemente implicações estético-políticas e implicações na relação professor-aluno/cliente/paciente. Elencarei alguns princípios relacionados às artes, à criatividade e à Pedagogia da Autonomia, que dão suporte à Dimensão Poética na Instabilidade Poética e abordarei o modelo pedagógico vigente no ambiente da técnica de Pilates, em Salvador, atualmente, como exemplo.

Neste momento, faz-se necessário esclarecer os diferentes tratamentos dados à palavra **Técnica** nesta Dissertação. Recorro à etimologia da mesma para não perder de vista a completude de significados que pode conter uma palavra e esclarecer caminhos semânticos percorridos no uso da palavra em português, dos quais me aproximarei, tendendo a uma ‘ponta’ ou à outra, a depender do que esteja em questão.

Na sua origem grega *τέχνη* (téchne) é 'arte, técnica, ofício'⁵². Em sua origem na Grécia antiga, ela não se separava da arte, mas com o tempo passou a ser sinônimo de repetição, automatismo, fabricação. A etimologia ajuda a repensar a dicotomia, que retirou a arte dos usos mais comuns que damos à palavra Técnica. É comum ouvirmos frases do tipo *tem muita técnica, mas não tem arte, não emociona*. Se considerarmos a integridade semântica

⁵² Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnica>.

da palavra técnica, o artista que não cumpre o que se propôs a cumprir, que *não emociona*, que *não tem arte*, pra usar o exemplo do senso comum, não tem técnica.

Reintegrar o sentido da palavra técnica, nesse estudo é importante, porque diminui o mistério sobre a capacidade de fazer arte, de coreografar, ou de criar. Coreografar e criar tem a ver com maneiras de fazer, com caminhos que podem ser aprendidos. É fruto de estudo, pesquisa e trabalho. É desenvolvimento técnico.

Na descrição do meu trabalho criativo (itens 2.1 a 2.4 desta Dissertação), trago exemplos de composição cênica através de processos de investigação de movimento que se tornam técnicas, elaboradas ‘a partir de’ e ‘para a’ poética. Como causar a sensação de leveza na “caixa”? Como girar nos discos sem cair? Como criar movimentos de uma lesma sobre a parede? Como manter o movimento fluido, retorcido lento e em transformação contínua, provocando *deslimites* no corpo? Todas as respostas a estes ‘problemas’ criativos vieram através da elaboração de um saber fazer, de caminhos para facilitar a realização dos movimentos, ou seja, de elaboração de técnicas. Processo criativo e procedimentos técnico-metodológicos fundiram-se, tornando-se uma coisa só: cena, dança, arte.

O processo criativo é feito através das demandas poéticas, que geram perguntas, a partir das quais são construídas respostas corporais – técnicas, que produzem o que vemos como resultado artístico. Essas técnicas são fruto da demanda poética não-previsíveis e não-existentes antes da vivência do processo criativo. Nesses casos, fica evidente a indissociação técnica-poética, arte-técnica. Em outros casos, o sentido da palavra técnica será associado a procedimentos rígidos, pré-estabelecidos, com objetivos conhecidos, com significado mais próximo de um entendimento cientificista, que pressupõe objetividade, imparcialidade, exatidão e replicabilidade. Neste caso, o sentido de técnica estará desprovido da sua Dimensão Poética. Por ser, esta última, a forma como comumente empregamos a palavra, algumas referências a essa ‘técnica-sem-poética’ serão feitas ao longo do texto.

4.1 DIMENSÃO POÉTICA, CRIATIVIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Tomo emprestada a concepção de criatividade de D. W. Winnicott, que a considera como: “[...] um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa [...]”

(WINNICOTT, 1975, p. 95), não a confundindo com obra de arte, criação bem sucedida ou eventual valoração social da produção criativa.

Através da palavra Poética, refiro-me à dimensão lúdico-ético-estética que permeia a vida humana. A Dimensão Poética do movimento seria a dimensão que transborda o estritamente funcional, útil e necessário. A dimensão que inclui prazer, imaginário, intuição, eros, pulsão. Para Winnicott, “[...] É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação [...]” (WINNICOTT, 1975, p. 79). A Poética, nesta Dissertação, é uma dimensão de criatividade, que se aproxima e se conecta à arte, assim como à saúde, educação e política. Estas são áreas imbricadas entre si, conectadas pela transdisciplinaridade do movimento, já que os efeitos são no mesmo *lugar* – o indivíduo.

Sobre as estreitas conexões entre áreas, José Antonio de Lima afirma que:

[...] Ao influir-se sobre um indivíduo por meio de ações sobre seu corpo estamos agindo sobre toda a sua história, isto em qualquer circunstância. Neste contexto [o corpo], incluem-se as ações médicas, as ações pedagógicas, as ações religiosas, as ações artísticas. (LIMA, 2010, p. 62).

A conexão entre as áreas que particularmente me interessam (artes, educação, saúde e política) é verificável pela experiência e por teorias de pensadores como Edgar Morin, que diz: “[...] nada está isolado no universo, tudo está em relação. Tudo está em tudo e reciprocamente [...]” (MORIN, 1996, p. 275) e cita Pascal: “[...] Todas as coisas são ajudadas e ajudantes, todas as coisas são mediatas e imediatas, e todas estão ligadas entre si por um laço que conecta umas às outras, inclusive as mais distanciadas. [...]” (PASCAL *apud* MORIN, 1996, p. 274).

É meu interesse dar visibilidade aos trânsitos e conexões entre os referidos campos a partir da minha própria experiência, reconhecendo a potencialização dos efeitos do movimento em aspectos da arte, política e consciência de si nos indivíduos, sem, no entanto, pretender confundi-los.

A experiência ou práxis como formadora de conhecimento é também o que defende Cornelius Castoriadis:

[...] Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida em que algum dia existiram, pertencem à práxis. [...] (CASTORIADIS, 2000, *apud* RICCIO, 2010, p. 28).

Gilbert Durand, no seu apanhado histórico-filosófico sobre as linhas de pensamento que tornaram possível trazer de volta à tona o imaginário como caminho para a produção de conhecimento, destaca a produção de intelectuais que retomaram discursos de conexão entre saberes⁵³ como parte importante da constituição de um pensamento que transforma as maneiras de entender o mundo e diz que: “[...] este combate de um ‘saber em diagonal’ contra as especializações cegas encontraria novamente um eco na epistemologia do ‘transversal’ de Edgar Morin [...]” (DURAND, 2011, p. 52).

Durand (2011) entende que as pontes criadas pelo imaginário entre diversos saberes – dos quais eu cito: sociologias, antropologias, psicologias, símbolos, autoconhecimento, saúde, sonhos e artes – abrem brechas para pesquisas até então negligenciadas.

Para falar de imaginário, assim como para falar de movimento, é preciso considerar essas pontes, ainda que o escopo de conhecimento da pesquisa não pretenda abarcar todos os conhecimentos relativos às diversas áreas.

Feldenkrais⁵⁴, no subtítulo do seu livro *Consciência pelo movimento*, deixa pistas da interconexão entre essas diversas áreas, ao associar ao seu método aspectos como: a postura, a visão, a imaginação e a percepção de si mesmo.

Com Dimensão Poética, refiro-me ao estímulo e/ou à criação de ambiente propício em sala para que o aluno sinta-se autorizado, confiante, seguro e valorizado para dar vazão a imagens, memórias e fantasias a partir do mover, a ponto destas tornarem-se o próprio *modus operandi* do movimento, que deixará de ser indicado ou guiado pelo professor através de exercícios pré-definidos, pela indicação verbal ou imitação (tarefas fechadas) e passará a ser uma expressão própria, única e desvinculada de modelos externos.

Como relata Ciane Fernandes, “[...] a(s) imagem(ns) mais adequada(s) a cada pesquisa emerge(m) durante cada processo criativo, como parte da experimentação, e não como um modelo *a priori* a ser seguido [...]” (FERNANDES, 2012, p. 4), para transformar-se numa “[...] pesquisa [que] se define e estrutura, de modo autônomo, adaptável, internamente coerente, e imprevisível [...]” (FERNANDES, 2013, p. 72).

Denovaro (2011, p. 6), ao referir-se à intimidade poético-somática, considera que: “[...]”

⁵³ Em oposição às maneiras de conhecer incrustadas exclusivamente no iluminismo cientificista e racionalista.

⁵⁴ Criador do Método Feldenkrais (1904-1984), nasceu na antiga República Soviética, atual República Ucrainiana, russo, firmou-se como cidadão israelense aos 14 anos, foi um pioneiro no campo da educação somática (GERALDI, 2011). O livro citado é: **Consciência pelo movimento: exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo**, 1977.

realizar um exercício não significa apenas execução mecânica, mas movimentar-se a partir da lente da criação artística [...]”.

As imagens, memórias e fantasias, que emergirão transformando-se no próprio *modus operandi* daquela experimentação de movimento, precisam ser estimuladas, cuidadas e tratadas a partir de conhecimentos tradicionalmente desenvolvidos em áreas artísticas, tais como: permissão e estímulo ao devaneio, ao jogo, à brincadeira; diminuição da autocensura e da necessidade de ‘fazer sentido’ pela razão; capacidade de seguir a intuição, de acolher o inexplicável; capacidade de entrega ao incerto e desconhecido, à ociosidade eventual; capacidade de escuta, de pausa; capacidade de desapegar-se momentaneamente da auto-imagem cristalizada e reconhecer-se diferente das próprias expectativas (NACHMANOVITCH, 1993) e outros aspectos relacionados à criação e à criatividade.

Segundo Bachelard, “[...] quando a imaginação funciona, tudo funciona. O psiquismo inteiro recobra coragem, a vida reencontra objetivos, a paixão reencontra a esperança [...]” (BACHELARD, 2008, p. 272).

Peter Brook afirma que a maioria das pessoas poderia viver sem contato com nenhuma arte e, mesmo que lamentassem a sua ausência, isso não as impediria de viver e trabalhar normalmente. No entanto, “[...] homens morrem miseravelmente todos os dias por falta do que neles [poemas] existe [...]” (WILLIAMS, *apud* NACHMANOVITCH, p.163). Para Winnicott (1975, p. 95), “[...] viver criativamente constitui um estado saudável [...]”. Concordando com todos, eu diria, ainda, que homens e mulheres vivem miseravelmente todos os dias por falta do que nela [criatividade] existe.

Gilbert Durant exalta a reavaliação positiva do sonho, do onírico, da alucinação, a partir da ‘descoberta do inconsciente’, por Freud; de correntes artísticas como o Simbolismo e o Surrealismo; e da conseqüente transformação que esses pensamentos e movimentos artísticos trouxeram à maneira de encarar o produto da imaginação humana. Se, no reino do cientificismo racionalista, a produção de imaginário esteve sempre desvalorizada, no reino dos – então emergentes – estudos sobre o inconsciente, o imaginário passa ao papel decisivo de agente terapêutico. (DURAND, 2011).

Para Tatiana da Rosa, na sua Dissertação sobre a construção de um *corpo algodãozado*, o termo *algodãozar* “[...] corresponde à condição de entrega buscada para que se possa perceber o *corpo-imaginação*, o fluxo e a construção das percepções. [...]” (ROSA, 2010, p. 64). Através da imagem do algodão e de uma ação concreta sobre ele, desfiá-lo, a autora convoca uma nova percepção sobre os limites do corpo, sua porosidade, sua capacidade de

esgarçar-se e sua ação. *Algodãozar*, diferente de dançar, alivia expectativas e propicia pela via do imaginário um novo estado tônico para o corpo, o de *corpo algodãozado*.

