# A experiência de discursos na dança e na educação somática[1]

*Sylvie Fortin* [*]

*Adriane Vieira* [**]

*Martyne Tremblay* [***]

**Resumo:** Uma pesquisa-ação constituída de aulas de educação somática num programa de bacharelado em dança mostrou como os dançarinos negociam o discurso dominante da dança e o discurso marginal da educação somática em relação às complexidades das questões de corpo e saúde.
**Palavras-chave:** Atitude frente à saúde. Foucault, Método Feldenkrais. Dança.

## 1 Introdução

> Vou lembrar dessa pesquisa-ação porque foi uma oportunidade para eu questionar a mim mesma sobre minha prática de dança no dia a dia e seus efeitos na minha saúde e bem-estar [...] Minha visão de corpo mudou. Tenho sido capaz de me posicionar, mas também tive a oportunidade de entender melhor e de perceber o meio no qual gravito. (Claudine)

Essas palavras expressam a reação de uma aluna na pesquisa-ação realizada junto a dançarinos contemporâneos pré-profissionais. A pesquisa-ação foi iniciada porque percebíamos o quanto a busca de um corpo ideal e a pressão de um desempenho infalível provocam desafios para gerir a saúde nos estudantes de dança. Embora muitos

---

[1] A versão completa deste artigo foi publicada sob o Título *The Experience Of Discourses In Dance And Somatics*. **Journal of Dance and Somatic Practices,** Bristol, UK, v. 1, n. 1, p 47-64, 2009. *DOI:* 10.1386/JDSP.1.1.47/1

[*] Curso de Dança. Departamento de Dança. Universidade do Quebec em Montreal, UQÀM, Montreal, Quebec, Canadá. E-mail: fortin.sylvie@uqam.ca

[**] Curso de Fisioterapia. Departamento de Educação Física. Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: adriane.vieira@gmail.com

[***] Doutoranda do Programa de Doutorado em estudos e práticas de Artes. Universidade do Quebec em Montreal, UQAM, Montreal, Quebec, Canadá. E-mail: tremblay_martine@videotron.ca

autores tenham mostrado que o corpo é construído por meio de práticas variadas de dança, poucos tentaram compreender como os dançarinos negociam essas práticas em relação às complexidades das questões de corpo e saúde. A pesquisa-ação foi realizada em uma disciplina de bacharelado em dança e constituiu-se de aulas práticas de educação somática e de reflexões teóricas a partir dos resultados de estudos empíricos sobre a saúde de dançarinos. Dessa forma, pretendemos oferecer uma plataforma para desafiar os estudantes, uma vez que acreditamos que eles são participantes ativos da construção de seus corpos, mesmo quando têm acesso limitado a discursos diferentes e às várias possibilidades daí advindas.

Segundo Foucault (1963), discursos são sistemas de pensamento compostos por ideias, atitudes, crenças, modos de ação e práticas que possibilitam, assim como restringem, aquilo que pode ser dito ou feito em dado momento e lugar. Os discursos constroem as verdades correntes e quais as relações de poder trazidas por elas. Em geral, o discurso dominante da dança valoriza um ideal de corpo em que prevalecem critérios de beleza, esbeltez, virtuosidade, devoção e ascetismo. Por outro lado, o discurso somático promove a consciência do corpo a fim de permitir aos indivíduos fazer escolhas para o seu próprio bem-estar, contrapondo-se assim à fantasia de um corpo ideal, o qual costuma estar ausente da concretude do corpo vivido. Entretanto, esses discursos diversos e, às vezes, opostos podem confundir-se na experiência dos alunos. Para entendermos isso mais a fundo, examinamos brevemente a noção de discurso em Foucault, ajudando a compreender porque alguns elementos dos discursos são usados e outros rejeitados.

## 2 A NOÇÃO DE FOUCALUT DE TECNOLOGIAS DA DOMINAÇÃO E TECNOLOGIAS DO *SELF*

Em seu primeiro trabalho, Focault demonstrou como as instituições podem, vigiando os indivíduos e fazendo-os vigiar a si próprios, discipliná-los em corpos dóceis. Ele desenvolveu o conceito de tecnologias de dominação, o qual se refere aos modos de produção e organização de conhecimento que determinam a conduta de indivíduos

e limitam suas escolhas a ponto de incitar a atividade e a produtividade a um lucro sempre crescente. Em tais situações, as relações de poder são bastante inamovíveis, os espaços de liberdade são restritos e uma objetificação do sujeito predomina. No fim da vida, reconhecendo ter insistido demais na tecnologia de dominação e no poder, Foucault passou a se interessar por como os indivíduos atuam sobre si mesmos.

Nos seus últimos escritos, desenvolveu o conceito de tecnologias do *self*, através das quais os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos. As tecnologias do *self*, constituídas de atitudes e práticas corporais:

> [...] permitem aos indivíduos efetuar, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, certo número de operações em seu corpo, seu espírito, seus pensamentos, sua conduta e seu jeito de ser, visando à transformação para atingir um estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (FOUCAULT, 1988, p. 18).

Essas operações, das quais os indivíduos podem valer-se da autoconstrução, tornam possível um estado de autonomia maior, capacitando-os para resistir à dominação. Autoconstrução, porém, não acontece em um vácuo, livre do contexto e das coações dos discursos circundantes. As tecnologias de dominação e as do *self* estão sempre inter-relacionadas e contribuem para construções, desconstruções e reconstruções de nós mesmos no mundo.