Entendo que a inclusão dessa Dimensão Poética nos ambientes ligados à saúde através do movimento – clínicas de reabilitação, estúdios de Pilates, dentre outros – pode favorecer o “[...] alargamento do campo perceptivo [...]” (FORTIN, 2011, p. 33) daquele que se move; pode favorecer a autonomia sobre o próprio movimento, gerando prazer – e não dor; pode propiciar experiência positiva de movimento; pode transformar velhos padrões arraigados acerca de condicionamento físico e movimento (*no pain, no gain*⁵⁵); pode reestruturar as modalidades de apreensão do próprio corpo, de si mesmo e, parafraseando Sylvie Fortin, *deslimitando*, portanto, seu imaginário (2011, p. 33). Tudo isso, em larga escala, significa também favorecer a saúde, tratada, aqui, no sentido amplo, de cuidados de si, já referenciado anteriormente.

Sobre os *deslimites* do imaginário e a importância dos aspectos poéticos e criativos na vida humana, Fayga Ostrower nos conta que:

[...] Nos 20 anos que leciono pude constatar que a criatividade é o problema mais íntimo e mais profundo das pessoas, jovens ou adultas, problema ligado ao senso de produtividade de cada um e portanto ao próprio sentido da vida. Por isso é tão importante para as pessoas.⁵⁶” (OSTROWER, in LISPECTOR, 2007, p. 36).

A ideia da imaginação permeando o movimento não é nova. Muitas pessoas reconhecem que pensamentos são capazes de transformar o seu estado corporal (FRANKLIN, 2006) e métodos são desenvolvidos sobre essa base, como a *Ideokinesis*⁵⁷. Profissionais de Movimento vivenciam cotidianamente a experiência de facilitar movimento através de imagens.

Em cada ação, estamos vivenciando movimento/pensamento/sentimento. Segundo Moshe Feldenkrais: “[...] Quando um desses elementos da ação se torna tão pequeno até quase desaparecer, a própria existência fica comprometida. [...]” (FELDENKRAIS, 1977, p. 28).

⁵⁵ Jargão associado a ambientes de treinamento físico de esportes competitivos, de trabalhos artístico-competitivos e/ou acrobáticos (concursos de aeróbica, dança ou circo) e de culto à remodelagem da forma física, como o fisiculturismo. *Sem dor, sem ganhos*. Tradução nossa.

⁵⁶ (OSTROWER em entrevista a Clarisse, in (LISPECTOR, 2007)

⁵⁷ Mabel Todd (*The Thinking Body*, 1920), descreve maneiras de usar os sentidos, sentimentos e imaginação para promover movimento e equilíbrio corporal.

O método *Imagens para uma mente feliz e um corpo são*⁵⁸, ou simplesmente *Método Franklin de Visualização*, desenvolvido por Erick Franklin⁵⁹, afirma que o funcionamento cinesiológico é modificado pelo uso de imagens. A maneira como o Sistema Nervoso Central (SNC) funciona no comando de movimento será favorecida ou desfavorecida de acordo com a visualização que se crie antes e durante a execução do movimento.

É fácil notar, empiricamente, o poder das imagens na construção e potencialização do movimento. Muitos dos cursos de formação em Pilates – sobre os quais refletirei neste capítulo – tem incorporado esse recurso didático. Porém, ainda que seja um recurso bem vindo, faz-se necessário diferenciá-lo do que estou chamando de Dimensão Poética.

A Dimensão Poética à qual me refiro precisa fazer parte dos pressupostos do trabalho, esclarecidos previamente ao aluno/cliente/paciente, e ser instaurada como procedimento metodológico pelo Profissional de Movimento.

Para permitir a vazão e o estímulo ao imaginário, será necessário criar ambiente propício, que ofereça tempo suficiente, vínculo de confiança entre os envolvidos, cumplicidade, diminuição do julgamento/censura, ausência de certezas pré estabelecidas e outras qualidades inclusivas, que estão em afinidade com o que Paulo Freire nomeou de “saberes necessários à prática educativa”, elencados em 27 princípios os quais citarei no Capítulo 5.

Como os ambientes ligados à saúde através do movimento são, geralmente, ocupados por profissionais da Saúde ou Educação Física, cujas formações, tradicionalmente, não incluem estudos sobre os referidos conhecimentos específicos dos campos artísticos, a Dimensão Poética não é tocada. Inexiste. Não se apresenta como recurso, o que, do meu ponto de vista, representa uma perda de oportunidade para os alunos/clientes/pacientes.

4.2 TECENDO UMA TEIA – PENSAMENTO COMPLEXO, RECONHECIMENTOS ARTÍSTICOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS

Em estúdios de Pilates, academias de ginástica ou clínicas de reabilitação através do

⁵⁸ “Imagery for a happy mind and a healthy body”. Site: <http://franklinmethod.com/>

⁵⁹ Erick Franklin é suíço. Foi bailarino profissional em Nova York e criou sua técnica de visualização para facilitar movimentos. É autor de vários livros. Continua desenvolvendo seu método e oferecendo cursos em várias cidades do mundo. Em janeiro de 2014, Franklin esteve em Salvador. Na ocasião, pude conhecer e experimentar um breve panorama do seu método. Para mais informações, visitar: franklinmethod.com

movimento, a expectativa sobre a atitude de professores e alunos poderia ser resumida da seguinte maneira: o professor é o transmissor do saber, guiando, detalhadamente, cada etapa do movimento – de preferência, indicando, precisamente, o modo como se deve respirar, para onde olhar, dentre outras minúcias; e o aluno é desprovido de conhecimentos acerca de si mesmo, do seu movimento e do seu bem estar, portanto não está apto a participar das decisões, recebendo, passivamente, as indicações ‘daquele que sabe o que é melhor’.

Trata-se de uma concepção pedagógica equivalente àquela que Paulo Freire conceituou como Educação Bancária (FREIRE, 1974), na qual assume-se que o professor é o detentor do saber e deve ‘depositar’ seus conhecimentos no aluno, que nada sabe, como quem deposita dinheiro num banco.

Há, no entanto, o contexto sociocultural para a vigência deste tipo de procedimento. Em termos de Brasil, somos uma democracia recente e a difusão de conhecimentos que privilegiam a autonomia foi vedada e desestimulada por longos anos. Ainda somos um povo pouco alfabetizado e o acesso à educação ainda é privilégio de poucos.

Morin generaliza esta problemática para além das nossas fronteiras nacionais e comenta como “um fenômeno histórico e cultural no qual nos encontramos”. Ele explica:

[...] Na escola aprendemos a pensar separando. Aprendemos a separar as matérias. [...] Aprendemos muito bem a separar. Separamos um objeto de seu ambiente, isolamos um objeto em relação ao observador que o observa. Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor [...]. Queremos eliminar o problema da complexidade. Este é um obstáculo profundo, pois obedece à fixação a uma forma de pensamento que se impõe em nossa mente desde a infância que se desenvolve na escola, na universidade e se incrusta na especialização. (MORIN, 1996, p. 275)

Além disso, a norma social vigente desvaloriza, sistematicamente, o conhecimento produzido pelo corpo, criando dicotomias entre corpo e ‘mente’, sendo esta última associada ao cérebro, à inteligência e à capacidade intelectual. Seguindo este raciocínio, o corpo – que, segundo esta visão dicotômica, não é o cérebro e, portanto, não é ‘a inteligência’ – não merece atenção, fazendo com que as vivências pessoais dos sentidos do corpo e seu movimento não tenham status suficiente para serem empreendidas ao longo da vida. Como observa Bourdieu, o corpo “[...] é uma construção cultural resultante do aprendizado consciente ou inconsciente de valores e normas sociais [...]” (BOURDIEU, 1992 *apud* FORTIN, 2011, p. 33).

Para Feldenkrais, “[...] o movimento será o meio privilegiado para perceber como se processa a aprendizagem e para promover o refinamento gradativo da sensibilidade [...]”

(GERALDI, 2011, p. 99).

Laban acreditava que, através do movimento, liberaria o homem social do conjunto de regras limitantes e, para ele, esta liberdade seria alcançada através de “[...] uma prática corporal que o levasse ao esquecimento de hábitos e posturas aprendidas [...]”, ou seja, o *êxtase*, capaz de favorecer a experiência criativa e terapêutica.

Afinado com Feldenkrais e Laban, José Antonio Lima afirma:

[...] Tenho plena convicção, a partir da crença de que o ser humano é cerceado socialmente em vários aspectos, refletindo em seu comportamento expressivo as dificuldades de fazer-se presente, que a intervenção sobre esta circunstância [soma] é ação libertadora. [...] (LIMA, 2010, p. 162).

Sobre as inter-relações e trânsitos entre saberes, Lima afirma que:

[...] Como médico e educador agrada-me sustentar a tese de que toda ação terapêutica só se completa ao se manifestar também como ação pedagógica, educativa, assumindo como contrapartida que toda ação educativa só estará completa se apresentar como resultado circunstancial uma faceta ‘terapêutica’. [...]

Em contrapartida, ao educador cumpre entender que o processo educacional só se completa se efetuado tendo em conta todo o contexto em que se inserem os circunstantes, pela consciência deste contexto e de como ele se modifica frente aos novos dados. Informação necessária para preservar o indivíduo nesta nova realidade - preservação é antecipação, dado terapêutico por excelência, é prevenção. (LIMA, 2010, p. 58)

Rosa (2010) afirma, já no título de sua Dissertação⁶⁰, que todo processo poético é, também, e por isso mesmo, pedagógico; uma atividade pedagógica é necessariamente criativa (FREIRE, 2009) e as construções técnicas estão indissociáveis dos processos criativos (VIANNA, 2005).

Entre esses autores, trama-se uma teia de inter-relações muito favorável à visibilização das *Zonas de Interseção* (SOUZA, 2012) que encontro entre arte, técnica, educação, saúde e política, sobre as quais atuam Profissionais de Movimento e sobre as quais me interessa entender.

Algumas terapias manuais e práticas da saúde estão relacionadas à passividade do paciente ou são, necessariamente, passivas – o que faz sentido no contexto de Saúde construído sobre uma ideia dicotômica do sujeito que ‘tem’ um corpo que precisa de

⁶⁰ A pergunta sobre os limites do corpo como instauradora da *performance*. Propostas poéticas - e, portanto, pedagógicas - em Dança. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação - UFRGS. Porto Alegre, 2010.

cuidados. A própria designação ‘paciente’ sugere, fortemente, o estado de paciência e passividade, que permeia as ideais sobre saúde no Ocidente.

Relaciono as ideias de passividade na saúde às ideias de passividade no modelo de educação bancária, denunciado por Paulo Freire, e às práticas da Dança que impõem passividade/obediência ao dançarino e autoridade ao coreógrafo. Em todos os casos, há dicotomia de papéis, fragmentação de conhecimentos e hierarquização de poder. Estas maneiras de estar no mundo são tributárias de fenômenos histórico-culturais com os quais aprendemos a pensar.

Destaco, aqui, o quanto novos ambientes de atuação propostos pela via interdisciplinar do movimento, compartilhados entre profissionais da Saúde, das Artes e da Educação, são ambientes propícios para reflexão, absorção, enriquecimento e, eventualmente, transformação de tradições e práticas herdadas dessas áreas, o que torna o estudo sobre estes ambientes híbridos bastante prolífico.

Não pretendo, com estes exemplos, desqualificar as vantagens e benefícios de práticas e terapêuticas que demandam passividade do cliente/paciente. Tampouco é minha intenção sugerir que o professor de movimento deva abster-se de indicar e orientar seus alunos. Quero, com estes exemplos, oferecer um panorama de características e princípios que venho reconhecendo nos ambientes de ensino e prática de movimento e – a partir da reflexão crítica deste contexto –, propor práticas de movimento referenciadas em reflexões pedagógicas, artísticas e políticas com as quais me afino.