## 3 O DISCURSO DOMINANTE NA DANÇA CÊNICA TRADICIONAL DO OCIDENTE

Apesar de as práticas de dança diferirem em suas suposições de base sobre o corpo, em geral, a dança é um lugar em que o sujeito tem sido tradicionalmente objetificado e as questões de saúde dispensadas em favor da estética dessa arte. Segundo Huesca (2005), o balé clássico oferece muitos exemplos de tecnologias de dominação, enquanto a dança contemporânea permite aos dançarinos mais possibilidades para construção criativa do *self*. Etnógrafos da dança desafiaram esse ponto de vista ao mostrar que, mesmo na dança

contemporânea, prevalece uma visão do corpo como estando alienado do *self*, como algo a ser subjugado e gerido (LONG, 2002; GREEN, 2001; FORTIN; GIRARD, 2005).

Ao descreverem o aspecto da cultura da dança, esses autores mostraram que coreógrafos, professores e dançarinos têm procurado abordagens em que a experiência sensorial possa ser usada para reduzir a ênfase na forma exterior dos corpos dançantes, servindo como estímulo ao exercício da autonomia.

## 4 A EDUCAÇÃO SOMÁTICA COMO TECNOLOGIA DO *SELF*

A partir de diversas origens, uma variedade de práticas de educação somática trilhou seu caminho no campo da dança. Guimond (1999, p. 6) afirma que a educação somática propõe "uma nova relação consigo e com os outros: aprender a sentir o que se faz, saber o que se sente, não mais se considerar como objeto, mas criador de sua própria vida". Para Feldenkrais (1972), o movimento humano é o alicerce dos pensamentos, emoções e sensações de uma pessoa; portanto, oferece os melhores meios para mudanças concretas na vida. De acordo com Feldenkrais, os indivíduos não podem experienciar liberdade e ser de todo criativos, a menos que sejam capazes de reconhecer seus hábitos perceptuais e agir sobre eles.

Para Johnson (1983, p. 14), uma cisão mente–corpo na sociedade resultou numa desconexão sensória que afeta todos os aspectos de nossa vida. "Os valores dominantes da cultura", escreve ele, "insinuam seus caminhos em nossas respostas musculares, moldando nossas percepções do mundo. Alterar as dinâmicas mórbidas de nossa cultura requer que afrouxemos sua preensão em nossa carne". Ao recuperarem a capacidade de sentir e observar o que estava escapando de sua consciência crítica, os indivíduos podem permitir-se uma resistência às tecnologias de dominação. Essa ideia está também em Shusterman (1992, p. 68): "Se é verdade que relações opressivas de poder impõem uma pesada identidade codificada no nosso corpo, então essas relações de opressão podem ser postas em questão através de práticas somáticas".

Isso não significa que práticas somáticas, consideradas como

tecnologias do *self*, sejam isentas de problemas, visto que todas as práticas podem ser potencialmente emancipatórias ou opressivas (MARKULA, 2004). O que a prática somática oferece é um *jogo da verdade* diferente daquele predominantemente validado no discurso dominante. Os jogos da verdade vinculam-se ao consenso assumido sobre o que é conhecimento sólido e os correspondentes procedimentos hegemônicos que legitimam as relações de poder. Foucault (1988, p. 40) sustenta que os jogos da verdade são inevitáveis, mas enfatiza que a prática do *self* nos permite "jogar esses jogos de poder com o mínimo de dominação possível".

## 5 Educação somática como tecnologia do *self* nadança

Green (2007) apresenta uma revisão, na qual alguns pesquisadores escolheram abordar o modo como a dança é ensinada somaticamente, enquanto outros optaram por estudar a educação somática como um acessório da formação na dança. O que esses diferentes usos têm em comum é um reconhecimento do valor das práticas somáticas na formação de um dançarino ao refinar corporalmente percepções que contribuam para melhoria da técnica, para o desenvolvimento de capacidades expressivas e para prevenção de lesões. Entretanto, a dança ensinada somaticamente está mais próxima do desenvolvimento de uma autoridade interior concernente à capacidade de tomar decisões baseadas em discriminações sensórias que acentuem a singularidade do corpo. Nesse sentido, a educação somática pode ser concebida como uma tecnologia do *self* que combate o discurso dominante e apoia a transformação das relações de poder na dança.

Como professores, esperamos que as sementes plantadas pela educação somática e a possibilidade de autoconhecimento em direção a um jeito diferente de abordar o corpo beneficiem os dançarinos. Felizmente, Markula (2004) nos permite enfrentar melhor esse fenômeno. Ela explica que novas experiências corporais são necessárias, porém insuficientes, no desenvolvimento das práticas que constituam uma tecnologia do *self* capaz de resistir às tecnologias de dominação. Sobre as tecnologias do *self* serem libertadoras, ela assevera que a pessoa deve: [1] nutrir um *self* aberto à mudança e à recriação

constante, [2] aumentar a consciência crítica sobre o discurso dominante e [3] desenvolver um cuidado ético para com o *self* que se traduza em cuidado ético para com os outros.

Assim, tornou-se essencial que nossa pesquisa-ação abordasse esses pontos, visto que queríamos descobrir como ela poderia encorajar (ou não) o processo de subjetivação que permite a alguém ser menos vulnerável aos efeitos do discurso dominante.[2] Nossa intenção, ao acrescentarmos reflexões teóricas baseadas em pesquisas de dança às aulas de educação somática, foi de que os alunos ampliassem seu pensamento crítico e conectassem as questões acerca do cuidado de si a uma perspectiva maior do mundo da dança.

## 6 Metodologia

Durante 10 semanas, a pesquisa-ação teve lugar como parte de uma disciplina obrigatória em educação somática para estudantes do segundo ano do programa de bacharelado em dança da Universidade do Quebec em Montreal (UQAM), Canadá. O estudo consistiu em uma "pesquisa-ação do professor" (GOMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996), pois foi iniciado pelos três autores e não pelos estudantes. Taggart (1998) afirma que as abordagens pedagógicas reflexivas, as quais enfocam a emancipação individual, integram-se bem nos objetivos de uma pesquisa-ação. Para Lather (1991), o objetivo da conscientização pode desafiar o discurso dominante ao abrir espaço para o reconhecimento de outros discursos.

Das aulas de educação somática bissemanais, uma era dedicada à discussão teórica, enquanto a outra enfocava a prática em educação somática.

Os participantes desta pesquisa-ação foram 24 estudantes (22 mulheres e 2 homens) com média de 22 anos de idade. Tinham uma experiência variada em dança, tanto em relação ao tempo de prática (2 a 15 anos) quanto aos estilos. Seguindo o código de ética da

[2] Os processos de subjetivação foram enfocados por outros pesquisadores através de diferentes práticas de consciência corporal, particularmente as artes marciais (BOUDREAU; FOLMAN; KONZAK, 1992), a educação postural (VIEIRA, 2004) e o condicionamento físico (MARKULA, 2004).

UQAM para pesquisa com seres humanos, providenciamos formulários de autorização individual a cada um dos participantes.[3]

Conforme a Tabela 1, as aulas teóricas semanais, de 1 hora e 40 minutos, abarcaram o seguinte: troca de ideias sobre resultados de pesquisa em dança, discussões sobre corpos ideais, compartilhamento de histórias individuais e ajuda na elaboração de um guia institucional para lidar com lesões. As aulas práticas semanais, com a mesma duração, tomaram a forma das lições do Método Feldenkrais de Consciência pelo Movimento (ATM), inspiradas pelos escritos originais de Feldenkrais e seus colaboradores.

O Método Feldenkrais é um sistema educacional centrado no movimento, visando a expandir e refinar o uso do *self* através da conscientização. Em alguns países, aparece sob o termo genérico das medicinas alternativas e complementares. Entretanto, os membros da Associação Feldenkrais do Quebec (AFQ — Association Feldenkrais Québec) não o consideram uma intervenção terapêutica porque não estão trabalhando a partir do modelo médico.[4] Os professores do Método, sustentando não haver separação entre mente e corpo, ensinam aos alunos como se mover melhor e como aumentar seu bem-estar geral através da exploração de sequências de movimento e das sensações geradas por elas.

Nas aulas de grupo, o professor do Método Feldenkrais (*i.e.* o autor principal deste artigo) dirigia verbalmente os alunos por sequências de movimento e por vários focos de atenção para permitir-lhes a descoberta de novas formas de realizar os movimentos. Além das aulas em grupo, cada aluno também se beneficiou de duas aulas individuais dadas por um profissional credenciado no Método Feldenkrais. Nessas aulas, chamadas Integração Funcional (IF), os profissionais usam suas mãos para guiar o movimento do aluno a

---

[3] Agradecemos aos 24 estudantes que participaram do estudo. As reflexões de 13 deles aparecem neste artigo. Com a exceção de dois indivíduos identificados por um pseudônimo, eles pediram para ser identificados pelo seu primeiro nome. Quando houve coincidência de prenomes, foram usadas as primeiras letras do patronímico para distingui-los.

[4] Association Feldenkrais Québec: http://www.feldenkraisqc.info/

fim de que ele aprenda a eliminar o excesso de esforço e a mover-se com mais facilidade.

O Método Feldenkrais foi escolhido, dentre vários métodos de educação somática, por três razões. Primeiro, os autores têm uma experiência sólida nesse método. Segundo, há literatura embasando as contribuições do método ao lidar com questões de dança e saúde.[5] Por último, o método foi examinado a partir de uma perspectiva pós-estruturalista e sugeriu-se que ele contribui para um processo de subjetivação (WRIGHT, 2000).

Os dados coletados dos alunos incluíram: [1] descrições individuais por escrito de sua própria "história corporal"; [2] um relatório de suas experiências relativas às questões de corpo e saúde, sintetizando a pesquisa-ação na metade e ao final da mesma; [3] respostas semanais a uma pergunta aberta relacionada ao tema da lição de ATM; [4] transcrições do que foi discutido em grupo nas aulas teóricas; [5] as anotações de cada aula feitas pelos pesquisadores com base em gravações de áudio e vídeo.[6] Os dados foram analisados de acordo com uma adaptação da "Teoria Fundamentada nos Dados" (PAILLÉ, 1996). O conjunto dos dados foi analisado indutivamente, mediante múltiplas leituras e discussões entre os pesquisadores para permitir que as categorias emergissem dos dados em vez de impô-las antes de sua coleta e análise. A confiabilidade dos resultados está ligada à triangulação das múltiplas fontes de dados e à interrogação feita pelos pesquisadores semanalmente. Os resultados apontam para os modos de os alunos negociarem o discurso dominante da dança e o discurso marginal da educação somática.