Percebi, pela experiência, que alunos que procuram atividade física por indicação médica ou outras motivações relacionadas à saúde, entendem que precisam ser ‘comandados’ e supõem que:

- não sabem nada sobre seu corpo, seu movimento ou seu bem estar;
- precisam fazer cada movimento ‘do jeito certo’, para que haja o benefício desejado.

Estes são pressupostos diametralmente opostos aos da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2009), que, ainda que não tenha sido desenvolvida a partir e para o movimento, encontra perfeita ressonância com as abordagens somáticas⁶¹ e com a Autoridade Interna.

⁶¹ “Várias orientações coexistem sob esse termo guarda-chuva. (...) Mesmo assim, todos adotam uma pedagogia que repousa sobre o convite feito aos dançarinos [a qualquer praticante] de tomar decisões por meio de uma experiência sensível que reconhece a singularidade de seu corpo” (GEBER; WILSON, 2010 *apud* FORTIN, 2010, p. 32).

Caminhos como os da Educação Somática, da Pedagogia da Autonomia e da Dança Contemporânea, vêm problematizando o discurso dominante⁶² sobre corpo, movimento, técnica, arte, educação e abrindo portas de emancipação pessoal e coletiva.

Importantes transformações sócio-político-tecno-culturais do século XX, no mundo Ocidental, engrossaram o coro de questionamentos ao discurso dominante, dentre os quais cito:

- A ‘crise da identidade’, que foi tirada de um lugar fixo, inquestionável, determinista, para uma situação contextualizada histórica e socialmente (HALL, 2011).
- O feminismo, que trouxe o impacto da subjetividade para a dimensão política, afirmando que o íntimo-pessoal é político, trazendo para ao *status* de público esferas privadas (HALL, 2011), bem como desenvolvendo pedagogias feministas, nas quais “[...] a pessoa é convidada a se tornar um *expert* dela mesma, interrogando e analisando a sua própria experiência. [...]” (PIERRE, 2002; ELLSWORTH, 1989; SANDELL, 1987 *apud* FORTIN, 2003, p. 166).
- a teoria da relatividade de Einstein, que acaba com o Sistema Newtoniano de referências estáveis e diz que tempo e espaço são referências relativas, uma só existe em relação à outra (LIMA, 2003);
- o princípio da incerteza de Heisenberg, que diz que tudo muda o tempo todo no mundo; basta a observação para alterar a atividade molecular (LIMA, 2003).
- a evolução do pensamento científico, de Thomas Kuhn, que propõe que a ciência não avança por acumulação, mas por meio de quebra de paradigmas (LIMA, 2003).
- duas grandes guerras mundiais, que tornaram necessária a reflexão sobre o que ‘realmente importa’.
- O desenvolvimento tecnológico das comunicações à distância e dos transportes, que transformaram as maneiras de mover e pensar o mundo.

⁶² Refiro-me ao discurso dominante como aquele que dissocia corpo e ‘mente’, isolando a ideia de inteligência a aspectos exclusivamente racionais, acredita na possibilidade de uma ciência imparcial e dona da verdade, enquanto menospreza a produção de conhecimento através do movimento corporal; vincula sucesso a dinheiro e saúde a remédios, desconsiderando uma ideia ampla de saúde, tratada aqui no sentido de cuidados de si.

A partir da contextualização histórica, entendemos o surgimento desses pensamentos-práticas como frutos de circunstâncias, com raízes comuns.

Segundo Mia Couto⁶³,

[...] a afirmação da intimidade, do que é mais íntimo [...] é uma via revolucionária poderosa pela possibilidade de acessar individualmente intimidades. Provoca menos pelo coletivo, pelo espírito de identificação e mais pelo único, pelo estritamente pessoal, mesmo se tratando da personalidade e individualidade do artista que produz o relato, testemunho, confissão. [...] (COUTO, in *Outras Palavras*, 2009)

Este mesmo transbordamento do íntimo/individual para o coletivo aparece na fala de Manoel de Barros, quando ele revela sobre a sua poesia: “[...] Não queria comunicar nada, não tinha nenhuma mensagem. Queria apenas me ser nas coisas [...]” (BARROS, *apud* DALATE, 1997).

Ambos os relatos, vindos de escritores de países diferentes, revelam modos de fazer de resistência ao discurso dominante, agregando aos seus fazeres artísticos um aspecto político distanciado da ação panfletária explícita, mas não menos potente. É possível reconhecer, nessa atitude, equivalências com os princípios da Autoridade Interna e da Pedagogia da Autonomia. São pensamentos que transbordam áreas, implicados politicamente, que explicitam e colocam, no mundo, modos de fazer e produzem ‘pedagogias de autonomia’.

Segundo Rosa,

[...] Os artistas agregados em torno da dança na Judson Church não queriam lançar sistemas pedagógicos e estéticos, mas sim destrinchar e expor as relações de poder, os acordos sociais tácitos inscritos inclusive nos hábitos corporais que estabeleciam os valores em dança, o corpo e o movimento de um bailarino *de verdade*. [...] Nesse pensar, tornava-se mais simples conviver com opções poéticas que poderiam ser contraditórias entre si. (ROSA, 2010, p. 20)

Paulo Freire flagrou e denunciou, na década de 70, em oito idiomas⁶⁴ a prática educativa vigente no Brasil como prática de dominação e ofereceu novas bases de pensamento a partir de uma Pedagogia da Autonomia; Joseph H. Pilates fez críticas pertinentes aos sistemas de saúde quando flagrou a ignorância da sociedade médica sobre as ‘leis da natureza’, já na primeira metade do século XX.

Klauss Vianna relata que:

⁶³ Mia Couto é biólogo e escritor moçambicano. Trecho de entrevista a Bia Corrêa no Canal Futura, programa **Outras Palavras**, 2009.

⁶⁴ inglês, português, espanhol, italiano, francês, alemão, holandês e sueco

[...] Ao acordar, ao sensibilizar uma dada articulação, adquirei mais um ponto de equilíbrio em meu corpo, e isso acaba agindo sobre todo o resto, inclusive sobre coisas que aparentemente nada tem que ver com músculos e articulações, como a atividade intelectual. (VIANNA, 2005, p. 79)

As reações corporais, por longos séculos, estiveram desconsideradas do escopo do que se chamava pensamento. A invisibilidade do corpo, que precisava ser reprimido, submetido, silencioso e quieto para ser adequado, foi construída ao longo de séculos de uma dicotomia dominante que fragmentava o ser entre corpo e mente. A deformação gerada por essa dicotomia deixou impactos sociais, culturais, comportamentais e até no uso de vocabulários e/ou na falta deles.

Na impossibilidade ideológica de reconhecer o corpo como produtor de pensamento, o modo dicotômico de lidar com o mundo gerou padrões de fala tipo: ‘meu corpo’; ‘minha mão’; ‘minha pele’, refletindo, através do uso de pronomes pessoais, a ideia de corpo como mero *container*/carcaça de um ‘eu’ – que seria o lugar da consciência, do reconhecimento de si – situado, na melhor das hipóteses, na cabeça.

Por não reconhecer, na materialidade do corpo vivo, o lugar de geração de consciência e cognição, criou-se o termo mente, que dá conta desse lugar abstrato e desmaterializado da cognição.

Souza nos conta, a partir do pensamento de Antônio Damásio (1994, 2000), que:

[...] a mente não é uma estrutura localizável anatomicamente, mas um conjunto de representações e fenômenos que ocorrem no cérebro a partir do que é armazenado das experiências vividas pelo indivíduo e reconfigurado por ele e que, em última instância, caracterizam esse indivíduo, dando-lhe uma identidade diferente da de qualquer outro. [...] (SOUZA, 2012, p. 29)

Tendo sido o corpo desempoderado do lugar de produção de conhecimento ao longo de séculos de racionalismo dicotômico e, antes disso, séculos de repressão cristã, vivemos um mar de distorções que desafiam imensamente os educadores corporais na atualidade. Cito algumas:

- a já citada criação de uma palavra que aliena do corpo a consciência, a ‘mente’;
- a ausência de palavras que creditem, simbolicamente, integridade aos eventos motores-cognitivos, que precisam, hoje, ser tratados por 3 vocábulos: movimento/pensamento/sentimento;
- a separação no próprio corpo entre ‘cabeça’ e ‘corpo’;

- a terrivelmente nociva – e infelizmente muito difundida – ideia de que trabalhos corporais não são trabalhos do âmbito cognitivo/intelectual;

- e a hierarquia entre trabalhos ‘intelectuais’ e ‘trabalhos corporais’, que determina a inserção social do indivíduo, interferindo diretamente na remuneração.

Para uma breve contextualização histórica da herança ideológica dos padrões dicotômicos presentes ainda hoje, Silvia Geraldi nos conta que:

[...] contestando a noção mais difundida que concebe o ato de pensar como uma atividade separada do corpo - visão moldada pelo filósofo francês René Descartes (1596-1650) há quase quatro séculos e que continua a influenciar ciências e humanidades do mundo ocidental -, o campo de estudos da educação somática afirma a proeminência do corpo na existência consciente, resgatando a abordagem orgânica da mente encarnada que predominou desde Hipócrates (460-377 A.C.) até o Renascimento [...] (GERALDI, 2011, p. 99).

Considerando esse panorama de estruturas sociais arraigadas, desfavoráveis ao trabalho corporal e artístico, atuo politicamente engrossando o coro das vozes de resistência ao discurso dominante. Me parece extremamente relevante continuar informando sobre os pressupostos de corpo e movimento com os quais trabalhamos e sobre a sua importância.

Afinada com Sylvie Fortin, “[...] Sustento a ideia de que uma modificação nas fontes de saber empreende uma mudança nas relações de poder. [...]” (FORTIN, 2003, p. 163)

Nesta intenção, listo, aqui, alguns desses pressupostos com os quais me afino, abordados de maneira dispersa ao longo deste texto. São eles:

- não há outro lugar para a produção de conhecimento e a consciência que não seja a materialidade do corpo vivo;

- a base da construção da inteligência/pensamento/sentimento é a motricidade;

- corpo é ideologia;

- cada experiência/vivência se corporifica através de movimento corporal – visível ou não aos olhos;

- corpo, movimento, imaginário e arte proporcionam complexidades favoráveis a caminhos evolutivos;

Elsa Gindler, Lyli Ehenfried, Mathias Alexander, Moshe Feldenkrais, Thomas Hanna, Mabel Todd, Gerda Alexander, Klauss Vianna, e tantos outros, propuseram caminhos de resistência a padrões sociais dicotômicos, obsoletos e/ou nocivos⁶⁵.

Parecem ser os Profissionais de Movimento, atravessados por tantas áreas de conhecimento, aqueles com ferramentas adequadas para desestabilizar estruturas sociais instaladas e provocar transformações políticas através da transformação do pensamento sobre corpo, movimento e posicionamento no mundo.

Desde práticas íntimas que nos transformam a cada dia, passando pela resistência cultural necessária de continuar dançando, movendo, fomentando o campo, até à batalha política de ocupação, reconfiguração e convencimento de outras esferas sobre a importância vital desses saberes e fazeres.

Beatriz Souza, em sua Dissertação sobre o papel da Educação Somática na formação de dançarinos e professores⁶⁶, destaca quatro princípios comuns aos métodos do vasto e permeável conjunto agrupado sob a chancela de Educação Somática, sendo eles: “[...] a indivisibilidade do indivíduo ou a unidade corpo mente; a percepção como instrumento para modificar padrões de movimento automatizados; a autonomia; e a relação corpo-ambiente.” (SOUZA, 2012, p. 13)

Agrego, aos princípios elencados por Souza, a interdisciplinaridade de suas atuações, tratando, sempre de forma conectada, distintas áreas.