## 7 Meios dos alunos para negociar diferentes recursos

Nossa análise dos dados evidenciou três tendências não exclusivas,

[5] Uma compilação da pesquisa sobre Feldenkrais está disponível em http://www.psych.utah.edu/feldenkrais/research.php .

[6] A maioria dos dados fazia parte das avaliações dos alunos, visto que a pesquisa-ação aconteceu no contexto de uma disciplina universitária obrigatória. Cientes de que não havia solução perfeita para as limitações de conduzir uma pesquisa-ação num ambiente acadêmico e visando diminuir os conflitos que surgissem do fato de utilizarmos o trabalho dos alunos tanto para realizar a esquisa-ação quanto para avaliar a disciplina, discutimos a situação com eles. Ficou decidido que as notas seriam baseadas numa avaliação formativa incluindo autoavaliações.

| | **Aulas teóricas** | | **Lições práticas de Feldenkrais** |
|---|---|---|---|
| 1 | Boas-vindas | 1 | Avaliação do tipo de corpo |
| 2 | Construções de saúde entre dançarinos pré-profissionais (FORTIN; CYR; TREMBLAY, 2005) | 2 | Pressão do pé em relação aos joelhos e à pélvis (ALON, 1996) |
| 3 | Paixões harmoniosas e obsessivas (RIP; FORTIN; ALLERAND, 2006) | 3 | Movimentos da pélvis (FELDENKRAIS, 1972) |
| 4 | Construção de saúde dos dançarinos profissionais (FORTIN; TRUDELLE; RAIL, 2008) | 4 | Processo de respiração (FELDENKRAIS, 1972) |
| 5 | Corpo ideal (VIEIRA, 2004) | 5 | Uso dos braços ao girar (SHAFARMAN, 1997) |
| 6 | Discussão em grupos dos relatórios semanais | 6 | Rastejar (WILDMAN, 2000) |
| 7 | Dinâmica relacional coreógrafo–dançarino durante o processo criativo (NEWELL; FORTIN, 2008) | 7 | Movimento do olho e sua contribuição para rotação da coluna (FELDENKRAIS, 1972) |
| 8 | Aula cancelada | 8 | Sustentar com as mãos e os pés (JOLY, 1980)[1] |
| 9 | Diretrizes institucionais para lidar com lesões (GIRARD; FORTIN, 2006)[2] | 9 | Girar (FELDENKRAIS, 1972) |
| 10 | Discussão sobre ATM e IF | 10 | Mudança do tônus corporal com rolos (ALON, 1996) |

**Tabela 1**: aulas teóricas e lições práticas em Feldenkrais.

[1] JOLY, stage **de formation**, Amherst. Document inédit, 1980. http://www.yvanjoly.com/yvan/index.htm.

[2] GIRARD, F.; FORTIN, S. **Guide de gestion des blessures et/ou maladies**, [internal document], Montréal, Département de danse, Université du Québec à Montréal, 2006.

cada uma delas definindo categorias de análise de igual importância: [1] direcionados ao *status quo*, [2] entre o *status quo* e a mudança, [3] rumo à mudança.

### 7.1 Direcionados ao *status quo*

Nas primeiras falas e escritos, observamos a importância dada à autoridade dos professores e coreógrafos e ao modo certo para alcançar um corpo ideal, sem levar muito em conta as consequências. Estimamos, portanto, que, no início do estudo, cerca de dois terços dos alunos estavam identificados com a primeira categoria, a qual se alinha com o discurso dominante da dança.

Enquanto, para alguns alunos, as aulas de teoria se apresentaram "sem grandes revelações", para outros, "estragaram seus sonhos infantis". Nossa análise revelou que o alvoroço causado pelas aulas teóricas era mais frequente nessa categoria. Eis as palavras de Marie-Pière: "Algumas vezes saía da aula completamente deprimida. Sou muito sensível a essas realidades que não quero encarar porque prefiro continuar pensando que tudo vai ser ótimo para mim."

Os alunos nessa categoria foram os que ficaram mais incomodados com a aula teórica que consistia na apresentação dos resultados de um estudo sobre as relações entre paixão e lesão em estudantes de dança (RIP; FORTIN; VALLERAND, 2006). Eles se identificaram espontaneamente com a paixão obsessiva e não com a harmoniosa. Mencionaram o "rigor" e o "perfeccionismo" que impõem a si próprios. Muitos sublinharam que as altas exigências do programa de bacharelado os "forçaram" em direção a uma paixão de tipo obsessivo. Por não verem alternativa, esses alunos se mostravam meio sem reação ao encarar situações que eles achavam deploráveis. Isso condiz com as tecnologias de dominação, as quais, de modo geral, reproduzem o *status quo*. Ao final dessa aula teórica, Marie-Pière escreveu em seu relatório semanal:

> Tenho tão pouco tempo para mim mesma, estou exausta e deprimida. Não tenho tempo para passar com minha família e meu namorado [...] Mas não há nada que eu possa fazer! Tenho de ir para a faculda-

> de e para o trabalho. E depois, se eu for trabalhar para um coreógrafo e tiver ensaios todos os dias, vai ser a mesma coisa. Não vou querer ficar pedindo menos ensaios, a não ser que eu esteja lesionada ou doente de verdade.

Nessa categoria, dor e cansaço eram frequentemente percebidos como sinais de trabalho duro e comprometimento sério. Em geral, os alunos não viam essas sensações como indício de trabalho excessivo capaz predispô-los a lesões, embora Audrée tenha mostrado uma transformação em seu modo de pensar:

> Me dei conta de que minha lesão estava lá antes de me sentir doente na terça. Fiquei pensando sobre a aula de sexta passada, quando notei uma dor no ombro esquerdo, e agora vejo que deveria ter reservado mais tempo para tratar essa dor [...] Essa lesão faz com que eu me dê conta de que tenho de desenvolver mais a escuta de meu corpo.

É interessante que os alunos *direcionados ao status quo* se comprometeram totalmente com as lições de Feldenkrais. Em sua maioria, eles usaram as explorações proprioceptivas a partir das lições de ATM para resolver problemas físicos que tiveram à época da pesquisa-ação. Contudo, não usaram a oportunidade que lhes foi dada de examinar maiores questões corporais. As palavras de Patrícia sobre a prática somática ilustram bem essa tendência:

> É sobre viver com desconforto e determinar técnicas favoráveis para atenuar essa situação [...] O importante é achar as próprias soluções. Você tem de entender que dor e desconforto são parte desta profissão. Poderíamos também amansá-las!

## 7.2 Entre o status quo e a mudança

Uma segunda categoria emergiu a partir da análise dos dados. Diferentemente dos alunos no primeiro grupo, eles se beneficiaram mais das aulas teóricas do que das lições práticas. Seus escritos

contêm muitas indicações de um firme interesse nas aulas teóricas como oportunidade para formular opiniões. Os comentários de Pascal durante uma discussão de grupo oferecem excelente exemplo:

> Estou surpreso que alguns ainda vêem o corpo dum dançarino contemporâneo do mesmo jeito que o dum bailarino. Eles têm de se machucar, ser magros, sem tatuagens, perfeitos. Entrei para dança contemporânea porque achava que essa mentalidade tinha acabado. Quando descobri que ela ainda está presente, tive de subir pelas paredes. Será que isso significa que pessoas como eu e a Emilie não temos lugar aqui?

Muitos alunos resmungaram contra o corpo ideal no mundo da dança. Eles acreditavam ser possível mudar o modo como alguém constrói um corpo ideal, ao passo que, na primeira categoria, os alunos sustentavam a opinião de que isso era irrealizável. Para muitos dançarinos na segunda categoria, o *mito do corpo ideal* é inalcançável e a maneira de ensinar dança tem de ser igualmente questionada. Conforme as semanas foram passando, os alunos nessa categoria aumentaram suas críticas ao discurso dominante. Os escritos de Emilie P. demonstram essa dimensão:

> O coreógrafo vai tentar impor seu tipo de corpo ideal a todos os dançarinos [...] A gente faz tudo pelo processo criativo e pelo coreógrafo. Isso se torna um círculo vicioso; o intérprete quer viver sua paixão, então força seu corpo até ficar perfeito o suficiente para que seja contratado. Com frequência, durante o processo criativo, isso não basta; então ele vai além. Não se queixará por medo de que o coreógrafo deixe de gostar dele e não o chame de novo. O coreógrafo se sente então à vontade para exigir mais porque não encontra nenhuma resistência vinda do dançarino. O intérprete acaba não mais escutando suas sensações.

Nessa categoria, os alunos não agiam de modo concreto ao se deparar com situações que consideravam problemáticas. Notamos muitas asserções *devo* em comparação a *faço*. Na próxima citação, Luc revelou o desejo de investir em explorações proprioceptivas que

o guiassem, no entanto, seu desejo ficou apenas na intenção:

> Devo fazer mudanças em meu comportamento. Quero mudar meu hábito de tentar fazer tudo nos conformes, tudo por uma bela forma [...] Me sinto enormemente influenciado por nossa sociedade, que valoriza a performance. Vejo como um obstáculo minha obsessão de querer ser perfeito, já que tendo a criticar o movimento em vez de senti-lo.

O comentário de Eveline sobre a aparência do corpo ideal do dançarino nos ajuda a entender essa ideia:

> No livro de Feldenkrais, há certos exercícios que trabalham com um arqueamento da parte inferior das costas e um relaxamento dos músculos abdominais [...] Esse propósito vai tão contra o que a gente aprendeu desde criança, que eu teria dificuldade de fazer isso diante de meus pares. Assim, me dar o direito de ter uma barriga macia e redonda poderia mudar a percepção de mim mesma e até a que os outros têm de mim.

No comentário de Eveline, podemos notar uma capacidade de pensar criticamente sobre a imagem corporal mesmo que ela se sinta desconfortável quanto a mudar seu comportamento. Se ela se desse o direito de agir doutra maneira, poderia experienciar o discurso da educação somática. Ao ver os *jogos da verdade* sendo jogados no estúdio de dança sem se opor a eles, os alunos nessa categoria estão se posicionando num espaço intermediário com respeito às tecnologias de dominação e às do *self* de Foucault.