Esta lista de princípios ajuda a reconhecer posicionamentos políticos, visões de mundo e discursos subjacentes às práticas. Para os artistas integrantes da geração Judson Church, “[...] Experimentar no corpo era o meio de se perguntarem o que havia de igual ou diferente entre o corpo de um bailarino legitimado por uma formação e o de qualquer outra pessoa. [...]” (ROSA, 2010, p. 22)

Segundo o princípio de ‘Sintonia somática e sensibilidade’, descrito por Ciane Fernandes na sua pesquisa Somático-Performativa:

[...] A sintonia somática (NAGAMOTO, 1992, p.198) transforma o paradigma da mente como sujeito conhecedor e controlador de um ambiente-objeto manipulável, e cria uma perspectiva de conexão interna e inter-relações fluidas entre corpo e ambiente. O corpo deixa de ser um objeto manipulado e manipulável para ser **soma**, matéria e energia experienciados

⁶⁵ Não é objetivo desta Dissertação discorrer sobre a história ou os métodos dessas figuras revolucionárias. No entanto, contextualizações genéricas serão feitas na medida justa para colaborar com as articulações aqui pretendidas.

⁶⁶ SOUZA, Beatriz. **Corpo em dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores**. Dissertação de Mestrado. Orientadora Profª. Dra. Leda Muhana. PPGDAN. 2012.

de dentro com/no ambiente, num todo integrado de sentimento, sensação, intenção, atenção, intuição, percepção e interação. Assim, tanto aluno e professor, quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, seus conteúdos e metodologias -, constituem-se em relações fluidas a partir de estados de sintonia profunda consigo mesmo, nossas necessidades e desenvolvimentos sensíveis e autônomos. [...] (FERNANDES, 2012, p. 109)

As visões de mundo presentes em cada tipo de relação pedagógica com o movimento e suas implicações políticas precisam ser consideradas. É possível colher, da poética, o seu desdobramento político (ROSA, 2010).

4.3 O QUE A TÉCNICA DE PILATES TEM A VER COM ISSO? CRÍTICA AO MODELO PEDAGÓGICO.

Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber.
(FREIRE, 2009, p. 63)

Como instrutora de Pilates desde 1999 e, anos mais tarde, em 2007, no papel de educadora de instrutores de Pilates, notei que não haviam caminhos metodológicos traçados para a busca criativa de movimento no ambiente desta técnica. Não é cogitada a possibilidade da investigação livre e criativa de movimento como estratégia de autoconhecimento e de produção de conhecimento. Ainda que, atualmente, se fale muito sobre divisão de responsabilidades entre professor e aluno, os Profissionais de Movimento atuantes no método Pilates (que podem ser de diversas áreas, como: Dança, Fisioterapia, Educação Física, Psicologia, dentre outras) e os alunos (em geral, pessoas de todas as idades e áreas profissionais, que buscam atividade física consciente para manutenção ou reabilitação da saúde e bem-estar) não tem arriscado nenhuma posição diferente daquela conhecida e segura que prevê que o professor manda e o aluno obedece. O professor é quem sabe (ou deve saber) o que é melhor para os alunos. Mesmo os melhores cursos de formação em Pilates não estimulam, entre os futuros professores, que incluam, em suas aulas, metodologias de estímulo à investigação pessoal de movimento ou outras metodologias criativas para o autoconhecimento através do movimento. Mas bem o contrário, os cursos de formação tem, cada vez mais, apelado para ‘pratos feitos’ que não demandem do professor a

capacidade de pensar, improvisar e criar e, ainda assim, possam viabilizar experiência de movimento rápida e segura, como uma receita padronizada, como um produto enlatado.

A técnica de Pilates vem sendo, atualmente, associada à reabilitação e prevenção. É uma técnica relacionada à saúde, frequentemente prescrita por médicos e cada dia mais executada por fisioterapeutas. Não à toa, este tem sido um campo de trabalho crescente para profissionais da Fisioterapia, profissionais da Saúde, que têm, tradicionalmente, hospitais como ambiente de trabalho. Considero que a inserção de ambientes alheios às clínicas e hospitais (como um estúdio de Pilates) no escopo da Saúde é um ganho recente, que precisa ser ampliado.

Diferente de um hospital ou mesmo de uma academia de ginástica, os estúdios de Pilates e as pessoas que praticam essa técnica, estão, cada vez mais, interessadas na relação entre movimento e saúde, com menos ênfase no aspecto patológico ou estético. Esse reconhecimento da saúde através do movimento já está na origem das ideias do próprio Pilates, evidenciado no título do seu primeiro livro, *Sua saúde*, no qual ele refere seu próprio método, a Contrologia, como conhecimento necessário a todos para a garantia de saúde e bem estar:

[...] [através do meu método] Podem ser prevenidas todas as tuberculoses e problemas como: pernas arqueadas, joelhos para dentro, pés planos, curvatura da coluna, doenças cardíacas, além de uma grande variedade de doenças de menor importância (o que não é possível com os métodos atuais).” (PILATES, 2007, p. 28)

Pelo meu crescente interesse no método e pela minha precoce atuação profissional como instrutora da técnica – o que, cada vez mais, me expunha à imensa responsabilidade de lidar com diversos perfis de público, faixas etárias e patologias das quais eu não tinha a menor notícia – tornou-se necessário complementar meus estudos sobre a fisiologia humana. Fui em busca de cursos de aperfeiçoamento que respondessem aos problemas com os quais vinha lidando no dia a dia com os alunos.

Como profissional da Dança, com experiência em movimento voltado para a criação artística, fui sendo levada, através desses cursos, para um mundo de conhecimentos da área da Saúde e fui agregando aos meus conhecimentos aspectos técnicos do movimento ligados à Fisiologia do Exercício, Cinesiologia, Biomecânica e Anatomia; aspectos que foram, gradualmente, sendo incorporados ao meu cotidiano artístico e pedagógico. Foi

descortinado, para mim, um horizonte de pensamento sobre a saúde através do movimento, que ia muito além de apenas manter-me saudável pela minha prática, de forma pouco consciente.

Considerando que o conhecimento sobre esta técnica vem sendo apropriado e difundido, cada vez mais por profissionais da Saúde, é compreensível que os aspectos da imaginação, da poética e da estética do movimento sejam deliberadamente, desconsiderados.

As áreas tradicionalmente relacionadas à Saúde, como é o caso da Fisioterapia, privilegiam, em geral, abordagens tecnicistas sobre o corpo (do tipo ‘técnica-sem-poética’), legitimadas por discursos dominantes sobre corpo e ciência, os quais evocam sua legitimação e seriedade pelo fato de considerarem-se imparciais, comprováveis e quantificáveis e, justamente por isso, desconsiderarem qualquer aspecto que não seja facilmente verificável através de métodos científicos pré estabelecidos.

Eu sabia, pela experiência pessoal, que o movimento é capaz de suscitar emoções, memórias, fantasias e alimentar o imaginário, tanto quanto o imaginário e o ambiente poético são capazes de viabilizar, potencializar e suscitar movimento.

Como disse antes, cursos de formação no método Pilates e ambientes de prática não vem incorporando aspectos da imaginação e da criatividade. Não vem sendo estimulado em cada aprendiz ou praticante do método Pilates, o atravessamento poético evocado individualmente ao se mover.

A partir da convicção sobre o poder do imaginário sobre o movimento, contando com a minha experiência artística pessoal e tendo adquirido algumas ferramentas de conhecimento relacionadas aos aspectos cinesiológicos, músculo-esqueléticos e biomecânicos, passei a ter muito mais interesse na associação e difusão do conhecimento que venho praticando e nomeando de Instabilidade Poética. Reconhecendo a falta do componente imaginativo e poético, reconheci, também, uma oportunidade de colaborar. Tornou-se estimulante aprofundar esse conhecimento.

Como praticante da técnica de Pilates, para além da motivação que ganhava através do imaginário de bailarina que era alimentado, a cada aula eu era apresentada a novos conceitos e abordagens sobre corpo e movimento, o que me tornava, efetivamente, uma melhor bailarina, com mais consciência, mais autonomia em relação às indicações dos

professores, pois eu estava sendo capaz de reconhecer o que me fazia bem e o que me fazia mal. Sentia diminuir as dores eventuais resultantes das aulas de dança, para as quais nem eu, nem meus professores de dança na época, tínhamos a menor pista de como vinham ou iam embora, apenas aceitávamos a ‘normalidade’ das dores, que, segundo o pensamento vigente nas aulas de danças técnicas, como o balé clássico, fazem parte do trabalho.

Entrar em contato com o ambiente do Pilates relativamente cedo (aos 15 anos) e logo poder aprofundar os estudos acerca da história da técnica e do funcionamento corporal do ponto de vista da fisiologia, cinesiologia e anatomia foi altamente transformador pela possibilidade de questionar as regras prontas nas práticas corporais às quais eu tinha tido acesso até o momento. Eu tive a noção de que: é preciso ter autonomia para pesquisar movimento; é preciso continuar desenvolvendo conhecimentos que já estão no mundo; é possível criar algo novo a partir da combinação de elementos existentes. Essa consciência revolucionou minha maneira de lidar com o movimento e minha compreensão sobre produção/criação de conhecimento.

O que me parecia surpreendente nos primeiros anos de existência das experimentações de movimento que levaram à Flymoon® (2002 a 2006) – que ninguém, antes de mim, tenha tido a ideia de colocar a Meia Lua de Pilates em sua posição instável – passou a fazer mais sentido ao conhecer o pensamento deixado pelo próprio Pilates em seus livros. Com a leitura das suas ideias, compreendi melhor a relação aparentemente contraditória que já percebia entre sua genialidade e a maneira como os seus seguidores da linha tradicional, que se autodenominavam fiéis a ele, se relacionavam com o seu método. Entendi que, apesar de todo o legado que eu pessoalmente pude absorver da sua história (de senso crítico, ousadia criativa, incorporação de novidades e coragem para fazer diferente), as características da sua prática pedagógica estavam muito mais vinculadas à ideia que Paulo Freire definiu como Educação Bancária do que às suas próprias práticas libertárias.

Os seguidores fiéis de Pilates estavam aprendendo com ele ‘o jeito certo de respirar’, ‘a quantidade certa de repetições’ e o jeito certo de fazer’. Para Pilates, “[...] os benefícios da contrologia dependem somente da realização dos movimentos exatamente de acordo com as instruções, e não o contrário. [...]” (PILATES, 2007, p. 123).

Pilates esbarra numa incongruência quando por um lado discursa sobre a necessidade de dar liberdade de movimento às crianças, criticando todo o sistema educacional de uma época, que “[...] [força] as crianças a ficar fisicamente inativas se elas são inclinadas a ser

fisicamente ativas [...]” (PILATES, 2007, p. 53) e indica, por outro lado, algo fechado, estritamente controlado e pré determinado por ele como a solução/fórmula cristalizada, que vai resolver todos os problemas, sendo que estes, segundo o próprio Pilates, foram criados por enclausuramentos e fórmulas, frutos da ignorância.

Pilates aprende e discursa sobre a autonomia dos animais, aprende e discursa sobre a noção de que é preciso seguir ‘as leis da natureza’ e a intuição das crianças sobre movimento, condena as fórmulas aplicadas às crianças e, ainda assim, exime a sua produção técnica de senso crítico. Pilates (2007, p. 60) afirma que “[...] uma pessoa pode atingir e manter uma saúde perfeitamente normal sem precisar recorrer aos exercícios artificiais. [...]” e, ao mesmo tempo, trata a própria técnica de maneira inflexível e imposta, como se fosse um manual a ser seguido, com instruções repletas de autoritarismo e obrigatoriedade.

Pilates (2007, p. 35) afirma que: “[...] a maior parte dos homens e das mulheres inteligentes é tão absolutamente ignorante quanto às simples leis da natureza [...]” e enfatiza que o entendimento sobre essas leis corrigiria os problemas de saúde da humanidade. Muitas foram as figuras que identificaram-se como parte de um ecossistema e reconheceram, na natureza, os guias para a libertação do corpo e de padrões sociais nocivos, nas ‘leis naturais’. Isadora Duncan encontrou, no movimento das marés e nas folhas balançadas pelo vento, motes para a sua produção artística e para a revolução de pensamento que propunha. Klaus Vianna entendia que tudo o que acontecia no universo, acontecia, também, em cada célula do seu corpo (VIANNA, 2005).

Pilates, Duncan e Vianna fizeram críticas aos modelos vigentes de suas épocas, imbuindo-se da importante tarefa de denunciar e propor algo novo a partir da sua prática. Para os dois últimos, a missão de ‘traduzir a natureza’ gerou autonomia. Klaus Vianna enfatiza a conexão com o mundo, a partir da autoridade interna de cada um, quando diz:

[...] A dança começa no conhecimento dos processos internos. Você é estimulado a adquirir a compreensão de cada músculo e do que acontece quando você se movimenta. [...]

[...] Se trabalho enriquecendo minhas possibilidades musculares, eu sou o movimento e não apenas me movo. E, se me movo integralmente, tenho em mim todas as forças do universo. Quando danço, portanto, está dentro de mim a engrenagem que faz o movimento do mundo. (VIANNA, 2005, p. 104-5)

Pilates, no entanto, ao sugerir mudanças em relação ao que não lhe parecia saudável para o ser humano, parecia estar convencido de oferecer à humanidade uma nova *Panaceia*

Universal, como se a sua técnica fosse a única maneira possível de ‘traduzir’ as leis da natureza.

Pilates, ao contrário do que muitos de seus seguidores gostam de dizer, foi um homem de sua época, tratando seu conhecimento de maneira universalista e descontextualizada, como muito se fez na modernidade, e tinha, na natureza onipresente, um argumento para justificar suas hipóteses, além de fonte de inspiração e conhecimento.

De acordo com Rouhiainen (2010, p. 57), ao contrário das abordagens somáticas que tendem a ter seus parâmetros nos próprios estudantes “[...] Pilates apoia a consciência corporal e as habilidades funcionais dos seus clientes num conjunto pré definido de exercícios e objetivos de execução.”⁶⁷

A incoerência entre as estratégias de produção de conhecimento utilizadas por ele como autodidata – agrupados nos quatro princípios já citados (senso crítico; impulso criativo; caráter agregador; e coragem de fazer diferente) – e as estratégias pedagógicas defendidas por ele como ‘proclamador da cura do mundo’ é flagrante, quando relacionamos o seu legado inventivo aos escritos deixados.

É preciso que a incoerência entre a prática de Pilates e as estratégias pedagógicas sejam abordadas criticamente, para que *não se jogue fora o bebê com a água do banho*. Para que não se confundam e se percam as imensas contribuições por ele deixadas.

Proponho que a técnica de Pilates seja considerada como um arranjo flexível sobre o qual se deve olhar com senso crítico; que o seu legado seja abordado, pedagogicamente, a partir do reconhecimento do valor da sua trajetória, das motivações que o guiaram e do legado de espaços agregadores e inventivos que os Estúdios de Pilates se tornaram, mais do que a partir das próprias instruções deixadas por ele. Esta reflexão crítica é parte da contribuição desta Dissertação ao campo.

Se esse modelo não me serve, o que devo fazer então? Eu percebi que, para incluir o assunto criatividade como parte dos conteúdos pertinentes em minha prática de ensino, além de provocar a vivência de movimento através da Flymoon® e do método desenvolvido, era preciso dar a ver, conceitualmente, o que acredito. Tem sido diante de problemas enfrentados em situações cotidianas da prática profissional, na atuação artística e na prática

⁶⁷ “[...] Pilates supported his clients’ bodily awareness and functional abilities with predefined movement material and set goals of performance.” (Rouhiainen, 2010, p. 57).

pedagógica de movimento, que me vejo instigada e impelida a estudar e compartilhar os elementos que regem o que finalmente tive a coragem de assumir como INSTABILIDADE POÉTICA.

Intuo que a aproximação a esses elementos será uma chave capaz de sintetizar muitas das experiências de criadores, artistas, investigadores de movimento que, **também**, dedicam-se ao ensino do movimento em ambientes não artísticos, voltados para o bem-estar e o autoconhecimento.

5. INSTABILIDADE POÉTICA – BALANÇANDO E INVERTENDO CAMINHOS

No plano pedagógico, será verdadeiramente um desafio saber em que proporção e modalidade se deve equilibrar o discurso dominante com aquele da educação somática. (FORTIN, 2011, p. 32).

Tem sido bastante desafiador – e gratificante, ao mesmo tempo – propor caminhos que se afastem do padrão vigente de ‘transmissão de passos’, em processos criativos, e que desestabilizem o modelo pedagógico dominante, em ambiente de aprendizado que esperam do professor uma atitude de ‘dono do saber’ e entendem o aluno como passivo. Paulo Freire já alertava sobre a necessidade dos educandos entenderem que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a construção do saber. Assim, convencidos disso desde o princípio da sua experiência formadora, os educandos podem entender-se como sujeitos da produção do saber e não corpos inertes a serem moldados (FREIRE, 2009).

O filósofo Tony Eichelberger postula três principais fontes de saber: tradição, pesquisa científica e experiência pessoal. Entre essas fontes, “[...] o recurso à tradição seria o argumento mais frágil para justificar uma ação [...]” (Eichelberger, 1989, *apud* FORTIN, 2003, p. 162). É nesse sentido que me interessa, especialmente, por práticas pedagógicas criativas, que não apenas reproduzam acriticamente uma tradição ou método, mas que favoreçam a experiência pessoal como forma privilegiada de construção de conhecimento, especialmente quando estamos falando de práticas de movimento, nas quais o aprendizado se dará, necessariamente, pela experiência, pelo fazer insubstituível e intransferível.

Neste capítulo conclusivo, listarei alguns princípios, pressupostos, problemas e procedimentos encontrados. Muitos deles, já presentes nas descrições, análises e relatos dos capítulos anteriores, serão, agora, detalhados e conectados a alguns aspectos terapêuticos do brincar de Winnicott (1975) e aos *Saberes necessários à prática educativa* de Paulo Freire (2009).

5.1 PRINCÍPIOS, PRESSUPOSTOS, PROCEDIMENTOS E PROBLEMAS

Instabilidade Poética propõe desapego a ideias de certo e errado a respeito do corpo em movimento. É preciso olhar para o corpo em movimento sem preconceitos morais e restritivos. Provocar instabilidade para aprender e exercitar estratégias criativas de manutenção do equilíbrio – tanto de forma voluntária quanto involuntária – está no cerne desta proposta, intimamente conectada às brincadeiras e jogos que tanto motivam os movimentos da infância, quando somos incansáveis pesquisadores e aprendemos sobre o mundo a partir da experiência pessoal.

Na infância e em muitos outros momentos da vida, um importante fator para a motivação do movimento é o prazer de mover-se. Reconhecendo essa motivação, pude conectar experiências aparentemente tão distintas como as brincadeiras de criança e a elaboração minuciosa de um método de exercícios sistematizado e compartilhável, que propõe, para além do aprendizado de exercícios estanques, a possibilidade de vivenciar a instabilidade de forma poética.

A instabilidade é estratégia motivadora de movimento. "Perder o chão" é perder o controle e, apesar de ser assustador, é, também, uma oportunidade para reconfigurar parâmetros, para reconstruir caminhos motores, para explorar a plasticidade neuronal, o que significa também ver o mundo de outras formas, desfazer preconceitos e tornar-se mais flexível.

Instabilidade Poética aproxima-se dos princípios resultantes das práticas Somático-Performativas, pois emerge “[...] sem uma antecipação conceitual cognitiva imposta de fora para dentro [...]” (FERNANDES, 2013, p. 105). Ao contrário, parafraseando Fernandes (2013), seus princípios emergem dos anos de experiência nos quais venho atuando nas múltiplas áreas de conhecimento que compõem este fazer: educação, abordagens somáticas, criação artística, ensino de movimento em ambientes de bem estar, reconhecimento do

movimento como motor de transformações políticas, sendo abertos e constantemente reformulados pelo fazer. Assim como a teoria Somático-Performativa, a ideia de Instabilidade Poética “[...] vem integrar vertentes cujas origens foram próximas, porém seus desenvolvimentos apartados [...]” (FERNANDES, p. 105, 2013).

Nesse trânsito entre áreas e ambientes profissionais ‘apartados’, foi gratificante perceber como o equipamento Flymoon® – criado para subverter a gravidade, para fazer sonhar e recriado/adequado para mobilização de tornozelo, fortalecimento muscular, flexibilidade, trabalho de equilíbrio, força, propriocepção, dentre outros aspectos motores – servia a ambientes dos quais sempre fiz parte, mas que muito pouco dialogavam: a dança e o estúdio de Pilates. Essa criação finalmente aproximava, transitava e reunia aspectos sempre presentes e muito importantes no meu trajeto profissional: técnica e poética.

A constatação dessa possibilidade de síntese me obrigou a repensar minha atitude, até então conformada com as diferentes máscaras profissionais adequadas a cada ambiente. Ao me dar conta da possibilidade de conexão, eu já não podia me conformar com a ausência de diálogo entre o ambiente de condicionamento físico e bem-estar (estúdio de Pilates) e o ambiente artístico; o ambiente técnico e o ambiente poético. Tornou-se necessário dar vazão e difusão à consciência emergente: o exercício criativo é também parte necessária ao bem-estar; é possível oferecer uma experiência neuromotora muito mais complexa, ampla e gratificante inserindo pesquisa criativa no processo.

Antes, tratando o ambiente artístico como um ambiente de experiência criativa de movimento *a priori* e o ambiente do ensino de Pilates como um ambiente de experiência de movimento estritamente técnico e repetitivo, a partir dessa consciência, fui obrigada a repensar a minha prática como educadora de Profissionais de Movimento, principalmente Instrutores de Pilates, e alinhá-la com o que sempre acreditei: uma prática que necessariamente favoreça a investigação pessoal, a criatividade e a autonomia, sendo uma consequência da outra. Para Paulo Freire: “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]”. (FREIRE, 2004, p.29). E ele nos brinda com uma explicação de rodapé:

[...] No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2004, p. 29)

Para tanto, nada melhor do que favorecer a busca constante, a indagação e, portanto, a pesquisa no cotidiano do professor. Esse é o exercício da criatividade no cotidiano, a que se refere Winnicott (1975).

Assim como para Freire (2009), que defende que o professor precisa entender-se como pesquisador e assumir a investigação como atitude de vida, Winnicott (1975) afirma que há um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito. Para este, as pessoas que vivem criativamente sentem que a vida merece ser vivida, enquanto aqueles que não podem viver criativamente tem dúvidas sobre o valor do viver.

Partindo do pressuposto de que a investigação pessoal e criativa de movimento é capaz de iluminar caminhos de transformação, gratificação pessoal e bem estar, passei a ter muito interesse em disseminar essa ideia, ainda que não totalmente consciente sobre a consistência dela e sobre a minha capacidade de “nadar contra a corrente”, ou seja, de tratar de criatividade e bem estar com alunos de Pilates que não “solicitaram” a inserção desses assuntos ao buscar essa atividade.

Introduzir estratégias criativas, de uma forma geral e sistemática, não é tão fácil quanto entendê-las na minha prática pessoal. Enquanto a convicção sobre a necessidade de introduzir estratégias criativas de investigação de movimento ainda era apenas desejo, eu me perguntava: Como exercitar a criatividade dos alunos em apenas 2 horas por semana? Como convencer as pessoas da importância de uma atividade menos dirigida e mais criativa? Como justificar a mudança metodológica? Como fazer “o vazio” da improvisação menos assustador?

À medida que crescia a minha pesquisa de movimento sobre a Flymoon®, cresciam as oportunidades de compartilhar esse repertório com Profissionais de Movimento ligados ao ensino, principalmente professores de Pilates. A chance de ver multiplicado o benefício das estratégias criativas – através desses professores, que aplicariam vivências criativas do movimento com seus alunos – me fez buscar mais sistematicamente metodologias criativas em minhas aulas⁶⁸.

⁶⁸ A percepção de que este é um diferencial de artistas no ambiente de trabalho interdisciplinar da técnica de Pilates, já que profissionais da Saúde dificilmente se dedicarão à criatividade como estratégia para aquisição de habilidades motoras, também me faz querer investir nesse assunto, que pode ser benéfico para a categoria em termos de inserção no mercado.

Na primeira vez que alguém sobe na Flymoon®, é preciso sensibilidade do professor. Em geral, o professor só pode indicar superficialmente o que vai acontecer e como o aluno deve se proteger do desequilíbrio, mas a experiência de equilibrar-se sobre a Flymoon® é intransferível e as indicações musculares do professor ajudarão pouco. É preciso simplesmente dar-lhe confiança, estratégias de segurança (algo no qual ele possa se segurar) e tempo para que as adaptações aconteçam.

A partir da experiência de ver como os alunos do estúdio de Pilates lidavam com a instabilidade da Flymoon® – que tira do lugar comum, transforma a relação de descarga de peso sobre os pés, provoca insegurança, riso, medo, entusiasmo e reações inesperadas –, percebi que:

1. É necessário tempo para lidar com a instabilidade;
2. É inútil fazer indicações de ações musculares voluntárias; e,
3. É absolutamente necessário oferecer confiança e segurança estando próximo ao aluno e através de indicações prévias sobre como sair da posição de risco, onde se segurar e uma atitude atenciosa e acolhedora, oferecendo indicações que situem, fisiologicamente, a experiência, e reconhecendo e acolhendo a dificuldade pessoal àquela experiência desconfortável de perda de controle sobre o próprio equilíbrio.

É absolutamente sem efeito qualquer indicação do tipo: ‘segure pelo abdome’, ‘mantenha os braços relaxados’, ou outras propostas desse tipo, quando o aluno está involuntariamente tentando equilibrar-se. Foi a partir dessas noções construídas pela experiência com a instabilidade da Flymoon® nos alunos, que vi caminhos para uma metodologia com menos indicações de movimento e mais espaços para a inserção de uma Dimensão Poética à vida das pessoas, pela investigação pessoal de movimento, pela experiência criativa, pelo ‘vazio’, pelo reconhecimento da própria Autoridade Interna, pela possibilidade de questionar regras prontas.

Detalho, em seguida, alguns procedimentos pedagógicos e proponho uma lista dos conceitos relacionados à Instabilidade Poética. Nesta lista, os conceitos aproximam-se por afinidades, o que pediria uma representação visual para além do formato escrito, que permitisse a visualização da porosidade, permeabilidade e possibilidade de atração multidirecional entre os conceitos, pois são todos interconectáveis, formando inúmeras possibilidades de combinação entre si.

A lista apresentada, aqui, é apenas uma síntese, inicial e provisória, de princípios apresentados ao longo da Dissertação, desta prática artístico-pedagógica de movimento, a Instabilidade Poética.

5.2 TAREFAS ABERTAS E CONDUÇÃO

Sistematizar o que vinha experimentando livre, espontânea e despreziosamente com a Flymoon® passa a ser uma demanda na medida em que identifique a possibilidade de transformá-la em ferramenta de treinamento de habilidades motoras, como força, equilíbrio e propriocepção⁶⁹, com os alunos do estúdio de Pilates, ou seja, muitas faixas etárias, práticas, histórias, patologias, todo tipo de gente.

Foi, a partir da inserção da Flymoon® como método sistematizado nas minhas aulas, pela bagagem de pesquisa e criatividade que a história dela fundou, que percebi a chance de inserir metodologias de uso que viabilizassem experiências semiabertas de movimento, ou seja, ao invés de indicar um exercício com início, meio e fim (tarefa fechada), eu passei a sugerir ações, indicar metas e objetivos, que precisariam ser resolvidas de forma criativa por cada um, utilizando o termo ‘tarefas abertas’, também encontrado em relatos metodológicos vinculados à Educação Somática. Essa maneira de indicar movimento não pertence às metodologias de cursos de formação em Pilates que fiz, mas me foi possível lançar mão dessa estratégia, que mais se aproxima de jogo, improviso e dança, porque, como criadora do equipamento e do que se faz sobre ele, eu tive autoridade suficiente para desenvolver, também, a filosofia de movimento e a metodologia de ensino vinculada ao equipamento. E era isso que eu estava praticando, ainda sem a exata consciência.

Nas tarefas abertas, é possível tirar o foco do estrito movimento certo ou errado e favorecer a diminuição de padrões de censura de movimento. A partir daí, torna-se possível uma mirada menos preconceituosa sobre o corpo em movimento. Numa perspectiva otimista de trabalho, em algum tempo, será possível ao praticante experimentar uma sensação libertária e gratificante – sensação esta, em geral, privada a experiências artísticas – de criar liberando o fluxo, ‘seguindo o corpo’, sem mais decidir racionalmente, mas ainda

⁶⁹ A princípio, apenas no ambiente da técnica de Pilates, já que, em outros ambientes onde atuava profissionalmente - ensaios, prática pessoal e aulas de dança para crianças - a Flymoon® estava presente como “brinquedo de experiência”, sem qualquer regra, modelo prévio ou necessidade de sistematização.

consciente sobre o que acontece, permitindo que o movimento aconteça prazerosamente e percebendo os sentimentos-pensamentos-movimentos que emergem dessa experiência.

Cito três exemplos de tarefas abertas experimentadas na Flymoon® (dentre muitos outros, experimentados e por experimentar, que importam menos por eles mesmos e mais pelo que suscitam de experiência), para explicitar alguns aprendizados sobre a construção de ambiente propício para a Instabilidade Poética, através das indicações.

A primeira clareza que é preciso ter ao conduzir o processo investigativo é sobre o que se deseja provocar. Diferentes objetivos demandam diferentes maneiras de conduzir. O meu interesse era levar aqueles Profissionais de Movimento a uma experiência criativa, que pudesse ser reconhecida por todos como parte de um processo de construção de conhecimento (com desdobramentos – relatos, escritos, depoimentos e até sistematização de repertório – ou não), a partir da **investigação individual de movimento**, sobre a instabilidade provocada pela Flymoon®. Tendo esse objetivo explícito, proponho a tarefa aberta, indicando o que me interessa nessa proposta. Vejamos os exemplos de tarefas a seguir:

1. Investigar possibilidades de caminhada em diversas direções, dentro, fora e nas bordas da Flymoon®. Perceber e aproveitar os balanços;
2. Investigar possibilidades de balanço sobre a Flymoon® em posição quadrúpede;
3. Investigar possibilidades de usar o arco como guia para o movimento em diferentes posições.

Regras Claras: A tarefa precisa ser clara o suficiente para que haja entendimento comum, para que todos se sintam orientados o bastante para começar a pesquisar. Ao mesmo tempo, a tarefa precisa ser aberta o suficiente para que os caminhos sejam imprevisíveis. É necessário que as indicações da tarefa sejam repetidas e/ou esclarecidas tantas vezes quantas forem necessárias para que os participantes se sintam seguros de que entenderam o que devem fazer, e confiantes de que estão amparados por um guia que os coloca no ‘caminho certo’. Deixar os participantes sem instrução suficiente sobre por onde começar é um fator paralisante, pois provoca sensações de inadequação, incompetência, incapacidade, falta de entendimento, baixa autoestima – todas elas muito propícias à recusa da experiência, oposto do que queremos.

Desobediência, Permissão, Autonomia: A tarefa precisa vir amparada de outras indicações que permitam a livre experimentação sobre o tema inicial, como parte do caminho a ser trilhado. Indicações do tipo: *deixe-se guiar pelo seu movimento, que seguirá um caminho único, as possibilidades de trilhar os caminhos dessa tarefa são infinitas*; ou: *a indicação inicial é apenas um motivador para o início da investigação, mas se, ao se mover, você tem uma intuição ou vontade de ir por outras direções, siga a sua intuição, desapegue-se da regra* ajudam a conduzir a atenção do praticante à introspecção, destituindo de referências exteriores o valor sobre o seu movimento e empoderando-o sobre as regras do que está fazendo.

Acolhimento do vazio: Um esclarecimento importante, que deve ser dado apenas se necessário, é que a tarefa aberta está propícia a ‘autos e baixos’ e, vivenciar essas fases, não significa ser menos competente ou menos criativo. Esclarecer sobre os possíveis ‘vazios’ – aqueles momentos em que perdemos o interesse pelo que estamos fazendo ou perdemos a confiança sobre a utilidade da investigação e torna-se difícil continuar – ajuda o participante a entender que ele não está sozinho no terror de não ser ‘bom o suficiente’ e que parte do desenvolvimento dessa criatividade implica em atravessar esses vazios. Algumas regras costumam ajudar a superar o impacto negativo desses momentos, como: *vale copiar, copie do colega tudo o que te interessa, é copiando que aprendemos a mover; volte ao movimento que te interessou, insista nele, não o abandone; a repetição ajuda a transformar*; ou: *se por acaso se sentir perdido, recomece pela indicação inicial, provavelmente novos caminhos e novos interesses aparecerão*.

Tempo suficiente para fluxo contínuo: O fluxo contínuo é resultado da imersão do participante na própria onda de interesses, curiosidades, memórias e fantasias provocadas pelo movimento. É desejável, revela motivação e leva o ‘movedor’ a intensidades de esforço físico (cárdio-muscular) maiores do que normalmente se costuma chegar com tarefas fechadas. É um estado de pesquisa gratificante e demanda do condutor algumas estratégias de estímulo, como o uso de músicas, mas principalmente demanda que o condutor controle sua ansiedade e ofereça tempo suficiente à atividade.

Repouso: Assim como o fluxo contínuo, o repouso também é parte importante da investigação de movimento e precisamos contar com ele. Abrir ao aluno a possibilidade de repousar, pausar, parar como parte do exercício – e não necessariamente uma saída dele ou uma perda do estado de pesquisa – enriquece a compreensão sobre as possibilidades de

mover e favorece diversos aspectos fisiológicos (respiração, fluxo de líquidos pelo corpo, homeostase).

Confiança e Cumplicidade: para estabelecer as bases da relação de respeito e confiança com as pessoas que se permitirão conduzir, é muito importante que haja, de fato, um olhar respeitoso e de consideração por elas. Conhecer, minimamente, as motivações e experiências prévias, olhá-las, ouvi-las e chamá-las pelos próprios nomes são uma base para a construção da confiança e cumplicidade.

5.3 AUSÊNCIA DE MODELOS, DESAFIOS E SABERES NECESSÁRIOS AO PROFISSIONAL DE MOVIMENTO

Para Mendonça, “[...] sem modelos a seguir, a não ser a sua auto percepção, o aluno passa a levar em conta suas próprias possibilidades e seus limites naquele momento, executando os movimentos de acordo com sua percepção de si [...]” (MENDONÇA, 2000, p. 18).

Faço uma analogia entre a ausência de modelos, exemplificada pelas práticas da Ginástica Holística, de Maria Amélia Mendonça e tantos outros Profissionais de Movimento (artistas e *reformadores do movimento* já citados) – e o procedimento terapêutico de Winnicott, quando ele propõe não oferecer explicações, mas permitir que o paciente viva a experiência:

[...] Sabemos que, nesse tipo de trabalho, mesmo a explicação correta é ineficaz. A pessoa a quem estamos tentando ajudar necessita de uma nova experiência, num ambiente especializado. [...] (WINNICOTT, 1975, p. 81)

E completa, sugerindo que a experiência “[...] é a de um estado não-intencional, uma espécie de tiquetaquear [...]” (WINNICOTT, 1975, p. 81), que precisa dar-se pelo devaneio, por livres-associações, pela possibilidade de “[...] repouso, a partir do qual um alcance criativo pode acontecer. [...]” (WINNICOTT, 1975, p. 81), para o qual o terapeuta – ou o Profissional de Movimento – precisam estar preparados.

O preparo ao qual me refiro exigirá do Profissional de Movimento saberes necessários à sua prática, anteriores a qualquer exercício, tarefa aberta ou proposta e transversais a todas elas:

- consistente experiência de investigação criativa de movimento, ele mesmo;
- capacidade de seguir a intuição, de acolher o inexplicável, de não oferecer

respostas, de abster-se;

- confiança na capacidade do aluno;
- ausência de julgamento sobre certo e errado;
- abandono de certezas absolutas, desapego, capacidade de duvidar de si;
- diminuição da censura.

Não é fácil para o professor empreender procedimentos como estes, especialmente se o ambiente já estabeleceu parâmetros “bancários” para a relação professor-aluno. O professor irá deparar-se com diversos desafios, inclusive o da perplexidade do aluno que, eventualmente, acreditará que a ausência de demonstração, a solicitação de repouso ou a tarefa aberta sejam apenas disfarces para a sua incompetência, que, na verdade, não domina sua área (FORTIN, 2003).

Possivelmente, o Profissional de Movimento encontrará resistência do aluno, pela existência de algumas ideias prévias restritivas: ao movimento não guiado, supondo o julgamento do professor e dos colegas de ‘não-criativo’; a fazer pausas, pela sensação de ‘perda de tempo’; ao ‘desperdício’ de movimentos que passam de um a outro sem registro ou repetição, ‘perdendo-se’ em ineficiência.

Comento alguns outros fatores de resistência, que revelam valores prévios sobre eficiência, movimento, aprendizado e capacidades pessoais, bastante generalizados no nosso contexto social:

1. A investigação pessoal e criativa de movimento depende do aguçamento da capacidade de ser perceber no tempo, no espaço, no mundo. Nem sempre essa auto percepção traz notícias muito agradáveis. Segundo Maria Amélia Mendonça:

“Aparentemente imbuída da melhor boa vontade em alcançar os objetivos a que se propôs a pessoa no fundo não quer mudar, seja porque há ganhos secundários em permanecer com uma dor, seja porque, por exemplo, se identifica inconscientemente com o desvio de coluna, marca registrada da família.” (MENDONÇA, 2000, p. 143);

2. A exploração criativa depende do desenvolvimento da Autonomia ou Autoridade Interna, pouco exercitada em nossos contextos de vida, desde a infância, que tem sido vivida sob vigilância constante, de maneira solitária (são cada vez mais raras as famílias com muitas crianças vivendo juntas) e em espaços exíguos a ponto de comprometer o desenvolvimento da coordenação motora;

3. O início do processo de investigação depende da diminuição da censura sobre o que é certo e errado em termos de movimento, da diminuição de preconceitos em relação ao movimento, quer dizer, de uma ‘permissividade’ para o movimento, que muitas vezes precisará questionar padrões sociais de ideologias restritivas, tais como: ‘homem não rebola’; ‘mulher decente não abre as pernas’; ‘não ria tão alto, seja discreta’; ‘levante o queixo’; ‘mantenha sua coluna reta’ e tantos outros. Ideias pré-concebidas sobre movimento estão em toda parte. Criamos expectativas sobre os comportamentos adequados para cada situação apoiados nos padrões conhecidos;
4. Ainda que a possibilidade de vivenciar sua autonomia de movimento tenha extraordinários resultados em termos de bem-estar e autoconhecimento, aos olhos das sociedades capitalistas, esse processo não tem ‘utilidade’ imediata possível de medir, verificar, comprovar fora da subjetividade de cada um que a experimenta, o que torna todo procedimento criativo facilmente questionável segundo padrões vigentes de legitimidade e ciência, muito fortemente entranhados em nossas ideias mais arraigadas de educação e adequação social;
5. A visão ocidental sobre ser humano privilegia o estudo do corpo morto e a divisão por partes, que devem ser tratadas separadamente e está pronta a censurar iniciativas que fujam, ainda que na intimidade das suas próprias práticas e crenças, ao padrão considerado adequado;
6. São conhecimentos que não podem ser ‘comprados’, precisam ser desenvolvidos individualmente, ninguém poderá encontrá-los pelo outro e isso é trabalhoso.

Não seria possível, simplesmente, dizer às pessoas que vivem sob tais circunstâncias (sendo alunos ou mesmo Profissionais de Movimento): *Improvisem. Vocês tem inteligência corporal, basta liberá-la. Ensinem, a seus alunos/clientes/pacientes, a autonomia necessária para conhecer-se, para mover-se para liberar o corpo e ser a autoridade sobre si mesmos.*

Tatiana da Rosa comenta sobre a sua experiência:

[...] Dizer ‘relaxe’, ‘se entregue’, numa condução de prática, nem sempre produz o efeito desejado. Muitas vezes é ansiogênico, pois os alunos-bailarinos podem apenas perceber a sua incapacidade de deixar de fazer. [...] (ROSA, 2010, p. 64)

As expectativas tradicionais de aprendizado, já discutidas, não incluem experiências criativas, que permitiriam entender abstrações como ‘liberar o fluxo’ e ‘diminuir a censura’. Este modelo educativo, fruto e produtor do legado cultural pelo qual nos movemos, distancia a experiência criativa, transformando-a num mistério. Este distanciamento das possibilidades criativas e da Autoridade Interna que constrói conhecimento, reforça a necessidade de explicitar algumas estratégias metodológicas nessa direção.

Maria Amélia Mendonça comenta que:

[...] observo frequentemente, entre meus alunos, a dificuldade que apresentam de ser espontâneos, de fazer os movimentos segundo um impulso pessoal. Mesmo autorizados a ficar à vontade, eles continuam adotando uma atitude de obediência passiva [...] (MENDONÇA, 2000, p. 66).

E traz à tona a percepção de Clare Nathansohn Fenichel de que: “[...] Nossa educação nos predispõe a ser tensos [...]” e de que “[...] as tensões são nossa maneira habitual de reagir às dificuldades [...]” (MENDONÇA, 2000, p. 66).

Para transformar as ideias prévias restritivas, a resistência e o ‘mistério’ (que provoca rejeição) em colaboração e experiência, o Profissional de Movimento que conduz a vivência precisa pactuar com os participantes regras bem estabelecidas, acordadas entre todos, que propiciem confiança, cumplicidade, diminuição da censura, abandono de certezas, acolhimento do inexplicável e que permitam, ao praticante, entregar-se às brincadeiras/propostas:

- Fala franqueada aos participantes, possibilidade de expressar-se sem constrangimentos;
- O direito de ficar calado – que não lhe seja exigida a elaboração intelectual constante sobre cada experiência;
- Estímulo à Dimensão Poética;
- Permissão à fantasia;
- Permissão e estímulo ao devaneio, ao jogo, à brincadeira;
- Espaço aberto para o vazio;
- Informalidade, descontração, flexibilidade, desritualização, deshierarchicalização, empatia e cumplicidade com o que se vive ali.

Winnicott apela a todo terapeuta para que “[...] permita a manifestação da capacidade que o paciente tem de brincar, isto é, de ser criativo no trabalho analítico [...]” (WINNICOTT, 1975, p. 85), e alerta para a fragilidade da manifestação dessa criatividade,

que pode, facilmente, ser frustrada pela condução de um *terapeuta que saiba demais* e sufoque – com interpretações precipitadas, lógicas racionais e noções estabelecidas de certo e errado – o caminho irregular, fantasioso, descontrolado, difícil de definir e aparentemente sem lógica do paciente. Assim como nos processos terapêuticos descritos por Winnicott, o trabalho do Profissional de Movimento na criação de ambiente propício para a realização de *Instabilidades Poéticas* é extremamente delicado e exigente.

Muitas das qualidades inclusivas necessárias à criação de ambiente propício para a Instabilidade Poética estão em afinidade com o que Paulo Freire nomeou de “saberes necessários à prática educativa”, elencados em 27 princípios, os quais cito abaixo, e relaciono com os princípios, procedimentos e pressupostos relativos à Instabilidade Poética, sintetizados esquematicamente pelas ‘nuvens conceituais’ da figura que segue.

1. Ensinar exige rigorosidade metódica (FREIRE, 2009, p. 26).
2. Ensinar exige pesquisa (FREIRE, 2009, p. 29).
3. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 2009, p. 30).
4. Ensinar exige criticidade (FREIRE, 2009, p. 31).
5. Ensinar exige estética e ética (FREIRE, 2009, p. 32).
6. Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo (FREIRE, 2009, p. 34).
7. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2009, p. 35).
8. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2009, p. 38).
9. Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 2009, p. 41).
10. Ensinar exige consciência do inacabamento (FREIRE, 2009, p. 50).
11. Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado (FREIRE, 2009, p. 53).
12. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando (FREIRE, 2009, p. 59).
13. Ensinar exige bom senso (FREIRE, 2009, p. 61).

14. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores (FREIRE, 2009, p. 66).
15. Ensinar exige apreensão da realidade (FREIRE, 2009, p. 68).
16. Ensinar exige alegria e esperança (FREIRE, 2009, p. 72).
17. Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 2009, p. 76).
18. Ensinar exige curiosidade (FREIRE, 2009, p. 84).
19. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade (FREIRE, 2009, p. 91).
20. Ensinar exige comprometimento (FREIRE, 2009, p. 96).
21. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2009, p. 98).
22. Ensinar exige liberdade e autoridade (FREIRE, 2009, p. 104).
23. Ensinar exige tomada consciente de decisões (FREIRE, 2009, p. 109).
24. Ensinar exige saber escutar (FREIRE, 2009, p. 113).
25. Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (FREIRE, 2009, p. 125).
26. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 2009, p. 135).
27. Ensinar exige querer bem aos educandos (FREIRE, 2009, p. 141).

5.4 LISTA DE PRINCÍPIOS-GUIA

Mobilizada pelos 27 princípios de Paulo Freire, elenquei outros 27 princípios que conectam-se, abrangem e sintetizam a maior parte das ideias levantadas nessa dissertação, oriundas de práticas artísticas, pedagógica e políticas sobre o movimento. A sequência proposta nesta lista inclui os princípios de Paulo Freire e propõe um trajeto de leitura que poderia ser comparado à imagem *Moebius Strip II* (figura 29, p. 60), de Escher. Convido o leitor a imaginar essa lista de palavras num fluxo ininterrupto de interligação e complementaridade, no qual os conceitos incitam-se mutuamente e mantêm fortes as suas

conexões, não importando o lado por onde se olhe, como se a leitura pudesse mesmo ser feita num circuito de fita de Moebius, no qual um lado é o outro, dentro e fora, certo e errado e tantas outras dicotomias se dissipam.

- forma que se transforma;
- transformação contínua;
- desapego;
- desobediência;
- apreensão da realidade;
- humildade, tolerância e luta pelos direitos dos educadores;
- consciência do inacabamento;
- criticidade;
- risco, aceitação do novo, rejeição a qualquer tipo de discriminação;
- espaço aberto para o vazio, para a ociosidade, para a indefinição;
- redução da censura - ausência de julgamento sobre certo e errado;
- respeito aos saberes dos educandos;
- respeito à autonomia do educando;
- rigorosidade metódica;
- regras bem estabelecidas;
- capacidade de seguir a intuição, de entrega ao incerto, de acolher o inexplicável;
- segurança, competência e generosidade;
- comprometimento;
- respeito à livre expressão do educando;
- respeito ao silêncio do educando;
- saber escutar;
- disponibilidade para o diálogo;

- informalidade;
- desritualização;
- deshierarchicalização;
- desestabilização de padrões;
- flexibilidade;
- subversão da gravidade;
- deslocamento de sentidos;
- novas experiências corporais em relação à gravidade;
- mudanças de ponto de vista, mudanças de base, bases instáveis;
- multiplicidade, simultaneidade, ambiguidade;
- estímulo à dimensão poética;
- investigação pessoal de movimento;
- pesquisa;
- corporeificação das palavras pelo exemplo;
- reflexão crítica sobre a prática;
- ética e estética;
- liberdade e autoridade;
- curiosidade;
- bom senso;
- tomada consciente de decisões;
- confiança;
- empatia;
- alegria e esperança;
- reconhecer que a educação é ideológica;

- reconhecimento de ser condicionado;
- compreender que a educação é intervenção no mundo;
- reconhecimento de elos improváveis;
- impossibilidade de fixar apenas uma forma;
- reconhecimento e assunção da identidade cultural;
- repetição como estratégia de transformação;
- querer bem ao educando;
- convicção de que a mudança é possível.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento de uma Poética de Instabilidade, as discussões metodológicas, as interrelações entre áreas conectadas pelo imaginário e pelo movimento, a defesa da Dimensão Poética como necessária à vida e a instabilidade como estratégia para reconfigurar o pensamento-sentimento-movimento, apresentados ao longo desta Dissertação, culminam num conjunto de propostas artístico-pedagógicas, aplicáveis a diversas de práticas de movimento. Este conjunto de saberes pressupõe reconhecimento do corpo em movimento e das capacidades perceptivas e criativas individuais como fonte de autoconhecimento e transformação pessoal.

Esse conjunto de propostas artístico-pedagógicas constitui a síntese provisória do escopo da Instabilidade Poética.

Está explícita a ‘campanha’ pela Autonomia/Autoridade Interna como principal guia de movimento, deslocando o Profissional de Movimento do papel de ‘dizer o que cada um deve fazer’, sem, com isso, retirar-lhe sua importância. Ao contrário, pretendo deixar nítida a importância crucial da condução atenta e qualificada do Profissional de Movimento nos processos artísticos, pedagógicos, de autoconhecimento e bem estar através do movimento.

Num mundo invadido pela pressa, pela insegurança, por interesses financeiros pautando o valor humano e a inserção social, pela poluição de todos os tipos, as pessoas precisam de espaço para o exercício da criatividade, da fantasia, do jogo, da ludicidade, da descoberta do mundo pelos próprios sentidos. A infância não cumpre mais esse papel, cooptada pelos valores do mercado que impõem pressa, atropelam os tempos infantis,

desrespeitam a curiosidade, a experiência de descobrir o mundo por lógicas inventadas e o ‘não-saber’.

E na tentativa de recortar a Instabilidade Poética, enquadrar seus métodos e listar seus princípios, chego à dura conclusão de que os conhecimentos necessários são da ordem do menos-saber, do deixar o espaço vazio, do desaprender. Desaprender sobre certo e errado; desaprender sobre bom e ruim. Desaprender 8 (oito) horas por dia. O que este estudo propôs, em grande medida, foi reconhecer e visibilizar trânsitos e interseções entre aspectos do desenvolvimento humano ligados a corpo e cognição, muitas vezes invisíveis pelas circunstâncias sociais que cada ambiente profissional delimita.

A criatividade, a interdependência entre saberes e a instabilidade, em todos os sentidos que ela abarca neste estudo, resultam como moedas a serem valorizadas e cultivadas numa perspectiva de emancipação.

Acredito que a elaboração deste estudo pode acrescentar uma humilde contribuição na criação de ambiente agregador de Profissionais de Movimento em torno do reconhecimento de suas práticas e do reconhecimento do valor do que produzem, aumentando a consistência teórica sobre o seu poder transformador, ampliando a noção sobre sua importância no mundo.

Acredito que este estudo ajuda a requalificar e explicitar a produção de conhecimento que se dá através das experiências pessoais, trazendo, para lugar privilegiado de produção de conhecimento, a experiência produzida por profissionais que elaboram, cotidianamente, porém de forma anônima e assistemática, estratégias criativas para a criação e o ensino do movimento.

As interseções encontradas entre pessoas de diversas épocas, países e áreas de conhecimento (Arte, Técnica, Educação, Saúde, Política), que compartilham a “rejeição feroz por regências normais, por frases acostumadas, por sínteses obedientes⁷⁰”, ajudaram a cerzir uma rede (porosa, flexível e provisória) de convivência entre seus diversos saberes. Áreas socialmente separadas à força, sem vantagem, agrupam-se, visitam-se e transitam nesta síntese provisória, que delimita o meu ‘lugar de fala’.

Estes aspectos conclusivos apontam para o futuro desenvolvimento da Instabilidade Poética como um conceito e uma metodologia de ensino de movimento.

⁷⁰ Trecho de carta enviada a mim, por Manoel de Barros, em 2002, por ocasião do diálogo, via cartas, estabelecido entre mim e o poeta durante a montagem do espetáculo *Ideias de Teto*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. **Revista Outra Travessia**, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>
- ALBRIGHT, Ann Cooper: Caindo na memória. In **Tempos de Memórias: Vestígios, Ressonâncias e Mutações – VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE**. Porto Alegre: 2012.
- ANTUNES, Arnaldo. **Como é que chama o nome disso: Antologia**. - São Paulo: Publifolha, 2006.
- BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios da Vontade: ensaio sobre a imaginação das forças**. Tradução de Paulo Neves da Silva. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).
- BARDAWILL, Andréa. Um avesso possível do olhar. In: WOSNIAK, Cristina e MARINHO, Nirvana (Org). **O avesso do avesso do corpo - educação somática como praxis**. Joinville: Nova Letra, 2011.
- BARROS, M. de. **Gramática Expositiva do Chão: Poesia Quase Toda**. Rio de Janeiro: Civilização, 1992.
- BONES, Mary. **The new rules of posture. How to sit, stand, and move in the modern world**. Vermont: Healing Arts Press, 2007.
- BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DALATE, Sergio. Manoel de Barros: uma poética do estranhamento ou o encantador de palavras. **POLIFONIA CUIABÁ**. Ed UFMT, n. 03, p. 01 – 13, 1997.
- DAMÁSIO, Cláudia. Análise funcional do corpo no movimento dançado (AFCMD): uma visão francesa - o ponto de vista daquele que dança. In: WOSNIAK, Cristina e MARINHO, Nirvana (Org.). **O avesso do avesso do corpo - educação somática como praxis**. Joinville: Nova Letra, 2011.
- DENOVARO, Daniel Becker. **Diálogos Somáticos do Movimento: O Método Pilates para a Prontidão Cênica**. Tese de Doutorado (PPGAC) - UFBA. Salvador, 2011.
- DOMENICI, Eloisa. **O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, 2010.
- DUARTE Jr, João Francisco. **O que é beleza**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução de René Eve Levié. 5a ed. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, London, 2009.

EHRENFRIED, Lyli. **Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito**. Tradução Maria Ângela dos Santos. - São Paulo: Summus, 1991.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento- exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo**. Tradução de Dayse A. C. Souza. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, C. Princípios Somático-Performativos no Ensino e Pesquisa em Criação In: MARCEAU, Carole e CAJAÍBA, Cláudio (Org.) **Teatro na Escola. Reflexões sobre as Práticas Atuais: Brasil-Québec**. Salvador: PPGAC/UFBA, 2013.

FERNANDES, C. Como se move o que nos move? Variações autênticas, Padrões Cristal, e Pesquisa Somático-Performativa. In: **Movement News**, Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, New York, Fall 2012.

FERNANDES, C. Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa. **Anais do VII Congresso da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Tempos de Memória: Vestígio, Ressonâncias e Mutações**. Porto Alegre: Outubro, 2012.

FORTIN, Sylvie. Transformação de práticas de dança. In: **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

FORTIN, Sylvie. Nem do lado direito nem do lado avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristina e MARINHO, Nirvana (Org.). **O avesso do avesso do corpo - educação somática como praxis**. Joinville: Nova Letra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009 (Coleção Leitura).

GREBLER, Maria Albertina. **Coreografias de Pina Baush e Maguy Marin: a teatralidade como fundamento de dança contemporânea**. PPGAC, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KOHLER, Wolfgang. **Psicologia da Gestalt**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1980.

LÉVI, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LIMA, Dani. Corpos humanos não identificados: hibridismo cultural.. IN: SÓTER, Sílvia e PEREIRA, Roberto (Org.). **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2003.

LIMA, José Antonio. **Educação Somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta de Reorganização Postural Dinâmica**. Tese de Doutorado (PPGAC), Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Clarice Lispector: Entrevistas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MENDONÇA, Maria Amélia. **Ginástica Holística: História e desenvolvimento de um método de cuidados corporais**. Rio de Janeiro: Summus, 2000.

MILLER, Henry. **Sexus - a crucificação encarnada**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record Editora, 1967.

MILLER, Jussara. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In: o avesso do avesso do corpo - educação somática como praxis. In: WOSNIAK, Cristina e MARINHO, Nirvana (Org.). **O avesso do avesso do corpo - educação somática como praxis**. Joinville: Nova Letra, 2011.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN, Dora (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. Tradução de Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

PILATES, J. H. **A obra completa de Joseph Pilates. Sua saúde (1934). O retorno à vida pela contrologia** (Coautoria de William John Miller - 1945). Tradução de Cecília Panelli. São Paulo: Phorte, 2010.

QUILICI, Cassiano Sydow. As "técnicas de si" e a experimentação artística. **Ilinx Revista do Lume: Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais**, n.2, UNICAMP, nov. 2012.

RASPE, R. **As aventuras do Barão de Munchausen**. São Paulo: Iluminuras, 2010.

RICCIO, Nícia. **Ambientes virtuais de aprendizagem na UFBA: autonomia como possibilidade**. Tese de Doutorado (PPGEducação) - UFBA. Salvador: 2010.

ROSA, Tatiana Nunes da. **A Pergunta sobre os Limites do Corpo como Instauradora da Performance**. Propostas Poéticas – e, portanto, Pedagógicas – em Dança. Dissertação de Mestrado. (PPG em Educação) - UFRGS. Porto Alegre: 2010.

ROUHIANINEN, Leena. The Evolvement of the Pilates Method and its Relation to the Somatic Field. **Nordic Journal of Dance**. v. 2, 2010.

RUYTER, Nancy Lee Chalfa. A influência do trabalho de Delsarte nos Estados Unidos a partir do final do século XIX. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2012

SOUZA, Beatriz. **Corpo em dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores**. Dissertação de Mestrado. (PPGDAN) – UFBA. Salvador: 2012.

STRAZZACAPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Revista Repertório Teatro e Dança**. Salvador, v.2, n.13, 2009.

TODD, Mabel. **The Thinking Body**. New York: A Dance Horizons Book, 1968.

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA **Aparelho Locomotor: Função Neuromuscular e Adaptações à Atividade Física**. Lisboa: Ed. FMH Edições, v. 2. 2012.

VIANNA, Klaus. **A dança**. São Paulo: Summus, 2005.

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