## 7.3 Rumo a mudança

A última categoria reúne alunos cujos comentários expressam certa resistência ao discurso dominante da dança. Esses alunos manifestaram uma facilidade em criar vínculos entre suas experiências corporais e sua compreensão do meio da dança. Como expressou Emilie S.:

> Me conscientizei que minha formação pregressa não levava muito em conta as sensações internas do

> corpo. Sou muito grata pelo fato de eu ter me tornado mais crítica em face da dor. Sei que devo mudar essas pré-concepções que tenho sobre o corpo do dançarino. É por isso que estou tão agradecida pelas conversações que permitem me colocar em questão e me tornar mais crítica. Claro que a dança está mergulhada num mundo de sacrifícios [...], mas penso que as mudanças começam por nosso próprio mundo interior. Gosto da ideia de desenvolver uma "autoridade interna" que dite o caminho a seguir, sempre se respeitando como indivíduo.

É importante sublinhar que foi com esses alunos que notamos, no início da pesquisa-ação, as mais fracas adesões ao discurso dominante da dança. Alguns já estavam engajados num pensamento crítico e haviam tido experiências em educação somática. Esse era o caso de Marie-Josée, que escreveu:

> Me sinto dividida. Posso entender e aceitar a autoridade do coreógrafo, mas a maneira como ele me dirige é muito importante; não sou um objeto. Adoro participar dum processo criativo, mas acho interessante aprender a gestualidade de mais alguém. Para mim, o coreógrafo não está nem acima nem abaixo do intérprete. Por exemplo, há um coreógrafo que nos pede um monte de tempo extraclasse, mas aceito porque arranjo esse tempo e gosto muito de seu material, e isso me faz evoluir no meu caminho pessoal.

Marie-José referiu-se aqui a um coreógrafo convidado a dar um curso de 15 semanas que culminaria na performance de uma peça original. Uma anedota contada por Marie-Josée merece ser mencionada porque ilustra a negociação acontecendo entre os discursos dominante e marginal. Decorrido um terço da pesquisa-ação, o coreógrafo pediu às alunas para perderem peso, algo que Marie-Josée achou inapropriado. Esse mesmo coreógrafo pediu aos alunos para ensaiarem durante os períodos que costumam ser livres. Tomando esse pedido como exagerado, os alunos se uniram para redigir uma escala de ensaios extras que todos eles pudessem administrar. Para tanto, levaram em conta a situação familiar de cada um e a perda de renda que poderiam sofrer por terem menos tempo disponível para seus empregos. Marie-Josée disse que se sentiu di-

vidida entre uma reação de resistência a essas demandas e uma de aceitação porque "esse projeto coreográfico também me permite atingir algo único na minha interpretação". Esse relato ilustra que os alunos podem cooperar, ao menos em parte, com situações de dominação, porque as vantagens são maiores do que os sacrifícios que experimentariam. Engajada num processo de pensamento reflexivo, Marie-Josée contextualiza as demandas do coreógrafo:

> Ele receia que a peça não fique boa [...], mas sua reputação em Montreal não é problema meu. Por outro lado, estamos trabalhando juntos nisso e farei o possível para a peça ficar boa [...] Isso aclarou o que quero fazer da vida. Quero dançar, mas não apenas isso. Gostaria de realizar alguns projetos com jovens coreógrafos, fazer dança-teatro, ter filhos, fazer massoterapia, viajar.

Em sua dupla posição frente às demandas excessivas do coreógrafo, Marie-Josée mostra clarividência com respeito às *regras do jogo* do discurso dominante. Apesar dos constrangimentos institucionais, ela foi capaz de fazer escolhas inspiradas por uma ética do cuidado consigo e com os outros dançarinos. Durante nossas discussões, alguns alunos, como Marie-Josée, mencionaram que lidar com o corpo e a saúde é um desafio criativo. Se a saúde é definida em relação ao que um grupo aceita como normal, ela pode muito bem ser redefinida. Os dançarinos podem considerar a possibilidade de instituir novas normas em vez de perpetuar as já existentes.

## 8 Discussão e considerações finais

As três categorias emergentes ecoam as posições de Foucault relativas ao discurso dominante — apropriação, acomodação e resistência — de uma maneira espantosa que não tínhamos previsto. De acordo com Foucault, o poder é exercível apenas sobre sujeitos livres e, na medida em que são livres, eles podem [1] identificar-se com o discurso dominante e internalizá-lo, [2] adaptar-se a ele sem aceitá-lo ou [3] frustrá-lo.

Os alunos que constituem a primeira categoria apropriaram-se do discurso dominante da dança, o qual eles consideraram inescapável

e mesmo essencial na construção de uma carreira de dançarino. Portanto, esses alunos acreditavam que tinham de saber jogar conforme as regras. Como tal, suas experiências corporais nas aulas de educação somática não serviram ao propósito de aumentar o bem-estar, mas eram subvertidas e usadas para trabalhar em proveito do que lhes era importante: forçar os limites de sua performance. Se essa abordagem pode proporcionar grande realização, pode também trazer dor e lesão, visto que, para a maioria dos alunos, o corpo ideal na dança é quase impossível de ser alcançado. O que eles aprendiam com o discurso marginal de educação somática era usado para minorar os impactos negativos do discurso dominante da dança sobre a saúde. Ou seja, os participantes "direcionados ao *status quo*" não mostraram um processo de subjetivação, pois o que foi aprendido nas aulas de educação somática serviu ao discurso dominante.

Os alunos na segunda categoria adotaram uma posição de acomodamento com respeito ao discurso dominante. Por um lado, manifestaram pensamento crítico ao verbalizar sua reticência sobre certos aspectos do discurso dominante; por outro, não pareciam experienciar fisicamente as mudanças que professavam verbalmente. Deve-se desenvolver o pensamento crítico em face do discurso dominante, porém, como sugere Markula (2004), a fim de desenvolver uma prática do *self* que constitua uma tecnologia do *self* e uma prática de liberdade, deve-se também construir conscientemente o discurso alternativo fazendo mudanças concretas na maneira como se usa fisicamente a si. Esse foi um passo que os alunos "entre o *status quo* e a mudança" não chegaram a dar quando do término de nossa pesquisa-ação. Nessa categoria, os processos de subjetivação apareceram como uma bricolagem tomada tanto do discurso dominante quanto do marginal.

É, portanto, com os alunos que manifestaram tanto um pensamento crítico diante do discurso dominante quanto uma capacidade de fazer conexões com suas experiências corporais que observamos os processos de subjetivação mais plenos. A experiência da educação somática possibilitou a esses alunos desenvolver uma autoridade interna que os tornasse menos vulneráveis aos impactos acarreta-

dos à saúde pelo discurso dominante da dança. Eles fizeram escolhas baseadas em suas experiências íntimas, respeitando os limites de seus corpos. Para os alunos "rumo à mudança", a normalidade da dor ou de certas práticas pedagógicas não era mais tão cegamente tolerada, ou então apenas o era sob certas condições e por algum tempo. Quando uma consciência proprioceptiva está acompanhada do pensamento reflexivo, as ameaças para o corpo que uma vez eram consideradas aceitáveis na vida de um dançarino deixam, então, de sê-lo.

A todos os alunos, esta pesquisa-ação forneceu uma oportunidade para pôr em dúvida os "jogos da verdade" das tecnologias de dominação. Os alunos "direcionados ao *status quo*" eram majoritariamente menos inclinados a questionar o discurso dominante da dança, mas, quando lhes era dada a oportunidade de discutir suas várias implicações, tomavam-na como um exercício viável. No âmbito da formação em dança, há certo grau de consentimento às demandas de ensaio ou de coreografia que, às vezes, são violentas, física ou psicologicamente. O poder, como explica Foucault, não é o resultado da imposição de constrangimentos externos à pessoa, mas é antes uma internalização de metas produtivas e normas pela própria pessoa. Evidentemente, os dançarinos não podem abandonar todas as práticas disciplinares durante toda a sua formação e carreira, mas podem pensar criticamente sobre o benefício ou custo de participar em diferentes práticas corporais, que inevitavelmente trazem consequências para a saúde do dançarino.

No geral, esta pesquisa-ação ofereceu a possibilidade de investigar como o discurso dominante da dança e o discurso marginal da educação somática atuam na reavaliação do corpo, da arte e da saúde. Em sua experiência anterior, alguns alunos registraram certas *verdades* que eles não deveriam contrariar se quisessem alcançar a tão desejada perfeição corporal. A pesquisa-ação questionou as regras do jogo, apresentando aos dançarinos uma abordagem pedagógica compatível com interesses na saúde.

As abordagens somáticas representam um desenvolvimento definitivo para a dança contemporânea, mas elas deveriam também ser contextualizadas e vistas criticamente, uma vez que não olha-

mos para as abordagens somáticas fora dos discursos históricos e artísticos a partir dos quais são praticadas. Os dançarinos constroem a si mesmos e são construídos de várias maneiras por muitos, e, às vezes, conflitantes, discursos que operam em dado tempo, cada um deles com diferentes jogos da verdade. Embora reconhecendo a possibilidade de satisfação resultante dos diferentes modos de praticar dança, nosso foco no decorrer desta pesquisa-ação estava sobre uma noção ampla de saúde, uma que se conecta ao conceito de Foucault de tecnologias do *self*. Num curto período, o Método Feldenkrais, aliado a um processo de pensamento reflexivo sobre questões de saúde na dança, confirmou seu potencial como tecnologia do *self*. Quais serão, a longo prazo, os efeitos da pesquisa-ação nas negociações dos discursos dominante e marginal da dança pelos alunos, eis uma questão a ser respondida.

Embora não apoiemos uma posição segundo a qual um conhecimento teórico-prático leva necessariamente a mudanças, asseveramos que ele é um pré-requisito. Para mudarem, os dançarinos precisam se conscientizar acerca do discurso dominante e de como ele constrói corpos dançantes. A menos que o discurso dominante da dança mude ou que o discurso marginal ganhe um lugar mais proeminente, as mudanças na saúde e no bem-estar dos dançarinos continuarão limitadas. Ainda que esta pesquisa-ação tenha sido realizada com a aplicação do Método Feldenkrais em uma instituição de ensino de dança contemporânea, acreditamos que outras abordagens somáticas, que defendem e valorizam uma pedagogia da experiência sensorial e um posicionamento crítico, também poderiam ser aplicadas com sucesso a outras formas de dança em benefício dos estudantes, que aprendem conscientemente a negociar discursos variados.

**The Experience of Discourses in Dance and Somatics**
**Abstract**: An action research consisting of somatic education classes within a bachelor program in dance has showed how dancers negotiate the dominant dance discourse and the marginal discourse of somatic education in relation to the complexities of body and health issues.
**Keywords:** Attitude to Health. Foucault. Feldenkrais Method. Dancing.

**Uma experiência de discurso em la danza e en la educación somática**
**Resumen:** Una investigación-acción constituida de clases de educación somática en un programa de bachillerato en danza ha mostrado cómo los danzarines negocian el discurso dominante de la danza y el discurso marginal de la educación somática con relación a las complejidades de las cuestiones de cuerpo y salud.
**Palabras claves:** Atitud frente a la salud. Foucault. Metodo Feldenkrais. Baile.

# REFERÊNCIAS

ALON, R. **Mindful Spontaneity.** Berkeley, California: North Atlantic, 1996.

BOUDREAU, F.; FOLMAN, R; KONZAK, R. Les techniques martiales orientales comme technologies du soi: une réponse à Michel Foucault. **Sociologie et Sociétés**, v. 24, n. 1, p. 141-156, 1992.

FELDENKRAIS, M. **Awareness Through Movement.** London: Harper e Row, 1972.

FORTIN, S. Towards a new generation: Somatic dance education in academia. **Impulse:** The International Journal of Dance Science, Medicine and Education, v. 3, n. 4, p. 253-262, 1995.

FORTIN, S.; GIRARD, F. Dancers' Application of the Alexander Technique. **Journal of Dance Education**, v.5, n. 4, p.125-131, 2005.

FORTIN, S.; CYR, C.; TREMBLAY, M. The act of listening to the art of giving voice: Creative alternative practices in writing about health in dance. **Dance Research Journal**, v.37, n. 2, p. 11-24, 2005.

FORTIN, S. ; TRUDELLE, S. ;RAIL, G. Entre corps de passion et corps de travail. In :FORTIN, S (Ed.). **La santé en danse contemporaine:** un itinéraire en zone trouble. Québec: Presses de l'université du Québec, 2007.

FOUCAULT, M. **La naissance de la clinique.** Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

FOUCAULT, M. The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom (interview 1984). *In*: BERNAUER, J.; RASMUSSES, D. (Ed.). **The Final Foucault.** Cambridge : MA: MIT , 1988.

GOMEZ, G.R.; FLORES, J.G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la Investigación Cualitativa.** Archidona: Aljibe, 1996.

GREEN, J. Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms. **Research in Dance Education**, v. 2, n. 2, p.155-173, 2001.

GREEN, J. Student Bodies: Dance Pedagogy and the Soma. *In*: BRESLER, L. (ed.), **International Handbook of Research in Arts Education.** Dordrecht: Springer, 2007.

GUIMOND, O. L'éducation somatique: un changement de paradigme. **Sans préjudice... pour la santé des femmes**, Réseau québécois d'action pour la santé des femmes, v. 18, p. 5-6, 1999.

HUESCA, R. Les différents corps de la technique. **Quant à La Danse**, v. 2, p. 29-40, 2005.

JOHNSON, D. H. **Body:** Recovering our Sensual Wisdom. Berkeley: North Atlantic Books, 1983.

LATHER, P. Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern. New York: Routledge, 1991.

LONG, W. **Sensing Difference:** Student and Teacher Perceptions on the Integration of the Feldenkrais Method of Somatic Education and Contemporary Dance Technique. Tese (Dissertação). University of Otago, Dunedin, NZ, 2002.

MARKULA, P. Tuning Into One's Self: Foucault's Technologies of the Self and Mindful Fitness. **Sociology of Sport Journal**, v. 21, n. 3, p. 302-321, 2004,

NEWELL, P. ; FORTIN, S. Dynamiques relationnelles entre chorégraphes et danseurs contemporains'. *In:* Fortin, S. (Ed.), La santé en danse contemporaine: un itinéraire en zone trouble. Québec: Presses de l'université du Québec, 2008.

PAILLE, P. De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. **Revue de l'association pour la recherche qualitative**, v. 15, p.179-194, 1996.

RIP, B.; FORTIN, S.; VALLERAND, R. J. The relationship between passion and injury in dance students. **Journal of Dance Medicine and Science**, v. 10, n. 1, p. 14-20, 2006.

SHAFARMAN, S. **Awareness Heals**: The Feldenkrais Method for Dynamic Health. Reading: Perseus, 1997.

SHUSTERMAN, R. **L'art a l'état vif**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1992.

TAGGART, G. L. **Promoting Reflective Thinking in Teachers:** 44 action Strategies. Thousand Oaks: Corwin, 1998.

VIEIRA, Adriane. **A escola postural sob a perspectiva da educação somática:** a reformulação de um programa de extensão na ESEF/UFRGS. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal, Porto Alegre, 2004.

WILDMAN, F. **The Intelligent Body** [Cassette audio]. Berkeley, CA, Feldenkrais Movement Institute, 2000.

WRIGHT, J. Bodies, Meanings and Movements: A Comparison of the Language of a Physical Education Lesson and a Feldenkrais Movement Class. **Sport, Education and Society**, v. 5, n. 1, p. 35-49, 2000.

Recebido em: 05-10-2009

Aprovado em: 26.03.2010

Financiamento: Bolsa de aperfeiçoamento concedida pelo *Fonds de Recherche sur la Nature et les Technologies* (Quebec – Canadá) e ajuda financeira do *Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada*