# revista TKV

segunda edição

> Revista Técnica Klauss Vianna

# Equipe Editorial


## Comissão Editorial

1 Camila Soares de Barros

2 Livia Vilela Taveira

## Conselho Editorial

1 Profª Drª. Maria Ângela Abras Vianna (Angel Vianna), Faculdade Angel Vianna, Brasil

2 Profª Drª. Christine Greiner, - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Brasil

3 Profª Drª. Fernanda Raquel - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Brasil

4 Profª. Drª. Helena Tania Katz, - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Brasil

4 Profª Drª. Jussara Correa Miller, - Pontifícia Universidade Católica (COGEAE - PUC-SP), Brasil

5 Profª Ms. Luzia Carion Braz, - Pontifícia Universidade Católica (COGEAE - PUC-SP), Brasil

6 Profª. Drª.Neide Neves, - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Brasil

7 Profª Ms. Rosana Nogueira Pinto (Pin Nogueira) - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Brasil

8 Profª Drª. Virgínia Souza - Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), Brasil

## Colaboradoras

1 Profª Marinês Calori

2 Monica Lopes Galvão


revista TKV

Foto da capa: Juliana Schiel

REVISTATKV V.2, Nº2 - 2018
DOI:10.17648/REVISTATKV / ISSN:2594-5203

# SUMÁRIO

EDITORIAL
Por Camila Soares e Livia Vilela 3

VERBETE
Presença 4
Por Neide Neves

ARTIGO
Começar diferente: Técnica Klauss Vianna para crianças e adolescentes 5
Por Jussara Miller e Cora Miller Laszlo

ENTREVISTA 12
Com Thalita Rodrigues, psicóloga, doula e especialista em Técnica Klauss Vianna
Por Camila Soares

MONOGRAFIAS
"Maternidade em Movimento - Técnica Klauss Vianna para gestantes e mães com bebês " 17
Larissa Carpintéro de Carvalho
Orientação: Profa. Dra. Jussara Miller

"A Técnica Klauss Vianna na Educação Infantil:Uma experiência pedagógica na escola" 77
Adriana Salles Dall'Oca
Orientação: Profa. Dra. Jussara Miller

"A Técnica Klauss Vianna para crianças: uma abordagem pedagógica em diálogo com a teoria cognitiva de Francisco Varela e Humberto Maturana 106
Carla Franco Massa
Orientação: Profa. Dra. Neide Neves

# EDITORIAL

Por Camila Soares e Livia Vilela

A **Revista TKV** é uma revista independente, que busca abrir espaço e incentivar a produção de trabalhos sobre a Técnica Klauss Vianna. Além de ser espaço de incentivo e de troca, se propõe, também, como alimento e provocação para trabalhos futuros - nada aqui é inquestionável e estanque.

O trabalho de pesquisa demanda tempo, atenção, presença. É um ato político, um modo de vida e um modo de mover-se na vida. Ser artista e pesquisador é uma escolha que precisa de constância, de resistência e de cultivo.

Nossa postura como pesquisadores, artistas e educadores do corpo é pensar que a Educação também passa pelas microrrelações, por uma postura ética que demanda uma disposição para estar sempre em processo, em estado de investigação. É preciso habitar na constante criação de modos de vida. É preciso investir na potência do movimento.

Entendemos que certas práticas que encorajam o pensar no corpo, nas relações que se estabelecem no mundo que elaboramos para nós e para gerações futuras são atos revolucionários. Em meio a tantos sistemas que nos distanciam do nosso próprio corpo, que tentam nos uniformizar, capturar, ordenar, temos acreditado que a TKV pode nos oferecer caminhos para ser corpo inteiro, corpo em relação, corpo presente e autônomo, capaz de colaborar na criação de um mundo possível onde as singularidades encontrem espaço para co-existir e co-criar.

Convidamos a pensar a possibilidade de borrar as fronteiras entre a investigação de corpo na sala de aula, na sala de ensaio e, sobretudo, na vida cotidiana (a verdade é que não saberíamos fazer de outra forma). Os escritos que se apresentam na Edição #2 apontam para um transbordamento da Técnica Klauss Vianna para práticas com gestantes, crianças e adolescentes. Não há um público específico para a TKV. Interessa aos profissionais da Escola Vianna que o estudo do movimento seja capaz de dialogar com todos os corpos e suas práticas cotidianas, para todos os corpos. Corpos artistas, corpos recém-nascidos, corpos que geram corpos, corpos jovens, infantis, maternos, corpos que cuidam de corpos.

Essa edição da Revista TKV nos fomenta questões: para quem se destina a Técnica Klauss Vianna? E, ainda, o que ensinamos / deixamos / compartilhamos com as gerações vindouras? Que mundo estamos a criar?

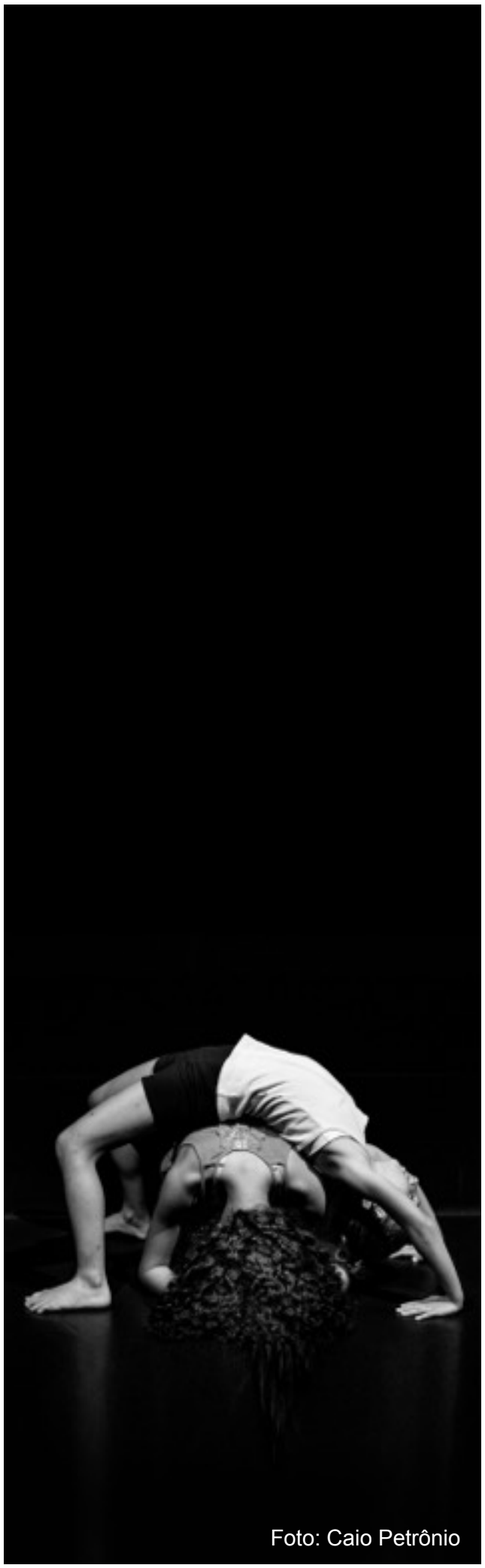


Foto: Caio Petrônio

REVISTATKV V.2, Nº2 - 2018
DOI: 10.17648/REVISTATKV-2-1 / ISSN:2594-5203



# Presença

Por Neide Neves

Definição de Presença no dicionário Aurélio online de português:

1 - Existência ou comparência de uma pessoa num lugar.

2 - Aspecto, semblante.

3 - Talhe, figura.

4 - à presença de: ao lugar onde uma pessoa se acha.

5 - de presença a presença: diretamente, sem intervenção de outrem.

6 - em presença de: em vista de; em virtude de.

7 - presença de espírito: serenidade, tranquilidade de ânimo; imperturbabilidade[1].

---

Para além destas definições encontradas no senso comum, a área artística definiu e define a Presença de várias maneiras, que dependem basicamente da visão de corpo e, consequentemente, da concepção de trabalho artístico que se pratica.

Definição de Presença no Dicionário de Teatro de Patrice Pavis: “Ter presença”, é, no jargão teatral, saber cativar a atenção do público e impor-se; é, também, ser dotado de um “quê” que provoca imediatamente a identificação do espectador, dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente” [...] “O que encontramos no corpo do ator presente nada mais é do que nosso próprio corpo: daí nossa perturbação e nosso fascínio diante dessa presença ao mesmo tempo estranha e familiar”[2].

Tanto nas artes da cena como no senso comum, ainda se ouve o entendimento de Presença como o dom de se destacar em um ambiente/cena, que algumas pessoas possuem. Ainda se encontra a compreensão de Presença como um estado provocado pela magia do palco, espaço ou momento de apresentação de uma obra ou carisma pessoal.

Na Técnica Klauss Vianna, a Presença é, principalmente, resultado de estudo e trabalho. Trata-se de um estado corporal onde a atenção focada, permite a prontidão e o jogo cênico ou, dizendo de outra maneira, a conexão na ação dos atuantes, com seus parceiros, com o espaço e consigo mesmos. Trata-se, portanto, de um entendimento de Presença, que permite o acesso a diferentes estados, consequências das conexões momentâneas que têm lugar em cena e no cotidiano.

Tem como base o trabalho da Atenção (ver verbete Edição 1), que é entendida como um estado corporal, dependente de intenção, que se exercita com o objetivo de possibilitar a prontidão e a disponibilidade para a ação. A Presença é ainda trabalhada através de todos os tópicos e direcionamentos ósseos da TKV, que visam a manutenção ou abertura dos espaços articulares, que resultam na expansão, precisão e projeção do movimento.

Presença é, portanto, além de conquista de todo o trabalho técnico, um dos objetivos gerais da TKV, uma vez que é condição para a conexão na ação.

1 Dicionário Aurélio online. Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27. Acesso em 2018-04-07.

2 PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

REVISTATKV V.2, Nº2 - 2018
DOI: 10.17648/REVISTATKV-2-2 / ISSN:2594-5203

ARTIGO

# Começar diferente:
## Técnica Klauss Vianna para crianças e adolescentes

Jussara Miller[1]
Cora Miller Laszlo[2]

RESUMO | ABSTRACT

Este artigo apresenta uma proposta pedagógica de Técnica Klauss Vianna (TKV) para crianças e adolescentes, fundamentada nos princípios da Escola Vianna, e pautada na autonomia e singularidade de cada aluno. O texto parte da prática didática de ambas as autoras, uma como professora de dança para crianças e outra como professora de dança para adolescentes. Propõe reflexões sobre o processo didático em dança para crianças e para adolescentes a partir dos tópicos corporais trabalhados na TKV, uma vez que é um enfoque pouco pesquisado e compartilhado pela Escola Vianna. A prática da improvisação a partir da escuta do corpo aparece aqui como estratégia primordial na pesquisa de movimento em Técnica Klauss Vianna para crianças e adolescentes, provocando reflexões sobre o entendimento de técnica de dança com referencial somático.

Palavras-chave: Técnica Klauss Vianna; Dança para crianças; Dança para Adolescentes; Educação Infantil; Educação Somática.

This article presents an educational approch of Klauss Vianna Technique (KVT) for children and adolescents based on the principles of Vianna School and focused on the autonomy and singularity of each student. This work has been written taking into account the experience of the authors as dance teachers, one teaching children and the other teaching adolescentes. Once this approch has not been broadly reserched or shared by Vianna Shool this article proposes reflections on the teaching process in dance for children and adolescents considering KVT Body Topics. A primordial strategy on movement research in KVT for children and adolescents comes from body listening, which provokes reflections on the understanding of dance technique with somatic framework.

Keywords: Klauss Vianna Technique; Dance for children; Dance for adolescentes; Childhood education; Somatic Education.

Existe um caminho bastante desafiador para os professores que trabalham dança com crianças e adolescentes porque tais faixas etárias exigem um cuidado apurado para com o corpo em movimento, com as articulações e com o eixo corporal que está em constante mudança devido à fase de crescimento. Portanto, são necessárias inúmeras cautelas ao se trabalhar a dança com o público infanto-juvenil, as quais envolvem o zelo com a linguagem utilizada em aula, as escolha das propostas, a maneira de corrigir e fundamentalmente o pensamento de dança e de corpo abordado durante o curso.

Existe um equívoco recorrente na área do ensino da dança que direciona o jovem profissional a iniciar a prática docente com crianças ou adolescentes, achando que se trata de um trabalho menos exigente, portanto mais fácil para quem ainda não tem muita experiência didática. Klauss Vianna alerta que: “Toda a deformação da dança, no Brasil, começa no ensino. (...) a criança é um ser muito sensível, um ser humano em formação, que é preciso incentivar a curiosidade, as perguntas, o interesse pelas aulas, responder às dúvidas, ter cuidado com o tom de voz, explicar, explicar sempre. (VIANNA,

1 Jussara Miller é graduada em Dança pela UNICAMP e Doutora em Artes pela mesma instituição. É docente do curso de Especialização em Técnica Klauss Vianna na PUC-SP e do Salão do Movimento, em Campinas-SP.

2 Cora Miller Laszlo é graduada em Dança pela UNICAMP e Especialista em Técnica Klauss Vianna pela PUC-SP. É professora de dança do Salão do Movimento, em Campinas e da Sala Crisantempo, em São Paulo.

2005, p. 75) Portanto, o professor de dança para crianças e adolescentes precisa desenvolver um conhecimento profundo do que aborda na aula, assim como um estudo didático para dialogar com o público infanto-juvenil. Logo, torna-se evidente que, tratando-se de ensino, é necessário um mergulho nas particularidades daquela faixa-etária, assim como nas especificidades do contexto que se trabalha e, por fim, na singularidade de cada aluno presente em sala de aula.

Outro possível engano ao se pensar dança para crianças é do imperativo da espontaneidade inata e de sua identificação e gosto para o movimento. No entanto, é cada vez mais comum recebermos em sala de aula crianças anestesiadas de seus corpos e com dificuldade para disponibilizar-se para o movimento.

Na nossa sociedade atual, a pressa e a dependência de aparelhos tecnológicos faz parte da vida dos adultos e, consequentemente, da vida de seus filhos. Há um convite atraente e constante para o não-movimento e para uma certa ausência de si e das relações com os outros. Com isso, vêm se formando gerações de corpos sentados na frente das inúmeras telas do cotidiano: televisão, computador, tablets, videogames, celulares, entre outras. Essa ausência de movimento é mascarada pelo movimento da ação que acontece nas telas. Esse é só um dos inúmeros aspectos que desmonta a noção romantizada da infância cheia de energia para o movimento livre.

Na adolescência, as generalizações nos direcionam para o oposto: a crença de que não haverá interesse dos jovens para o movimento, que irão contradizer o professor, que é um período necessariamente conflituoso e muito difícil. No entanto, nota-se, por vezes, uma fase de muita investigação e curiosidade, um querer saber. Portanto, o enfoque ao se trabalhar com grupos de crianças ou adolescentes não deve partir de generalizações do que se espera de cada fase, mas da relação de escuta entre todos ali presentes no momento de encontro da aula de dança. Cada aluno precisa primordialmente do olhar do professor, que estimula e provoca as particularidades de suas danças e de seus caminhos de movimento.

O trabalho pedagógico com crianças e adolescentes aqui apresentado é pautado na sistematização da Técnica Klauss Vianna. Uma vez que um dos princípios da TKV é o respeito à singularidade do aluno, não há a necessidade de uma “adaptação” da TKV para crianças e adolescentes, mas sim uma pesquisa e uma atenção direcionadas às especificidades dessas faixas etárias. Não se intenta facilitar ou simplificar o trabalho, mas encontrar os caminhos para provocar crianças e adolescentes a pesquisarem suas diversas possibilidades de movimento. Dois exemplos pontuais desse aspecto são: não usar diminutivos ao se referir às crianças e o ensino da nomenclatura da ossatura com um enfoque anatômico como referência, alijando uma tendência de facilitação para o entendimento da criança.

Com crianças e adolescentes, trabalhamos primordialmente os tópicos corporais do Processo Lúdico da Técnica Klauss Vianna que são:

- Presença: estados de atenção.
- Articulações: reconhecimento das articulações para gerar movimento.
- Peso: o diálogo com a força da gravidade. O peso em fluxo de movimento.
- Apoios: o uso do chão. O movimento que nasce do chão.
- Resistência: reconhecimento da gradação do tônus muscular.

- Oposições: direções ósseas para gerar espaços articulares e para a projeção do movimento.
- Eixo global: integração do corpo com a força da gravidade.

Alguns procedimentos foram criados especificamente para estimular o corpo sensível da criança, utilizando-se de objetos facilitadores como: bolas de diversos tamanhos e texturas, bexigas, saquinhos leves e coloridos, bolas de sabão, tecidos de diversas medidas e texturas, bambus, entre outros objetos que despertam a criatividade dos alunos durante a vivência daquele determinado tópico corporal que está sendo explorado em sala de aula.

A pesquisa de TKV para crianças iniciou em 2001 quando Jussara Miller fundou o Salão do Movimento[3], em Campinas-SP. Partiu da necessidade de proporcionar às suas filhas aulas de dança que não fossem formatadas e formatadoras, inaugurando, assim, o grupo de TKV para crianças. Portanto, esse trabalho teve início com as duas autoras do presente artigo: Jussara como professora e Cora como aluna, na época com oito anos de idade. Dez anos depois, em 2011, Cora abre a sua primeira turma de dança para adolescentes e passa a especializar-se nessa faixa etária.

Atualmente, o trabalho da TKV com o público infanto-juvenil vem sendo, pouco a pouco, cada vez mais pesquisado e levado adiante pelos pesquisadores da TKV, tanto por suas pesquisas acadêmicas quanto pelo dia a dia em sala de aula como um desdobramento da Escola Vianna.

Entende-se por Escola Vianna uma pesquisa continuada que nasceu da prática corporal da família Vianna e influenciou as gerações seguintes, e que foi sendo transmitida na prática a outros pesquisadores abrindo às particularidades de cada pesquisa a partir de princípios em comum com desdobramentos que alimentam a própria pesquisa/escola até os dias de hoje. Para nomear e reconhecer o pensamento da Escola Vianna, Miller pautou-se na teoria da formatividade do filósofo italiano Luigi Pareyson:

> A escola é como uma família, onde a novidade e a irrepetibilidade do indivíduo não estão comprometidas, mas fundadas pela comum geração e pela linha descendente da reprodução, onde a singularidade não nega a comunidade, mas nutre-se dela, e a semelhança não suprime, mas realiza, a originalidade (PAREYSON *apud* MILLER, 2012, p. 19).

Foto: Filipe Britto

3 O Salão do Movimento é um espaço de ensino, pesquisa e criação em Técnica Klauss Vianna.

**Improvisação: impulsos para criar**

Na Técnica Klauss Vianna, a improvisação é um procedimento de sala de aula para trabalhar os tópicos corporais da TKV para gerar um fluxo de dança. Durante as aulas, o estudo do movimento apoia-se na estratégia de improvisar e perceber o que acontece enquanto se faz. A percepção do movimento e de sua relação com o espaço e com o outro ancora a prática diária de construção de um corpo presente que dança, seja este do adulto, do adolescente ou da criança.

Portanto, a improvisação com crianças e adolescentes, neste trabalho, tem como enfoque a escuta do corpo usando os tópicos corporais da TKV para gerar movimentos. De maneiras diferentes, em cada faixa etária, é trabalhado tanto o Processo Lúdico quanto o Processo dos Vetores, pois a dança na TKV parte do referencial somático que tem como foco principal o sistema esquelético e, frente a isso, as direções ósseas são sempre abordadas como vetores de força. A concretude de pesquisar a estrutura óssea e as diversas possibilidades de movimento com as crianças e adolescentes parte de um estudo lúdico para gerar um estado de dança. A improvisação, portanto, acontece como investigação e como impulso para criar caminhos de movimento em fluxo de dança. E não só isso: a improvisação acontece também para criar relações, engajando o estado da presença, como um estudo do imprevisível, do estar aqui e agora. É um trabalho para a construção da presença, assim como para sua manutenção.

Assim sendo, a improvisação trabalhada na Técnica Klauss Vianna para crianças e adolescentes acontece como um caminho didático para trabalhar o corpo em relação ao espaço e ao outro. O foco é no direcionamento da atenção: para si – na pesquisa do corpo e suas possibilidades de movimento; para o espaço – reconhecendo-o e desenvolvendo um uso intencional do mesmo; e, ainda, o direcionamento da atenção ao outro/grupo. São estados de atenção que são trabalhados simultaneamente durante a aula, provocando uma prontidão.

> A improvisação requer leitura rápida do próprio corpo e do ambiente. Qualidades como disponibilidade para a mudança e rapidez de resposta aos estímulos internos e externos são habilidades técnicas indispensáveis ao corpo que dança. Nesta prática, é então fundamental compreender a capacidade corporal de prover respostas rápidas. (NEVES, 2015, p. 180)

As reflexões aqui presentes atravessam a experiência pedagógica e artística de ambas as autoras ao trabalharem a TKV na sala e na cena como pesquisadoras e artistas da dança. Frente a isso, é bastante provocador trabalhar a improvisação com crianças e adolescentes, pois ao observá-los improvisando a partir de tópicos corporais da TKV, numa relação íntima com o chão e em diálogo com a força da gravidade, fica evidente o frescor da dança ao ser trabalhada de maneira não tradicionalmente formatada.

No entanto, é questionável achar que ao se trabalhar com a improvisação tudo é novo, imprevisível e instável, pois muitas vezes não é. Ao longo do tempo a tendência é de estabilizar os caminhos de movimento, inclusive os caminhos da improvisação. Então o desafio do professor é provocar o aluno para lidar com as instabilidades e imprevisibilidades do momento presente e sua labilidade de estados corporais,  e com isso ir desvendando outros caminhos de dança, abrindo espaço em cada um para o novo de si.

> O movimento que não começa copiando um passo existente também tende a ganhar estabilidade, ao longo do tempo, nesse processo de seleção via repetição. Um certo modo específico de se mexer acaba por particularizar-se por meio das ações praticadas pelo corpo. Princípios gerais são mais estáveis, mas também estão no eixo do tempo, e em ritmo mais lento, vão transformando-se, à medida que o corpo vai repetindo as suas práticas, os seus experimentos (KATZ, 2009, p. 30).

Foto: Pedro Spagnol

**Um encontro de presenças**

Um dos tópicos de trabalho da TKV é a Presença e é a partir de instruções que direcionam a atenção a si, ao espaço e ao outro que se instaura o estado da presença tanto em cada aluno quanto no grupo. A maneira que o estado de presença do grupo acontece é singular em cada faixa etária. Miller afirma, a partir de sua experiência de trabalhar há quase duas décadas com a dança na infância, que o estudo da presença com crianças é bastante instigante porque nelas isso já está evidente pela vitalidade que elas têm de investigar a própria vida, o que intensifica a presença da professora para poder se conectar em aula com as presenças das crianças. Laszlo, por sua vez, observa que em grupo de adolescentes um aspecto importante é desenvolver a atenção e relação do grupo – o que inclui o professor – pois uma vez que a turma se sente integrada entre si diluem-se muitas das inseguranças do acerto e erro presentes nessa faixa etária, abrindo espaço para a investigação e autonomia. Com isso cada aula torna-se um encontro de presenças e o instante é vivenciado com toda a sua potência.

A TKV vai na contramão do que aparece na maioria das técnicas somáticas, as quais privilegiam um estado de atenção a si e aos seus processos internos deixando, por vezes, de direcionar a atenção ao movimento em fluxo no espaço. A TKV por sua vez privilegia a escuta do corpo em troca com o ambiente num jogo de relação entre o interno e o entorno para a pesquisa do movimento dançado. A TKV é uma técnica de dança e educação somática que se interessa pelo corpo em pesquisa e este estudo provoca um estado de dança. É uma desconstrução de expectativas tanto do que tradicionalmente se espera da dança, quanto da expectativa equivocada da educação somática como “tratamento” postural e terapêutico.

O conhecimento anatômico que as crianças e adolescentes vão adquirindo em aula abre possibilidades para pesquisar o movimento e, além disso, promove a consciência do alinhamento do eixo corporal e da organização postural. Quando esse outro pensamento de dança é apresentado para o público infantil a relação com o eixo corporal deixa o lugar dos tratamentos da "postura correta" e passa a ser algo que o próprio aluno tem autonomia para perceber-se e, caso necessário, corrigir-se tanto na sala de aula quanto em seu cotidiano.

Com o trabalho de TKV para crianças e adolescentes, os alunos vão guiando-se por suas necessidades e possibilidades de movimento e apropriando-se de um vocabulário técnico de dança que parte da consciência do próprio corpo em movimento. A educadora somática Sylvie Fortin fala sobre a relação da educação somática com crianças:

> Eu me dizia que devia haver certamente alguma maneira de acompanhar a criança no desenvolvimento de suas habilidades técnicas, mas ao mesmo tempo manter essa espécie de ligação particular, uma relação com a sua sensibilidade. Foi nesse momento que eu me interessei pela educação somática, pois eu pensei que essa tomada de consciência corporal que desenvolvemos, que afirmamos na educação somática, era o meio de desenvolver a técnica para crianças (FORTIN, 2004, p. 122).

O espaço amplo do Salão do Movimento convida os alunos a terem um íntimo contato com o chão, visto que crianças e adolescentes precisam de chão e espaço vazio para expandirem-se em movimento. "Só quando descubro a gravidade, o chão, abre-se espaço para que o movimento crie raízes, seja mais profundo, como uma planta que só cresce com o contato íntimo com o solo" (VIANNA, 2005, p. 93).

Estudos revelam que na nossa sociedade de corpo sentado, cada habitante do planeta tem várias cadeiras disponíveis para sentar e, consequentemente, cessar o movimento.

> Dietmar Kamper, em uma palestra memorável, declarou, para espanto e perplexidade da plateia sentada, que para cada habitante do planeta existiam, naquele momento, quatro cadeiras disponíveis, em espera, em stand-by. Assim, afirmava ele que a "população" de cadeiras sobre a face da Terra alcançava a assustadora cifra de 24 bilhões (BAITELLO Jr, 2012, p. 79).

As crianças e adolescentes ficam horas sentadas na cadeira da escola, nas cadeiras de casa e quando entram no espaço vazio de dança e veem aquele ambiente amplo, mergulham no chão de madeira, ganhando um arejamento nas articulações dissolvendo possíveis tensões do corpo cotidiano. Portanto, as aulas de TKV para crianças e adolescentes aqui apresentadas não se pautam somente no conteúdo programático a ser desenvolvido no determinado tempo de duração da aula, mas em todo um pensamento de corpo e numa ambientação propícia para promover uma relação sensível do corpo que dança.

Como um dos princípios da Escola Vianna é a não separação entre dança e vida, começar diferente um caminho de dança, implica em continuar melhor num caminho de vida. A vivência está na pele, portanto qualquer escolha será uma escolha de corpo, sempre em transformação e em fluxo de descoberta e autoconhecimento, desde o começo.

Foto: Caio Petrônio

**Bibliografia**

BAITELLO Jr, Norval. O pensamento sentado. Sobre glúteos, cadeiras e imagens. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2012.

FORTIN, Sylvie. Entrevista. Por: DANTAS, M.; WEBER, S. Cena 03. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 3, outubro, 2004.

KATZ, Helena.“Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança”. In: SALDANHA, Suzana (org.) Angel Vianna: sistema, método ou técnica? Rio de Janeiro: Funarte, 2009. Página 26 à 32.

MILLER, Jussara. Qual é o corpo que dança?: Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Editora Summus, 2012.

NEVES, Neide. “Redefinindo a noção de técnica corporal: as razões no corpo”. In. KATZ, Helena & GREINER, Christine. Arte e Cognição. Corpomídia, comunicação, política. Annablume. São Paulo: 2015. Página 153 à 190.

VIANNA, Klauss. A Dança. São Paulo: Ed. Summus, 2005.

REVISTATKV V.2, Nº2 - 2018
DOI: 10.17648/REVISTATKV-2-3 / ISSN:2594-5203

ENTREVISTA

# Thalita Rodrigues

## psicóloga, doula e especialista em Técnica Klauss Vianna

Por Camila Soares

> “vejo a **importância** de ajudar a mulher a se escutar neste **processo** de gestar, parir e **maternar**.

**REVISTA TKV_ Thalita, poderia começar falando a respeito do seu trabalho e de suas áreas de atuação?**

**THALITA RODRIGUES_ Atuo como psicóloga e doula na cidade de Limeira-SP e região através do Conexão Materna, dentro desta proposta de trabalho que envolve uma equipe multidisciplinar oferecemos aulas de “Movimento Consciente” para gestantes e mães com bebês que têm como base a Técnica Klauss Vianna. Dentre outras atividades de preparação para o parto e acolhimento no puerpério, realizamos também grupos de apoio a maternidade abertos à população. Sou militante do Movimento da Humanização do Nascimento na luta pelo direito das mulheres à uma assistência ao parto respeitosa e de qualidade (dentro do que preconiza à Organização Mundial da Saúde). Além de atender mulheres e famílias por meio do Conexão Materna, sou professora de Dança na APAE de Limeira, onde também atuo em um projeto cultural, a partir da Técnica Klauss Vianna.**

**REVISTA TKV_ Essas interfaces entre áreas distintas, como apareceram no seu percurso?**

**THALITA RODRIGUES_ Durante a graduação em Psicologia, sempre busquei possibilidades para além da atuação convencional. Os estágios me trouxeram experiências a partir da visão da clínica ampliada, da**

**promoção de saúde, do olhar para o sujeito em sua complexidade e singularidade. Nos grupos terapêuticos, inseria atividades de dança onde o olhar para o corpo sempre esteve implícito, permitindo criar espaços de cuidado em que corpo, mente e vida não se separam. Finalizei a graduação em 2012 com uma monografia que discutia o potencial da dança como convite à coletividade e à percepção de si e do outro. Depois de formada, segui atuando como psicóloga na área da Saúde, da Assistência Social e como psicoterapeuta. A dança, no entanto, sempre esteve presente na minha vida. Sou bailarina desde a adolescência, e a curiosidade pelo movimento levou-me a buscar uma dança que fizesse sentido para mim. Foi em 2013, fazendo uma aula da Jussara Miller no Salão do Movimento, que encontrei essa dança. No mesmo ano em que iniciei a especialização em Técnica Klauss Vianna (2014) conheci a Aline Picinini que é fisioterapeuta. Atendíamos na mesma clínica e, juntas, criamos o Conexão Materna com o intuito de trabalhar com técnicas que possibilitassem maior consciência corporal e preparação emocional para as mulheres que atendíamos no período gravídico puerperal.**

**REVISTA TKV_ Poderia falar mais sobre Conexão Materna?**

**THALITA RODRIGUES_ Quando iniciamos o Conexão Materna em 2014 pensamos em atender uma demanda que observávamos nos nossos atendimentos: puérperas que viveram partos traumáticos e precisavam de acolhimento. Como eu havia iniciado a formação em TKV e a Aline possuía formação e experiência no Sistema Rio Abierto, decidimos montar um grupo de dança para mães e bebês (hoje chamamos estes grupos de aulas de Movimento Consciente). Então, o Conexão Materna surgiu do nosso desejo de acolher e conectar mulheres para que pudessem se fortalecer juntas na experiência da maternidade e estreitar o vínculo afetivo com seus bebês através do movimento.**

**REVISTA TKV_ Quando é que veio o desejo de pensar a experiência do movimento para gestantes?**

**THALITA RODRIGUES_ Após um ano, ao ouvir tantas histórias de partos violentos, como também de mulheres que tiveram um parto humanizado, estes relatos despertaram em nós o desejo de trabalhar também com gestantes. Foi então que criamos um trabalho específico para a preparação para o parto e melhora da qualidade de vida das gestantes. Com este trabalho, veio também o desejo de me tornar doula, pois na cidade havia apenas uma, e neste período me aproximei do trabalho da Larissa**

Carpintéro que me trouxe bastante inspiração e apoio para adentrar este universo. Fiz a formação como doula e logo comecei a atender partos como voluntária para adquirir experiência e com o tempo este se tornou parte do meu trabalho. Criamos os grupos de apoio à maternidade, estes espaços abertos trazem pessoas a nós até hoje. É um espaço potente de empoderamento feminino: trabalhamos com informações a partir das melhores evidências científicas sobre nascimento e amamentação, acolhemos uma diversidade de pessoas e tentamos contribuir na busca de cada mulher por um parto respeitoso seja no ambiente hospitalar (SUS ou particular) ou em casa, em um parto domiciliar planejado. Atualmente temos uma equipe com fisioterapeuta, psicóloga/doula e enfermeira obstétrica. Sempre dizemos que a essência do Conexão Materna são os grupos de dança, pois este é o nosso laboratório de pesquisa. É onde surgiu todo o trabalho e a nossa história se alimenta destes momentos em movimento.

> “É sabido que a livre movimentação auxilia na evolução do trabalho de parto, é também um método de alívio da dor.

REVISTA TKV_ Parece-me que o movimento tem papel importante no desenvolvimento da sua prática com as mulheres.

THALITA RODRIGUES_ Está em todo tipo de acompanhamento que ofereço. As mulheres que acompanho em sua maioria participam das aulas de Movimento Consciente, as que não participam, busco incluir práticas de conscientização do movimento durante os encontros de pré natal, isto permite que cada uma delas desenvolva maior consciência corporal, proporcionando o reconhecimento anatômico e sensível do corpo, ampliando a mobilidade das articulações, melhorando a flexibilidade, a organização postural, diminuindo assim, os desconfortos da gestação e preparando esta mulher para explorar possibilidades de movimento também no parto. É sabido que a livre movimentação auxilia na evolução do trabalho de parto; é também um método de alívio da dor. Neste sentido, tenho observado como tem sido importante para as mulheres um trabalho prévio de reconhecimento e escuta do corpo.

REVISTA TKV_ Imagino que haja uma elaboração de um pensamento de corpo muito específico no seu trabalho...Poderia falar dessa elaboração?

THALITA RODRIGUES_ Como disse anteriormente, vejo a importância de ajudar a mulher a se escutar neste processo de gestar, parir e maternar, por isso trago propostas que a auxiliem nesta pesquisa de si mesma. Por ter como princípio a autonomia e o respeito por cada corpo em sua singularidade, o trabalho permite que as mulheres atendidas trilhem um caminho de empoderamento que as fortaleça para os desafios que virão. Sou uma facilitadora neste processo de auto conhecimento, o movimento produz o desbloqueio e a transformação daquilo que muitas vezes não conseguem colocar em palavras. Tudo acontece no corpo, o movimento é a linguagem que escolhi para auxiliá-las neste período da vida. Recorro aos princípios da TKV nas minhas práticas, sejam elas para fins terapêuticos ou não.

**REVISTA TKV_ Lembro-me que você comentou a respeito do papel da Educação Somática no seu trabalho. Como essa parceria acontece?**

**THALITA RODRIGUES_ Algumas mulheres não se identificam com as aulas de Movimento Consciente, então proponho que durante os atendimentos de pré natal possam experimentar algumas práticas que beneficiarão o trabalho de parto. Fiz alguns cursos específicos e tenho estudado com as minhas parceiras de trabalho uma proposta de alinhamento postural e exercícios que equilibram a pelve para que o bebê possa se acomodar em uma boa posição para o nascimento, pois isto facilita o processo. No entanto, não conseguia ver sentido em trabalhar os exercícios isolados, pois acredito na importância de acordar este corpo, ampliar a percepção que esta mulher tem dos pontos que precisam relaxar, flexibilizar e alinhar. Por isso digo que lanço mão de princípios da TKV e da Educação Somática para auxiliar estas mulheres na consciência corporal antes de começaram os exercícios e posturas.**

**REVISTA TKV_ Sobre ter sido aluna do curso de Especialização em Técnica Klauss Vianna na PUC-SP, você acha que ter experienciado a TKV no seu corpo influenciou de alguma forma a sua relação com os corpos de outras mulheres atendidas por você?**

**THALITA RODRIGUES_ Influenciou e influencia diariamente, tanto no meu exercício de escuta e de estar presente nos atendimentos como também são a base para os trabalhos corporais que proponho. Os princípios da autonomia e o olhar para cada corpo em sua singularidade são elementos da Técnica Klauss Vianna que mais dialogam com o meu trabalho. Trabalho o Processo Lúdico e Processo de Vetores nas aulas de Movimento Consciente para gestantes e mães com bebês.**

**REVISTA TKV_ Há alguma curiosidade ainda pulsando na sua prática?**

**THALITA RODRIGUES_ Sim, há muitas perguntas que surgem ao longo destes anos atendendo mulheres. Tenho o desejo de desenvolver oficinas de dança para gestantes na periferia de Limeira, com pessoas em vulnerabilidade e risco social. Gostaria de investigar o quanto a dança pode contribuir para o empoderamento feminino auxiliando nas escolhas e questionamentos que podem surgir a respeito de seus corpos, sobre a maternidade e seus direitos enquanto mulheres numa sociedade que limita nosso poder de escolha e liberdade. Acredito que este trabalho poderia auxiliar no acolhimento às mulheres e ainda poderia favorecer o vínculo entre mãe e bebê.**

**REVISTA TKV_ E a respeito das pessoas com quem você desenvolve o trabalho de corpo, há algum retorno, feedback que acha interessante compartilhar?**

**THALITA RODRIGUES_ As mulheres atendidas relatam melhora nos desconfortos físicos, ampliação da percepção do corpo e maior contato e conexão com seus bebês. Relatam melhora na capacidade respiratória e sensação de bem estar. A diminuição da ansiedade é um fator que a maioria aponta.**

**REVISTA TKV_ Surgiram aqui palavras como feminino e empoderamento…**

**THALITA RODRIGUES_Sim, estas questões que sustentam o meu trabalho, pois o que me move é o desejo de que as mulheres tenham ferramentas para se apropriarem de suas vidas, de seus corpos, de seus partos, que possam ser protagonistas de suas histórias, histórias estas muitas vezes roubadas por um sistema que as silencia.**

REVISTATKV V.2, Nº2 - 2018
DOI:10.17648/REVISTATKV-2-4 / ISSN:2594-5203



# Maternidade em Movimento

## Técnica Klauss Vianna para gestantes e mães com bebês

Por Larissa Carpintéro de Carvalho
Orientação: Profa. Dra. Jussara Miller

**Resumo**

Este trabalho se insere no campo da dança e educação somática, a partir dos estudos da Escola Vianna, que teve seu início no trabalho de Klauss e Angel Vianna, sendo posteriormente sistematizado e denominado de Técnica Klauss Vianna (TKV). Impulsionada pela experiência do nascimento dos meus filhos e a vivência da TKV iniciada no Salão do Movimento, com a professora Jussara Miller, em Campinas, SP, venho desenvolvendo meus estudos como pesquisadora e professora. Com este trabalho pretendo compartilhar e refletir sobre a minha prática que consiste no emprego da TKV direcionado para gestantes e mães com bebês. Um convite para uma dança das palavras, minhas, de algumas mulheres que vivenciaram as aulas durante a gestação e/ou com seus bebês e de autores que versam sobre corpo e os processos de gestação, parto e maternidade. Para isso, identifico alguns princípios e tópicos da TKV da maneira como eu observo em sala de aula e se apresentam nas falas das mulheres, buscando pontos de convergência com outros referenciais teóricos sobre a temática. A partir das reflexões desenvolvidas, vislumbro a potência dessa prática na promoção de um reconhecimento e conexão corporal das mulheres com elas próprias, seus filhos e com outras mulheres. As reverberações do trabalho sinalizam o fluxo de movimento em que a dança compõe e é composta pelos processos de gestar, parir e cuidar.

Palavras-chave: Técnica Klauss Vianna, dança, maternidade, gestantes, mães e bebês, parto, pós-parto

---

**Larissa Carpintéro de Carvalho**

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas (2000), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e Especialização na Técnica Klauss Vianna pela PUC- São Paulo (2015). No ano de 2011 concluiu o curso Didático da técnica Klauss Vianna oferecido pelo Salão do Movimento – Jussara Miller e no ano de 2012, o Processo Criativo que deu origem ao Espetáculo de dança "Dentro de mim". Desde 2010, desenvolve um trabalho com gestantes e mães com bebês que tem fundamento na técnica Klauss Vianna e é denominado Maternidade em Movimento. Atua como doula e educadora perinatal, acompanhando mulheres e casais durante o período da gestação, parto e pós-parto. É mãe da Elis e do João e acredita que seu trabalho alimenta e é alimentado pela maternagem.

Reuniram-se as três mulheres em redor do almofariz, cada uma delas munida de um pau de pilão. Foi Mwadia quem começou a socar o milho. Depois, foi a vez de Constança levantar o msundi e deixá-lo tombar provocando um som cavo no ventre da madeira. A brasileira esperou pelo seu turno, como num jogo de infância. Demoraram a acertar até descobrirem o compasso e a alternância das batidas. (...) A brasileira sorriu e o sorriso a foi tomando: há muito tempo que a sua alma não era contagiada por um fazer tão simples, o moer do pão, o ir e vir de um coração que ela desconhecia.

Depois de um tempo, Rosie entendeu: aquele era um modo de dançar. A brasileira afastou-se das outras e, conservando o mesmo ritmo, foi rodopiando pelo pátio, ao compasso das batidas no almofariz. Foi acelerando o passo, deixando-se possuir pela dança. Sambava? Os pés ligeiros desconheciam o voltear do corpo. Aos poucos ela estava penetrando no território dos sonhos.

(Mia Couto, em “O outro pé da Sereia, p. 173).

**SUMÁRIO**

Primeiros ensaios 20

Cenário 24

Cena 1. Quantas danças cabem em um corpo? 31

Cena 2. O nascimento: uma dança sem coreografia? 40

Cena 3. Quantas danças nascem com um bebê? 50

Cena final. Dança de mulheres, dança do mundo. 68

Referências 72

Créditos das imagens 74

## Primeiros Ensaios

*Me escute, senhor: estou vivendo apenas em rascunho,*
*amanhando uns biscatos de futuro*
Mia Couto

Dançar é parte da minha vida desde criança, mas fazer desta arte meu trabalho só foi possível depois que me tornei mãe, talvez pela força e autoconfiança que pude experimentar, embora num paradoxo de, ao mesmo tempo, viver sentimentos de fraqueza, falha e impotência.

A maternidade, por si só, requer ampla capacidade de improvisação, muitas vezes sem habilidades pré-trabalhadas, exigindo movimento, rapidez, fluidez, resistência, flexibilidade, presença, apoios, equilíbrio... Quantas vezes me pego pensando no processo de maternidade e fazendo analogias com a dança. Vejo dança em mulheres grávidas, parindo seus filhos, amamentando, vejo dança nesse corpo materno em construção e daí tenho vontade de dançar mais esse corpo, essas experiências, (re)experimentar e (re)criar a maternidade em sua complexidade, no que tem de individual e coletivo, no que tem de beleza e leveza e também de pesado e feio.

> Maternidade e dança se comunicam em caminhos que enriquecem e aprofundam a qualidade de ambos os aspectos da vida e expandem uma mulher como artista, criadora, educadora, professora e ser humano. (SCHAUMANN, 2010, p. 98)[1].

Ao olhar para minha prática, escolho várias lentes que se sobrepõem, se mesclam e se integram. Como dançarina e professora de dança escolho as lentes da Técnica Klauss Vianna (TKV), ou da escola Vianna, como define Miller (2012). Em um complexo emaranhado, recorro às lentes de uma psicóloga, Laura Gutman, e dois antropólogos – Ashley Montagu e Robbie Davis-Floyd, que me permitem refletir sobre os processos de gestar, parir e maternar em suas implicações pessoais, profissionais e, portanto, coletivas e políticas. Outras pesquisadoras e pesquisadores vão sendo convidados no decorrer deste trabalho, que discorre sobre o percurso que venho trilhando.

Miller (2012) destaca que o casal Vianna (Klauss e Angel) deu início à pesquisa da Técnica Klauss Vianna - ainda que este nome não fosse usado inicialmente - a partir de suas próprias experiências artístico-pedagógicas.

Seguidos por Rainer Vianna, filho do casal, e por diversos de seus alunos, o trabalho foi se ramificando, produzindo novos frutos e rendendo sementes. A autora define esse movimento como uma “escola”, compreendendo

> “Escola” como origem e fonte de pesquisas que dela se ramificaram por meio de influências e confluências entre as singularidades da investigação de cada artista pesquisador. (Ibidem. p.15).

1 Tradução livre de “Motherhood and dance inform each other in ways that enrich and deepen the quality of both aspects of life and broaden a woman as an artist, creator, educator, teacher, and human being”.

Assim, ainda que abranja as especificidades de cada aluno-pesquisador e valorize a “ação criadora e inovadora”, mantem-se o fundamento nos princípios[2] da pesquisa Vianna em um movimento intrínseco de conservação e inovação (Ibidem. p.17).

Apenas para localizar o leitor na cena... Nas aulas dessa escola, todos ficam descalços e, geralmente, começamos a olhar nossos pés, a tocar neles, para “manter viva uma parte do corpo” (VIANNA, 2008, p.136), trazendo a consciência para o momento presente. Os pés são os “para-raios de energia acumulada (Ibidem. p.94)” e, por isso, ao massageá-los, ao abrir seus espaços articulares, essa energia flui e se dissipa por todo o corpo. Espreguiçar e reconhecer o corpo naquele momento é a próxima etapa, repetida a cada aula, porém diferente a cada vez. As preocupações, desconfortos, emoções não devem ser deixados do “lado de fora da porta”, mas incluídos porque são corpo. O professor não conduz passos a serem copiados literalmente, mas permanece atento, presente, para orientar seus alunos nessa aventura. Portanto, ao invés de dizer “o seu movimento está errado”, sugere: “busque a resposta no seu corpo” e oferece caminhos para que cada um encontre as suas próprias respostas, ou, provavelmente, mais perguntas.

> Eu apenas quero lançar a semente. Uma vez soltas em terra generosa, essas sementes provocarão reações. (Ibidem. p.70).
>
> O que importa é lançar as sementes no corpo de cada um, abrir espaço na mente e nos músculos. E esperar que as respostas surjam. Ou não. (Ibidem, p. 146).

Para Jussara, que se inclui nas “gerações seguintes”, tendo sido aluna de Klauss e Rainer,

> A escola Vianna é como um leito de um rio que cada um preenche com a própria água, com a própria metodologia; e o fluxo dessa pesquisa, a partir da ação de cada um, vai redesenhando seu leito. (MILLER, 2012, p. 41).

Em mim a semente foi plantada, ou na imagem acima, fui banhada pelas águas deste rio, pela professora Jussara Miller, cujo trabalho tem influência mais intensa em minha atuação pela identidade e permanência no tempo. Foi minha primeira e, por vários anos, única mestra da escola Vianna. O primeiro contato com essa técnica foi em 2004 e perdurou por cerca de um ano. Após um intervalo de quatro anos, retornei para um aprofundamento da experiência. Em 2010, com a ideia de profissionalização, participo dos cursos “Processo Didático” e, em seguida, “Processo Criativo”, ambos com duração de um ano e ministrados pela própria Jussara Miller no Salão do Movimento, na cidade de Campinas - SP. Em ambos os processos, a temática da gestação, parto e maternidade já estavam presentes. Como experiência didática, desde o ano de 2010, ministro aulas de dança para gestantes e mães com bebês. Como experiência artística, decorrente do curso “Processo Criativo”, sob a orientação da Jussara Miller, desenvolvo o solo “Dentro de Mim”, tendo como mola

2 Os princípios e tópicos da TKV serão discutidos neste trabalho a partir da perspectiva e da prática específica com as gestantes e mães com bebês, não havendo a pretensão de apresentar toda a sistematização da técnica. Para tal aprofundamento ver Vianna (2008), Miller (2007, 2012) Neves (2008, 2010).

propulsora minhas próprias experiências de maternidade, assim como de minhas alunas, algumas delas tendo a oportunidade de acompanhar no nascimento de seus filhos.

Dentro de Mim ( 2012)

Com a Especialização na Técnica Klauss Vianna, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), iniciada em Agosto de 2012, passo a ser afetada por outros professores da escola, com diversas influências e focos. Inclusive, podendo beber de uma das fontes iniciais, que foram as aulas com Angel Vianna.

Professoras Jussara Miller, Neide Neves, Luzia Carion e Angel Vianna em aula do curso de Especialização na Técnica Klauss Vianna, PUC-SP, Dezembro de 2012

Quanto mais conheço e incorporo a técnica Klauss Vianna, mais a elejo como fundamento do meu trabalho e já me considero parte dessa grande escola, desse grande rio. Ainda que pontual, o encontro e experimentação do trabalho de Angel Vianna permitiu que eu vislumbrasse uma confluência importante para minha prática. Angel e suas alunas me envolveram com a ênfase na sutileza, no toque, nas sensações da pele, um fluxo mais redondo, cíclico, próprio do feminino, tão pertinente para um trabalho que é basicamente direcionado às mulheres. A energia masculina, representada por Klauss e Rainer, equilibra, trazendo objetividade, concretude e firmeza. Assim, enquanto simbolicamente Angel abraça, embala, acolhe, nutre... Klauss e Rainer representam um farol que guia e mostra o caminho, ao mesmo tempo em que corta o cordão umbilical, impulsionando para a independência e autonomia[3].

Com este trabalho, portanto, pretendo compartilhar um pouco do que tenho vivido em minha prática, sem a pretensão de analisar algo difícil de descrever, uma experiência tão sensorial e cinestésica, de corpo todo... O convite é para uma dança das palavras, minhas, de algumas mulheres que vivenciaram esse trabalho[4] e de autores que versam

3 Não quero dizer que as professoras que foram alunas de Klauss e Rainer não trazem as características que chamei aqui de “femininas” e que atribuí à Angel Vianna. Apenas essa experiência me despertou para sentir e refletir sobre as nuances femininas e masculinas que, no meu entendimento, estão integradas na TKV.

4 Para fins deste trabalho recorri a alguns depoimentos escritos por ex-alunas sobre suas próprias experiências com as aulas de dança nos anos de 2010, 2011 e 2015 (Fabiana, Beatriz, Manoela,
Carolina, Leandra, Maria Carolina, Mariana, Ana, Juliana, Lidiane e Camila). O depoimento da Regiane foi concedido em 2013, audiogravado para o trabalho “Maternity in Movement: Body Consciousness and Dance for Pregnant Women and Mothers and Babies” apresentado no “Ninth International Congress of Qualitative Inquiry” na Universidade de Ilinois – Urbana - Champaign. Ainda, conto com uma entrevista aberta videogravada (Luciana) à qual a solicitação foi que falasse sobre a experiência com as aulas de dança em suas duas gestações, pós-partos, e possíveis relações das vivências nas aulas com a experiência do parto. Todas as mulheres ouvidas são de classe média, tiveram seus bebês em partos hospitalares ou domiciliares planejados com equipes particulares de atendimento, têm entre 30 – 40 anos, nível universitário ou pós-graduação. Manoela, Maria Carolina, Mariana, Ana, Lidiane e Camila têm apenas um filho. Regiane, Fabiana, Beatriz, Carolina e Juliana têm dois filhos. Luciana e Leandra têm três filhos. Os nomes das mulheres e de seus filhos foram mantidos com a autorização delas.

sobre corpo, gestação, parto e maternidade. Identifico alguns princípios e tópicos da TKV da maneira como eu observo e vivencio em sala de aula e se apresentam nas falas das mulheres, buscando pontos de convergência com outros referenciais teóricos sobre a temática. Uma dança de memórias, fotografias, vídeos, uma dança que não apenas se confunde, mas que é a minha vida.

A água que despejo no leito do rio da escola Vianna tem sangue, líquido amniótico, tem leite, tem secreções... Tem a experiência corporal intensa de gerar, parir e nutrir, potências criativas do feminino que podem ser despertadas e alimentadas com movimento e com dança.

> *- O nosso corpo é feito de quê? De carne, sangue, águas contidas?*
> *Não, segundo ele, o corpo era feito de tempo. Acabado o tempo que nos é devido, termina também o corpo. Depois de tudo sobra o quê? Os ossos. O não-tempo, nossa mineral essência. Se de alguma coisa temos que tratar bem é do esqueleto, nossa tímida e oculta eternidade*
>
> Mia Couto

## Cenário

> *Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem.*
>
> Rosa de Luxemburgo

> *O corpo é esse entrecruzamento do visível e do invisível, do dentro e do fora, do que se toca e do que é tocado... o corpo é essa espiral, essa circulação, esse enlaçamento, a dobra de meu interior e de meu exterior, entre o mundo e eu...*
>
> Kuniichi Uno

O filósofo Michael Foucault se ocupou em desvelar a intrincada rede de poder presente nas relações mais cotidianas, descrevendo, por exemplo, as relações entre instituições como prisões, escolas, fábricas, conventos e hospitais no que se refere ao seu papel de disciplinar e docilizar os corpos em um sistema tão fortemente construído em que a resistência se torna uma tarefa de difícil realização, nomeando como dispositivo.

Agambem (2009) aponta para o termo “dispositivo” como central no pensamento de Foucault, mas busca definir e ampliar a compreensão dos dispositivos como mecanismos políticos. A fase do capitalismo em que vivemos implica em uma “gigantesca acumulação e proliferação de dispositivos” (p.42) pelos quais somos facilmente capturados e controlados. Assim, o conceito se amplia para além das instituições como escolas, prisões, igrejas, hospitais já apontados por Foucault para

> qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, e os discursos dos seres viventes. (Ibidem, p.40).

Para ele, os dispositivos sempre implicam um processo de subjetivação, e, portanto, produzem seu sujeito.

> Chamamos sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os viventes e os dispositivos. (...) Ao ilimitado crescimento dos dispositivos no nosso tempo, corresponde uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação. (Ibidem, p. 41).

A potência de todo dispositivo está na cisão que separa o vivente de si mesmo e de sua relação direta com o ambiente. Desta forma, a estratégia para lidar com os dispositivos não é simples. O autor faz referência à religião, que tem por princípio a separação entre profano e o sagrado, o humano e o divino. O dispositivo que realiza essa separação é o sacrifício. Nesse sentido, "a profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e dividido" (Ibidem, p.45).

Le Breton (2011) embora saliente que muitos são os modelos e representações do corpo, assim como muitas são as sociedades, identifica facilmente o princípio da cisão no imaginário da modernidade. A concepção cartesiana mecanicista, ainda presente nos discursos e práticas ocidentais atuais, concebe o homem como

> separado do cosmo, separado dos outros (passagem da sociedade de tipo comunitária para a sociedade de tipo individualista onde o corpo encontra-se na fronteira da pessoa) e, finalmente separado de si mesmo (o corpo é entendido como diferente do homem). (ibidem, p.27).

Este também é o princípio dominante da investigação e prática médica ocidental, que ignora o caráter de mútua relação dos aspectos corporais/anatômicos, psicológicos e sociológicos na determinação das doenças.

A antropóloga Robbie Davis-Floyd tem se debruçado sobre questões da assistência ao parto e nascimento na sociedade ocidental contemporânea. A partir de um extenso trabalho de pesquisa, descreve os princípios de três modelos/paradigmas, resumidos na tabela que se segue[5].

| **Modelo Tecnocrático** | **Modelo Humanistico (biopsicosocial)** | **Modelo Holístico** |
|---|---|---|
| 1. Separação mente-corpo | 1. Conexão mente-corpo | 1.Integralidade corpo-mente-espírito |
| 2. O corpo como máquina | 2. O corpo como organismo | 2. Corpo como um sistema energético interligado com outros sistemas energéticos |
| 3. O paciente como um objeto | 3. O paciente como um sujeito relacional | 3. Cura da pessoa como ser integral em todo seu contexto |

5 Tradução livre da tabela de Davis-Floyd (2001, p.21).

| | | |
|---|---|---|
| 4. Alienação do profissional com relação ao paciente | 4. Conexão e cuidado entre profissional e paciente | 4. Unidade essencial entre profissional e cliente |
| 5. Diagnóstico e tratamento de “fora pra dentro” (curando a doença, reparando a disfunção) | 5. Diagnóstico e cura de “fora pra dentro” e “de dentro pra fora” | 5. Diagnóstico e cura de “dentro pra fora” |
| 6. Organização hierárquica e protocolamento do cuidado | 6. Equilíbrio entre as necessidades individuais e da instituição | 6. Estrutura organizacional em rede que facilita a individualização do cuidado |
| 7. Autoridade e responsabilidade inerente ao profissional, não ao paciente | 7. Informações, tomada de decisão e responsabilidade compartilhada entre profissional e paciente | 7. Autoridade e responsabilidade inerente a cada indivíduo |
| 8. Supervalorização da ciência e tecnologia | 8. Ciência e tecnologia contrabalanceada com humanismo | 8. Ciência e tecnologia a serviço do indivíduo |
| 9. Intervenção agressiva com ênfase nos resultados em curto prazo | 9. Foco na prevenção à doença | 9. Foco no “longo prazo”, criando e mantendo saúde e bem-estar |
| 10. Morte como derrota | 10. Morte como um efeito aceitável | 10. Morte como um passo de um processo |
| 11. Um sistema com fins lucrativos | 11. Cuidado movido pela compaixão | 11. Cura como foco |
| 12. Intolerância à outras modalidades | 12. Abertura para outras modalidades | 12. Acolhimento de múltiplas modalidades de cura |
| Principio básico subjacente: separação | Princípios básicos subjacentes: equilíbrio e conexão | Princípios básicos subjacentes: conexão e integração |
| **Tipo de pensamento:**<br><br>unimodal, direcionado pelo lado direito do cérebro, linear | **Tipo de pensamento:**<br><br>bimodal | **Tipo de pensamento:**<br><br>fluido, multimodal, direcionado pelo lado esquerdo do cérebro |

O sistema médico ocidental é resultado e ao mesmo tempo resultante dos valores e crenças subjacentes à sociedade: um sistema fortemente orientado para a ciência, alta tecnologia, lucro, e composto por instituições

patriarcalmente governadas. Embora sob o discurso do rigor científico, a prática médica é menos fundamentada na ciência do que no seu contexto cultural mais amplo, incorporando vieses e crenças da sociedade em que está inserida (DAVIS-FLOYD, 1994, 2001). Para a historiadora Denise Bernuzzi de Sant'Anna, a história da saúde revela a concorrência de modelos e práticas que, ao mesmo tempo em que oferecem soluções, "submetem o corpo a novos riscos e incertezas" sendo proporcionais aos progressos em medicina, os "pontos obscuros" emergentes destes progressos. (SANT'ANNA, 2001, p.79).

Dentro das práticas obstétricas, ainda que as evidências científicas dos últimos 30 anos revelem sua inadequação, a maioria dos procedimentos continua sendo realizada rotineiramente, sustentados por seu forte sentido cultural e repetidos pelas novas gerações de maneira ritualística[6] (DAVIS- FLOYD, op.cit.).

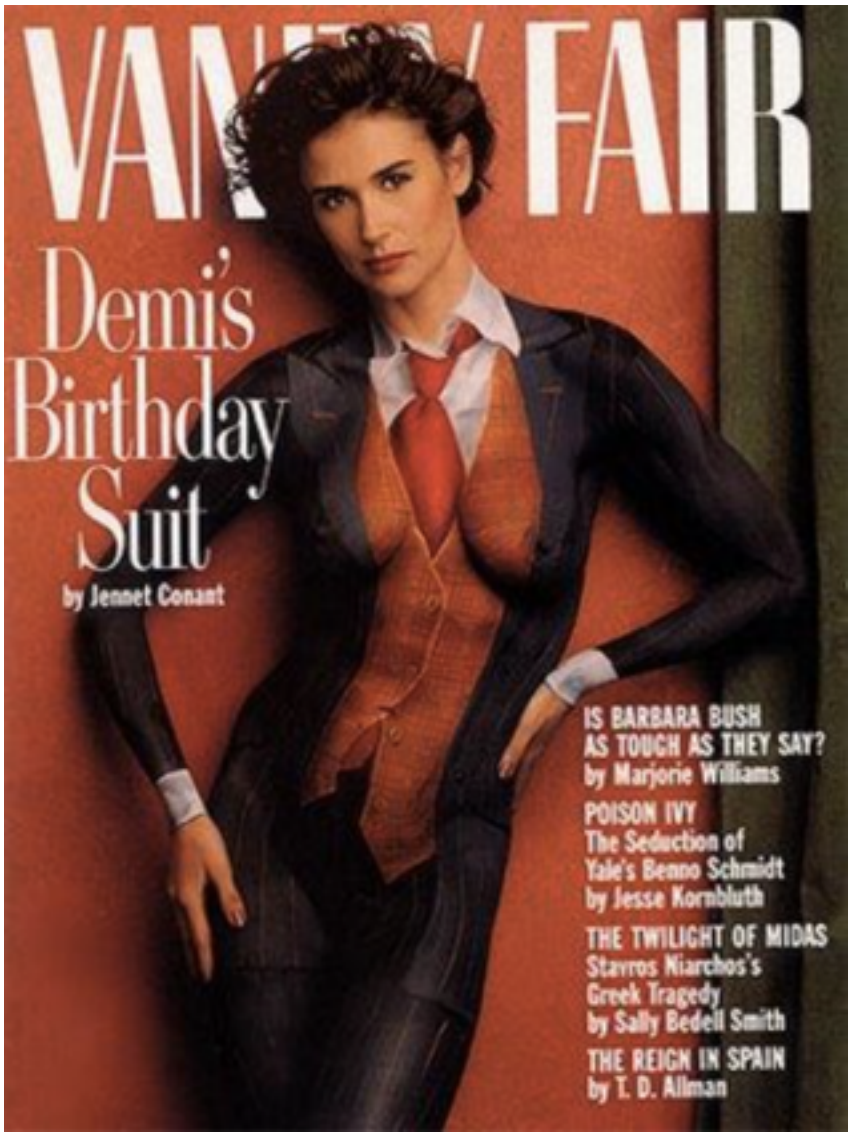
A metáfora do corpo-máquina predomina nessas práticas com o agravante de se tratar de corpos femininos. A autora pontua que numa sociedade patriarcal, centrada no masculino, o corpo do homem seria o protótipo do funcionamento adequado do corpo, uma máquina mais perfeita. O corpo da mulher, por sua vez, inerentemente defeituoso, estando perigosamente sob maior influência da natureza, devido à sua imprevisibilidade e padrões cíclicos menos passíveis de controle (como a menstruação, a gestação, o parto...).

Ao aparecer grávida na praia, de biquíni, Leila Diniz desafiou os costumes da época, evocando a liberação da mulher e sua possibilidade de escolha de exposição do corpo, no Brasil do início da década de 1970.

6 A episiotomia é um exemplo evidente. O fato de fazer um corte, muitas vezes sem consentimento, no períneo da mulher é um forte símbolo da hierarquização do poder do médico sobre a mulher. Tal procedimento, assim como outras intervenções, se torna rotina quando os partos passam a ser realizados nos hospitais e com a presença de homens (médicos), portanto envolvendo também uma questão de gênero. A episiotomia é considerada uma mutilação com forte simbologia da castração, como relatado por muitas mulheres. Este procedimento começou a ser realizado e amplamente difundido sem evidências científicas sob a hipótese de que aceleraria e facilitaria a saída do bebê. Inúmeras pesquisas já refutaram esta hipótese, apontaram outras consequências negativas e a violência que, portanto, estaria implicada. Contudo, esse procedimento continua sendo praticado inadvertidamente em muitos hospitais brasileiros.

Em 1991, a foto de Demi Moore na capa da revista Vanity Fair, seminua e grávida, desafiou as atitudes sociais conservadoras ao celebrar a mulher grávida como glamorosa e sexualizada (CUNNINGHAM. 2002). Por outro lado, a ideia de um corpo ideal, que é particularmente forte entre as mulheres, também está presente na gestação. Comentários do tipo: você está ótima, nem parece que está grávida apenas reforçam que o corpo grávido só pode ser bonito e valorável à medida que não se pareça com o não-grávido padrão. Para Sant'Anna (2001, p.66), as imagens e reportagens das revistas femininas ressaltam a necessidade das mulheres de todas as idades serem sempre bonitas, "a vontade de ser mulher livre rima com o dever de ser fotogênica para os outros e para si mesma, em todas as circunstâncias".

Logo após o nascimento do filho, a pressão passa a ser em ter o corpo de volta, uma vez que aquele novo corpo não é aceitável nem desejável, é quase uma entidade que não lhes pertence. Assim, o corpo pós-nascimento precisa livrar-se das marcas deixadas pela maternidade, lembrando que ele pode e deve voltar rapidamente a ser economicamente produtivo e esteticamente desejável e sensual.




Um ano depois da primeira foto, a revista traz novamente Demi Moore na capa. Desta vez, a atriz exibia um corpo pós-parto "em forma", magro e tonificado, uma imagem também significativa de sua maternidade: um corpo masculinizado, mostrando que conseguiu seu *corpo de volta* depois da gestação. "Sem nenhuma criança na fotografia e nenhuma evidência física restante de sua gestação, a maternidade de Moore foi privatizada – ela é uma vez mais um agente livre em um corpo livre". (CUNNINGHAM, 2002, p.234)[7]

Com relação ao parto, em uma visão extremamente machista, a cesárea é justificada para *manter a anatomia da genitália feminina* ou, ao suturarem a episiotomia, alguns médicos davam um ponto a mais no períneo da mulher para que ficasse mais *fechada*, prática conhecida como o *ponto do marido*.

A massiva medicalização e o uso indiscriminado de recursos de alta tecnologia também estão presentes nos processos de gestação, parto e nascimento. As exceções tornam-se regras e a transferência do poder para as mãos dos médicos e desses recursos são reflexos das crenças de estarmos diante de eventos potencialmente perigosos e extremamente arriscados. A grande quantidade de exames e intervenções iatrogênicas desencadeia a necessidade de ainda mais tecnologias e intervenções numa espiral de equívocos e acúmulo de dispositivos agindo sobre as mulheres.

7 Tradução livre de "With no child in the picture and no lingering physical evidence of her pregnancy, Moore's motherhood has been privatized--she is once again a free agent in a free body".

O movimento pela humanização do parto e nascimento tem como fundamento outros sistemas de valores, descritos por Davis-Floyd nos modelos humanístico e holístico, com os quais me identifico e localizo minha atuação. Esses modelos contrapõem o tecnocrático e, embora não objetivem a negação, questionam o uso indiscriminado das altas tecnologias e a maneira como são utilizadas. A partir da análise de John Naisbitt, a autora resume que a máxima do modelo tecnocrático seria "high tech, low touch"; do humanístico "high tech, high touch"; e do holístico "low tech, high touch"[8]. (DAVIS-FLOYD, 2001).

Esses sistemas são consonantes com a visão de corpo como uma "arquitetura de processos" e "simultaneamente estável e adaptativo, individual e geral" (KATZ, 2005, p. 29-30) e ainda com a ideia de que "pensamos e aprendemos com o corpo todo e não apenas com o cérebro e o sistema nervoso (GREINER, 2005, p. 48)"[9].

A crítica ao mecanicismo dos gestos e a sujeição do corpo às "práticas de domesticação social" (VIANNA, 2008, p.126) está presente nas palavras de Klauss e na experimentação vivida a partir do seu trabalho, como discutirei em seguida, trazendo para a especificidade da minha prática.

Miller (2007, 2012) define a técnica Klauss Vianna como uma técnica de dança e de educação somática. Na medida em que a educação somática engloba a arte, a saúde e a educação,

> torna-se clara, na aplicação da Técnica Klauss Vianna, a confluência dos diferentes enfoques, deixando a cargo de cada profissional a separação em categorias para abordagem metodológica, vinculando a técnica a processos terapêuticos, educacionais ou estéticos. (MILLER, 2007, p.27).

A autora salienta que, enquanto outras técnicas de educação somática partiram de estudos terapêuticos e questões objetivas da saúde para posteriormente serem levadas ao processo artístico e pesquisa estética, a técnica Klauss Vianna percorreu um caminho inverso. Tendo surgido das investigações artísticas (didáticas /estéticas) do casal Vianna, chegou à educação somática e à saúde (pesquisa anatômica/estrutural) como consequência. Assim, propõe que essa pedagogia do corpo, com seus princípios próprios, pode ser chamada de "dança somática". (Idem, 2012, p.54).

O caminho percorrido pela técnica Klauss Vianna, tendo como ponto de partida a arte e um estado corporal saudável e não "algo" a ser tratado ou remediado, tem um destaque quando falo dos processos de gestação e parturição. Processos estes, como já salientado, comumente compreendidos como de risco iminente que necessitam de intervenções, e não processos de um corpo saudável, gerando uma nova vida. A valorização do corpo feminino em sua potência criadora e não como um objeto a ser consumido também percorre esse trabalho.

8 Alta tecnologia–pouco toque, alta tecnologia–muito toque, baixa tecnologia-muito toque (tradução livre).

9 Cristine Greiner e Helena Katz, a partir de seus estudos, desenvolvem a Teoria Corpomídia. Destaco alguns de seus pressupostos pelos possíveis entrecruzamentos com a TKV: A relação entre organismo e
ambiente se dá por um processo de influências mútuas e, portanto, de co-determinação. O ambiente não está fora e o corpo não é um recipiente das informações advindas daquele. As informações não "passam" pelo corpo para serem processadas e devolvidas ao ambiente, mas entram em negociação, são selecionadas e se "transformam em corpo". Desta forma, o corpo comunica a todo o momento, sendo mídia de si mesmo, e comunica pois o corpo é um sujeito, rompendo com a noção de que o sujeito tem um corpo e o utiliza para comunicar-se. (GREINER, 2005, p.44, 131).

## Cena 1. Quantas danças cabem em um corpo?

> *Naqueles tempos de gravidez, sempre que chovesse, Constança corria para o quintal e levantava o vestido. No ventre, o bebê sentia a chuva, aprendia o valor de ter um abrigo.*
>
> Mia Couto

> *Como em toda espera, vivemos, então, sensações contraditórias, da mesma forma como uma mulher grávida parece viver, ao mesmo tempo uma força amorosa e um sentimento de rejeição, pois algo cresce dentro dela e transforma completamente seu corpo.*
>
> Klauss Vianna

A gestação da minha primeira filha foi vivida com mais prazer do que dor, desejada, amada, me sentia linda vivendo todas aquelas transformações, mas dancei pouco. Sentia medo de me machucar, de certa forma não confiava que fosse capaz de continuar me movimentando tanto e antecipava a culpa de "algo de errado" acontecer com ela. Quatro anos depois, na gravidez do meu segundo filho, também parei de dançar, sentia medo de perder o bebê e de meu corpo não "funcionar" adequadamente para gestar e parir (havia sofrido dois abortos espontâneos entre as gestações de meus filhos e ainda sofria por ter sido submetida a uma cesárea desnecessária).

Hoje está clara a visão tecnocrática subjacente: o corpo da mulher como "recipiente para o feto", que por sua vez é um ser independente (DAVIS- FLOYD, 1994, 2001), e ainda a dança como uma forma a ser copiada, passos a serem seguidos, um determinado desempenho a ser alcançado, sendo difícil sustentar estando grávida.

Após o nascimento do meu filho, na condição de psicóloga, iniciei um trabalho de acompanhamento de mulheres gestantes, parto e pós-parto, coordenando grupos de discussão, trocas de experiências e atendimentos individuais. Entretanto, o corpo adormecido, ausente, sentado, me inquietava nesse trabalho. Como é possível apenas falar sobre experiências tão integralmente corporais, sem movimentar o corpo todo? A dicotomia corpo- mente estava presente e guiando minha prática.

Embora não tenha experimentado durante minhas gestações, eu acreditava que a TKV poderia beneficiar mulheres gestantes a lidar com o corpo em transformação, auxiliar no alívio de tensões e dores, facilitar a consciência do seu funcionamento e limites, o que também poderia ter alguma repercussão no processo de trabalho de parto. Em maio de 2010, como já citei, inicio a primeira turma experimental de dança para gestantes, na qual eu trabalharia com a TKV direcionada a esse público.

Já nas primeiras aulas, presenciei mulheres pulsantes, vivas, flexíveis e leves, desafiando o estigma social do corpo grávido como "pesado, opressivo, difícil de movimentar-se e, até mesmo doente"[10] (SCHAUMANN, 2010, p.44), portanto que não dançaria. Nas palavras delas:

> Eu parei de dançar numa quinta feira e domingo minha bebê nasceu... Nasceu dançando (Maria Carolina)
>
> A dança me ensinou a doçura e leveza dos movimentos que o corpo pode e deve ter (Leandra)

10 Tradução livre de "The pregnant body has a social stigma of being heavy, oppressive, difficult in which to move, and even at times, ill."

Aí eu tava dançando e, assim, barrigudíssima, e me sentindo leve, delicada, linda, me sentia muito bonita. (Regiane)

(...) girar no chão com uma barriga... que era uma coisa que eu olhava as outras mulheres fazendo... será que quando eu ficar com uma barriga, como é que gira? (Luciana)

Mesmo as mulheres que chegavam mais apreensivas, iam conquistando confiança e autonomia para se movimentarem e dançarem a partir dos seus limites e possibilidades. Nesse sentido, é de fundamental importância o papel do professor como facilitador desse processo e não como modelo ou autoridade do qual o aluno é dependente. Vislumbra-se uma postura autônoma do aluno, pesquisador e responsável pela saúde do seu próprio corpo. Analogamente, a gestante é convidada a responsabilizar-se por suas escolhas como mulher que vivencia o início do processo de maternidade.

No começo era isso, uma dança que tinha uma memória que eu já tinha feito algumas aulas com a mesma técnica... E depois começou a vir quando eu era nova, adolescente: eu me fechava no apartamento, ligava o som alto e dançava. Me veio muito essa memória no começo das aulas. (Luciana)

Os processos conscientes e inconscientes estão sempre presentes enquanto dançamos, uma vez que se estabelece um “funcionamento enredado, o movimento aciona memória, pensamento, sensações e emoções, o que resulta em outros movimentos”. O movimento é decorrente da constante reorganização do que já existe no corpo, conectado com as condições do momento presente, resultando em **novos e singulares** movimentos. (NEVES, 2010, p.37).

Ao mencionar as aulas de dança, no início da gestação, Luciana reconhece esse enredado de memórias, acessadas enquanto dançava. Ela refere que, nas primeiras aulas, não se sentia muito grávida, o corpo não dava sinais de transformações externas, tampouco de sintomas como cansaço e enjoos. Essas memórias continuaram sendo acessadas no decorrer do trabalho, porém conectadas com outras observações e reflexões tanto sobre a gestação, quanto sobre o parto, conforme discutirei adiante.

Era uma dança que não era com a minha cabeça, eu não tava pensando o que eu tava fazendo. Eu tava dançando com o meu corpo mesmo, **uma conexão minha com o meu corpo**. (Regiane) (grifos meus)

E essa questão de tudo que tinha de expectativa em relação ao parto, **ora era a questão da conexão, ora era os meus medos também..**. isso foi aparecendo conforme eu fui entrando mesmo no trabalho semanal (Luciana) (grifos meus)

Embora nas duas falas acima esteja presente a dicotomia corpo-mente, é possível salientar a vivência da integralidade, do corpo como “um todo indivisível”, deflagrados com o auxílio de estratégias das aulas.

Os medos e expectativas em relação ao parto são temas recorrentes e vão sendo trabalhados conforme as alunas se movimentam e buscam possibilidades em situações análogas, lidando com incômodos, dores e tensões eventualmente presentes durante a gestação. A sugestão é: escute o seu corpo, busque o movimento ou a posição que te auxilie, quanto maior o autoconhecimento, a quebra de padrões, maior a possibilidade de encontrar o **seu** movimento na hora do parto, um processo que remete aos seguintes princípios da TKV: **atenção é necessária para o autoconhecimento e a forma é a consequência do autoconhecimento** (NEVES, 2010). A discussão desses princípios também será retomada quando o foco estiver no momento em que o parto acontece.

Ao apresentar a sistematização da TKV, Miller (2007) descreve os tópicos corporais que efetivam os seus princípios, sendo aplicados em três diferentes estágios: 1. Processo lúdico, que consiste no “acordar” do corpo, desbloqueando tensões, transformando padrões e aumentando a liberdade de movimento e a capacidade cinestésica. Inclui sete tópicos relacionados entre si: presença, articulações, peso, apoios, resistência, oposições e eixo global. 2. Processo dos vetores, que consiste na pesquisa das direções ósseas, definindo oito vetores de força também inter-relacionados, começando dos pés e finalizando no crânio. Cada direção óssea aciona diferentes musculaturas e desencadeia o movimento. Os vetores são: metatarso (1o), calcâneo (2o), púbis (3o), sacro (4o), escápulas (5o), cotovelos (6o) e sétima vértebra cervical (8o). 3. Processo criativo e/ou processo didático (opcional).

No trabalho que venho desenvolvendo com as gestantes e mães com bebês, enfrento uma dificuldade como professora que é a grande rotatividade de alunas e o tempo restrito para trabalhar com elas. As gestantes ficam em média de 4 a 5 meses nas aulas (ou menos) já que no início e final da gestação costumam estar menos dispostas. As mães com bebês ficam aproximadamente o mesmo intervalo de tempo, iniciando as aulas quando os bebês têm cerca de dois meses (ou mais) até que voltem a trabalhar. Algumas delas participam durante a gestação e no pós-parto, podendo vivenciar o processo por um período um pouco mais extenso, ainda que com a interrupção de, no mínimo, dois meses após o parto.

> No início, a Valentina tinha pouco mais que 4 meses, eu mal conseguia captar todos os passos da aula, entender que havia uma sequência e uma evolução nos tópicos que trabalhávamos.(Ana)

Frente a isso, e considerando a necessidade da vivência do processo lúdico preceder o aprofundamento do processo dos vetores, tenho priorizado o primeiro (lúdico) e alguns dos vetores, conforme observo as demandas das minhas alunas. É importante salientar que, embora os tópicos sejam trabalhados com ênfases diferentes, a inter-relação está presente, sendo as alunas convidadas a observar as reverberações em todo corpo a cada tópico específico. O meu estado de presença é exigido ao tomar decisões conforme o momento e a dinâmica das aulas.

> A dança proporcionava pra mim essa conexão, primeiro com o bebê, porque eu estava trabalhando né? Era aquela uma hora que mudava minha semana inteira. (Luciana)
>
> Tinha hora que a gente ficava no silencio e aí era eu e a Cecília, que nem tinha ainda o nome... Era o bebê. (Luciana)
>
> No momento da dança era como se só existisse eu e minha barriga. (Leandra)

O entendimento do bebê como outro corpo, outra vida, embora completamente dependente e parte da mãe, revela uma delicada questão entre as barreiras do corpo, eu-outro, o público e o privado.

O corpo geralmente é compreendido como de caráter privado, cujo limite com o ambiente estaria na pele que o envolve. Mas quando se trata de um corpo-grávido, Anne Elvey (2003, p. 203) pontua: “enquanto a pele estica, a fronteira entre o corpo e seu entorno é continuamente renegociada”[11]. O corpo grávido é comumente visto como de “domínio público”, no qual até mesmo pessoas desconhecidas podem tocar sem nenhuma permissão e isso não ser considerado necessariamente invasivo ou violento. Não é comum ver desconhecidos ou até mesmo pessoas próximas tocando o abdômen de outra pessoa. Paradoxalmente, causa estranhamento uma mulher grávida que não permite ou não gosta que toquem sua barriga, como se aquela parte do seu corpo não pertencesse mais a ela. Como diz Morton (2006, citado por Schaumann, 2010, p.52) "na gravidez, o limite entre onde termina o corpo da mulher e onde começa o corpo do bebê está aberto para novas construções sociais[12].”

A necessidade de conexão da mulher com o bebê durante a gestação pode estar relacionada à ideia, apontada por Davis-Floyd (1994), do bebê como separado da mãe e produto de um processo também mecânico. Segundo a autora, o debate cultural sobre as barrigas de aluguel e os direitos maternos versus direitos do feto ilustram o papel fundamental que essa separação representa para as noções tecnocráticas de maternidade e paternidade.

11 Tradução livre de “While the skin stretches, the boundary between the body and its outside is continually renegotiated”.

12 Tradução livre de “In pregnancy the boundary between where the woman’s body ends and where they baby’s begins is open to new social constructions.”

Embora revelem o “corpo adormecido” do cotidiano, as falas das gestantes remetem ao potencial de (re)conexão do trabalho por meio de estratégias que permitiam a atenção, consciência e, consequentemente, a **presença**.

> O dançar pra mim durante a minha gestação, não foi somente dançar, foi conectar-me **ao chão, ao bebê e ao ar** (Maria Carolina). (grifos meus)
>
> Conforme você via as gestantes no meio de um grupo, **poder pegar na barriga da outra gestante**... Quando que eu tinha pego na barriga de uma grávida? Eu nem tinha barriga ainda! (Luciana) (grifos meus)
>
> Nossa, eu vou ficar com uma barrigona! Eu olhava e tinha uma expectativa. (Luciana)
>
> No final tinha um sentido de introspecção e meditação: deixar livre e depois entrar num jogo com outras mulheres. (Luciana)

Segundo Miller (2007), o “acordar” do corpo se dá em um processo do despertar dos cinco sentidos e com isso desenvolver o sentido cenestésico - “percepção do corpo no espaço e no tempo” - e disponibilizá-lo para o movimento. Nesse processo o chão é uma referência concreta para que o aluno possa se observar. O estado de presença vai sendo construído, “instaurando um corpo vivo e atento” a si próprio, ao outro e ao ambiente (Ibidem. p.61). Como já foi dito, o movimento se desenvolve uma vez que o corpo reorganiza conexões em um processo dialógico que inclui as informações do ambiente interno e externo (NEVES, 2010).

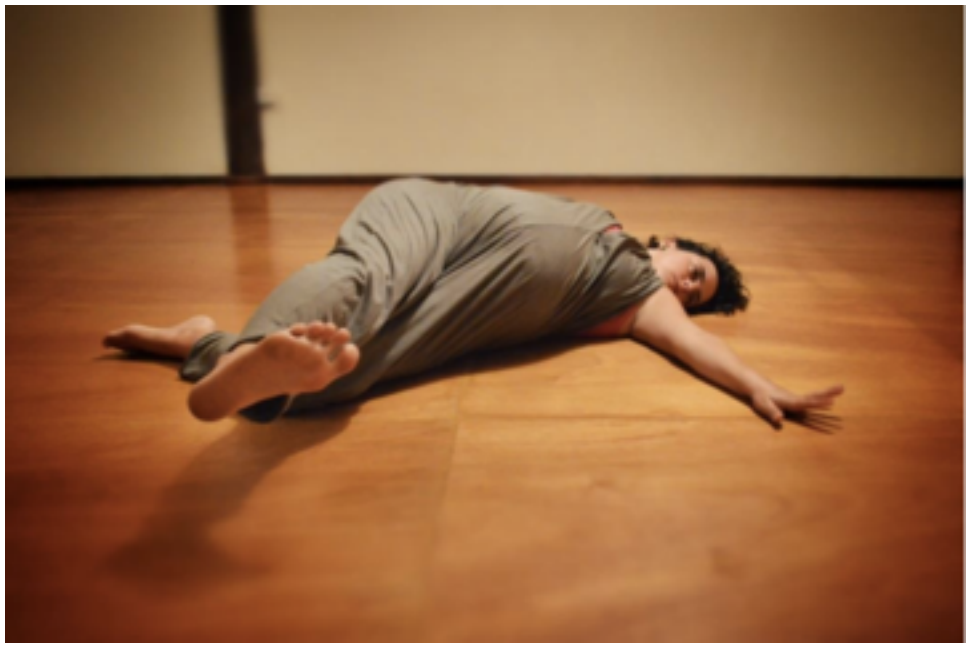
> Ao fechar os olhos e entrar nos movimentos percebia minha respiração e entrando no ritmo da respiração vinha a calma. (Leandra)

Aqui cabe uma consideração sobre como a respiração é abordada na TKV. Algumas técnicas corporais trabalham a respiração com o direcionamento de exercícios específicos (MILLER, 2007). Muitas vezes, as gestantes procuram essas técnicas com o intuito de conhecer estratégias de respiração que possam auxiliá-las no trabalho de parto, a expectativa implícita é encontrar uma forma preestabelecida, na linguagem da dança, seria como um passo a ser copiado resultando em um determinado desempenho (lidar com os desconfortos e dores tanto da gestação quanto do parto).

Para Klauss Vianna (2008), o corpo respira livre e espontaneamente conforme abre espaços nas **articulações**, organiza musculaturas e assim permite o fluxo do movimento, que é fluxo de respiração, que é movimento, que permite respiração... A cada aula, a cada tópico corporal, em todo o processo de trabalho, estamos trabalhando a respiração. Por conseguinte, havendo espaço para o fluxo da respiração no corpo da gestante, também o bebê recebe mais oxigênio.

> As aulas geralmente começavam com as grávidas todas sentadas no chão e massageando os próprios pés. Depois a gente se deitava e começava a mexer as articulações. Começava a mexer lentamente as articulações do pé, da perna, das mãos, dos braços, quadril, coluna, cabeça... e esse movimento lento no chão, aí a gente ia se levantando, também lentamente (...)

até que ficávamos em pé. E nessa hora eu me lembro de tá em pé, me movendo pela sala, um movimento que partia das articulações, aí eu tava dançando! (Regiane)



As articulações são trabalhadas a partir do reconhecimento de seus movimentos, buscando a independência de cada articulação (movimentos parciais) e passando para a exploração da totalidade do corpo (movimento total) em diferentes situações e níveis (deitar, sentar, agachar, levantar). Ao estudar as articulações, é possível observar e dissolver tensões que as limitam, aumentar seus espaços e experimentar novos movimentos, aumentando sua fluidez e clareza. Por sua vez, a flexibilização da coluna vertebral com atenção às possibilidades e independência de movimento de seus três segmentos (cervical, torácica e lombar) contribuem para o alinhamento postural (MILLER, 2007).

Algumas mulheres mencionam a sensação de leveza experimentada nas aulas. A partir da soltura das articulações, passamos para a conscientização do **peso** do corpo que, no caso das gestantes, está mudando sensivelmente em um curto espaço de tempo.

Assim como as articulações, a experimentação passa pela “observação do peso de cada parte do corpo e do corpo como um todo”, possibilitando a identificação das tensões desnecessárias que impedem a soltura e a investigação do grau de tensão necessário para o movimento (relação “peso x tensão” e “peso x leveza”). Ainda, a exploração do peso como impulso para deslocamentos, o relaxamento da musculatura (sem abandoná-la) e a flexibilização do movimento. A leveza do movimento, portanto, é consequência do “direcionamento do peso do corpo pelo espaço”. (MILLER, 2007, p.56).

> Todas as aulas, no começo, a Larissa perguntava se a gente tinha alguma dor ou alguma parte do corpo que tava incomodando, e eu me lembro que eu tinha muita dor na minha lombar e aí a gente fazia um exercício assim: que era tentar andar, direcionando o púbis pra cima e sentindo o pé todo no chão, com a consciência de todas as partes do pé no chão, o andar, e com esse direcionamento do púbis pra cima (...) eu me lembro de tentar fazer isso no meu dia a dia quando a dor apertava e dava mesmo uma conectada minha com o meu corpo. (Regiane)

> Durante minha gravidez tive dores insuportáveis nas costas e principalmente na lombar. A Larissa me ajudou a me livrar dessas dores e me preparar para o tão esperado parto domiciliar. (Carol)

Acredito que o trabalho do 3o e 4o vetores tem um destaque em se tratando das Gestantes e Mães devido à relação direta com as mudanças corporais mais presentes durante a gestação. É comum a queixa de dores lombares e também na articulação sacro-ilíaca, possivelmente em decorrência de dois principais fatores: 1. A ação do hormônio relaxina, que atua sobre as articulações deixando-as mais flexíveis, o que irá facilitar o parto, porém pode deixar a bacia menos estável para suportar o peso do útero e do bebê em crescimento. 2. Para compensar esse peso “extra”, a curvatura da lombar fica naturalmente mais acentuada podendo causar uma hiperlordose, diminuindo os espaços e pressionando os discos intervertebrais.

A direção do púbis para cima (terceiro vetor de força) aciona a musculatura abdominal - estabilizando a coluna vertebral – promove o alongamento do músculo reto femoral e tonifica a musculatura dos glúteos e assoalho pélvico, além de propiciar uma maior unidade corporal com a organização do eixo global a partir dos pés (primeiro e segundo vetores). A direção aplicada no púbis implica na direção inversa do sacro. O quarto vetor (sacro para baixo), portanto, aciona a musculatura da região lombar, alongando-a e liberando as pressões dos discos intervertebrais. O acionamento da musculatura posterior pelo quarto vetor proporcionará mais estabilidade e base de equilíbrio. (MILLER, 2007).

A bacia é o centro de sustentação do corpo e no momento da gestação também está sustentando outro corpo em desenvolvimento. A com(centração) decorrente do trabalho com esse vetor repercutirá na conexão mãe-bebê.

O uso do **apoio ativo** e das **oposições** é essencial para a estabilidade, sustentação, respeito aos espaços articulares e projeção do movimento.

A observação dos apoios do corpo é feita a partir de sua relação com a gravidade, podendo ter como referência o chão, outras superfícies de apoio ou o próprio corpo. É decorrente do reconhecimento e diferenciação das qualidades de apoio: passivo, quando há uma entrega do peso e não há uma ação ou pressão na superfície de contato, ou ativo, quando há uma pressão intencional direcionada para a superfície de contato. O apoio ativo, portanto, gera uma força

reação com projeção em seu sentido oposto, ativando a musculatura e chegando a um tônus adequado para a sustentação do corpo com distribuição do peso e do esforço. (NEVES, 2008; MILLER, 2007).

Por sua vez, o uso das oposições ósseas “por meio do jogo de forças opostas, com duas tensões opostas (Idem, p.71)” proporciona espaços nas articulações e o acionamento de musculaturas específicas que “equilibram o corpo e acionam o movimento” (NEVES, 2008, p.41).

> O estudo das oposições é o preambulo dos processos dos vetores de força do corpo, desenvolvendo a capacidade de sentir os ossos, despertando a sutileza de direcioná-los para cima, para baixo, para a frente, para trás ou para os lados, de acordo com o movimento a ser explorado. (MILLER, 2007, p.72).

No nível alto, na pausa ou em movimento, a superfície de apoio limita-se aos pés, portanto, o uso do apoio ativo e das oposições, com o acionamento dos 3o e 4o vetores, evitará a sobrecarga da articulação sacro-ilíaca e da coluna lombar. Nas transições entre os três níveis (baixo, médio e alto), o apoio ativo e as oposições ósseas são enfatizados. Com a alteração do peso do corpo e a flexibilização das articulações, principalmente no final da gestação, situações aparentemente “simples” como mudar de posição na cama, levantar-se e sentar-se podem ser dificultadas. Assim, as gestantes podem recorrer à leitura do caminho dos apoios e das linhas de oposição para auxiliá-las.

> Só quando descubro a gravidade, o chão, abre-se espaço para que o movimento crie raízes, seja mais profundo, como uma planta que só cresce com o contato íntimo com o solo. Só dessa forma surge a oposição, a resistência que vai abrindo espaço entre os ossos, seguindo sua direção nas articulações. À medida que vou sentindo o solo, empurrando o chão, abro espaço para minhas projeções internas, individuais, que, à medida que se expandem, me obrigam a uma projeção para o exterior. (VIANNA, 2008, p.93-94).

Os tópicos trabalhados no processo lúdico culminam na organização do **eixo-global** compreendido como “a integração do corpo com a gravidade, na busca do eixo de equilíbrio”, com consciência da transitoriedade e constante construção desse eixo (MILLER, 2007, p.73). Durante a gestação, estas transformações ocorrem em um intervalo relativamente curto de tempo, convidando as mulheres a uma constante revisitação e reconhecimento desse alinhamento ósseo na busca do equilíbrio e tônus muscular adequado.

Tal alinhamento é construído a partir dos pés, chegando à cabeça. A atenção ao apoio dos pés no chão é de grande importância, pois interferem na posição dos joelhos, bacia, tronco e cabeça e, portanto, na estrutura de equilíbrio, sustentação e locomoção. O encaixe da bacia e o alinhamento da caixa torácica e crânio são trabalhados respeitando as curvas anatômicas da coluna, explorando suas possibilidades de sustentação e flexibilidade. “Com a organização do eixo global, a coluna vertebral conquista uma capacidade de adaptação em várias posturas (Ibidem. p.74)”.

No decorrer da gestação, o movimento crescente do bebê e as contrações involuntárias relembram que a mulher não está sozinha e convida ao cuidado com o ritmo do outro.

> Quando a Cecília se mexia durante a dança... Poder perceber isso era uma coisa muito forte (...) tinha hora que eu tava relaxada e ela se mexendo, e tinha hora que eu tava num agito e ela parecia que tava dormindo (...) Esse respeitar dos corpos, do tempo, foi muito da dança (Luciana).
>
> ...este corpo que estava carregando outra vida dentro dele (Regiane).

Observar o bebê ainda dentro do útero, em um ritmo próprio, ao mesmo tempo conectado à mãe, que por sua vez está se relacionado com as informações do ambiente e elaborando sua própria dança, remete ao princípio da singularidade e autonomia. **Cada pessoa possui a sua dança** e esta só será conhecida e expressada em um processo não linear, mutuamente influenciado: o autoconhecimento permite a dança, que permite o autoconhecimento, que permite a dança.

As danças desses dois corpos ainda se confundem durante a gestação. Com o passar dos dias, o bebê dá sinais de que, em breve, revelará a sua própria dança.

## Cena 2. O nascimento: uma dança sem coreografia?

- Foi aqui, neste chão, que nasceram as minhas filhas
- Não nasceram no hospital?, admirou-se Rosie.
- Nunca. Como é que alguém pode ser feliz se nasce no lugar dos doentes?

(Mia Couto)

A rapidez e o caráter não intencional com que se transforma uma mulher durante a gestação denuncia o descontrole, vulnerabilidade, instabilidade desse e de todos os corpos, além de trazer mitos e crenças referentes à sexualidade, infância, beleza, entre tantos temas intrincados e presentes nesses dois corpos, um gestando e outro sendo gestado.

O ponto culminante do "corpo em descontrole", revelado na gestação, se não sofrer nenhuma intervenção precoce, será o parto: um momento de essencial descontrole.

Richard Sennet (2012, p.189), ao discorrer sobre as técnicas manuais, define "duas regras corporais intimamente ligadas: estabelecer um padrão de referência da mínima força necessária e aprender a soltar". Este autor faz analogias com a necessidade de desligar-se temporariamente de um problema para lidar com ele, ou mesmo a capacidade física e cognitiva de liberar como imprescindível para desfazer-se de medos e obsessões e ainda, as implicações éticas do ato de liberar, "como naqueles momentos em que somos capazes de abrir mão do controle – da pegada – sobre os outros". (Ibidem. p.172).

Considero o ato de parir como um processo que implicaria essas duas ações: o estabelecimento de padrões de "mínima força" e "saber soltar". Tal potência está em qualquer corpo feminino sendo raríssima uma predisposição que limite a sua manifestação. Bacia estreita, falta de contração e dilatação, placenta "velha", cordão umbilical enrolado no pescoço do bebê, pouco liquido amniótico, muito liquido amniótico, mulher velha, mulher nova, mulher obesa, mulher magra, entre outros mitos, são argumentos médicos frequentemente usados não apenas para indicar como para agendar a cirurgia para o nascimento do bebê.

O fato de ter sofrido uma cesariana desnecessária no nascimento da minha filha fez com que eu me deparasse com todo o sistema de controle e manipulação do qual o sistema de saúde e especialmente o hospital são expoentes. Em trabalho de parto, cheguei à maternidade e fui vivendo a série de procedimentos que visam a docilização pelo amedrontamento, humilhação e coerção: fiquei sozinha na internação, deitada, uma camisola aberta atrás que me expunha, envergonhava e me tornava apenas mais uma "uniformizada". Em seguida, ainda que acompanhada, os procedimentos de rotina, a oferta da anestesia com o intuito de aliviar minha dor (ou me calar), os braços amarrados para que eu não atrapalhasse e a cesariana, evidenciando minha incapacidade e o poder do médico de fazer nascer. Para finalizar, enquanto me recuperava da anestesia, sou identificada pelo plantonista não como uma mulher que acabara de se tornar mãe, mas como "o cócoras que virou cesárea".

Sant'Anna (2001, p.32) discorre sobre uma série de separações decorrentes de uma internação hospitalar que transformam o indivíduo em paciente. A total ruptura com as experiências do cotidiano desencadeia um sentimento de "falta de existência" e acentua o sofrimento à medida que suas certezas são questionadas e identidades anuladas. Na

condição de paciente, o indivíduo não tem direito sobre si próprio e a fragmentação está presente na rotina hospitalar. O corpo, totalmente divisível, “passa por dezenas de mãos”, examinado por diversos profissionais, que por sua vez, manipulam diversos corpos a cada dia. Enfim, a impessoalidade e falta de referências dessa rotina pode criar para o doente “a constrangedora sensação de que ele é um obstáculo ao bom funcionamento do hospital”.

Como em todos os outros processos corporais, no modelo tecnocrático, o nascimento é visto como mecânico, porém inerentemente imperfeito e indigno de confiança, já que acontece num corpo feminino. A metáfora do corpo feminino como uma máquina defeituosa acabou por constituir a base filosófica da moderna obstetrícia, sendo necessário, portanto, o desenvolvimento de ferramentas e tecnologias para a manipulação e melhoria desses “desvios” do nascimento e adequá-lo ao modelo de linha de montagem de produção da fábrica-hospital (DAVIS-FLOYD, 1994, 2001).

No subtexto da cirurgia cesariana está a promessa de um nascimento limpo, silencioso, seguro, indolor, sob controle e, portanto, de acordo com a “civilidade”, um fator de distinção de classe socioeconômica[13]. Le Breton (2012, p.21) discorre sobre as regras da civilidade que se impõem às camadas sociais dominantes a partir do século XIV:

> pouco a pouco o corpo se apaga e a civilidade, em seguida a civilização dos costumes, passa a regular os movimentos mais íntimos e os mais ínfimos da corporeidade (...) As manifestações corporais são mais ou menos afastadas da cena pública.

No que se refere ao parto, trata-se de um movimento inverso: de uma esfera privada e íntima, acompanhado por parteiras que aprendiam praticando e partilhavam o conhecimento de geração em geração, passa a ser um evento médico que acontece predominantemente nos hospitais. Paradoxalmente, um evento solitário, individualista, prescindindo do coletivo feminino que anteriormente estava em cena. Estando em uma esfera pública - nos hospitais - deve seguir minimamente as normas da civilidade e operar sob suas regras de fragmentação, impessoalidade e docilização. Nudez, gritos, gemidos, vômitos e até expressões de prazer e gozo que podem estar presentes durante o processo de parturição, devem ser controlados e desestimulados sob o argumento de prejudicarem o bom funcionamento do hospital. A mulher é colocada em uma cadeira de rodas, anestesiada, amarrada, além de depilada, submetida a uma lavagem intestinal e desinfetada de suas próprias bactérias. O corpo-bebê, assim que possível, não pode ser mais confundido nem contaminado pelo corpo-mãe.

Passar a responsabilidade para o médico, que lança mão de uma série de intervenções desnecessárias ou marca uma cesariana sob o falso argumento de poder controlar as variáveis e diminuir os riscos, é um reflexo da ausência de responsabilização e autonomia com relação ao corpo, própria da tecnocracia. Culturalmente aceita, embora comprovadamente mais arriscada tanto para o bebê quanto para a mulher, a cesariana é amplamente praticada no Brasil. Quando alguma situação de mortalidade ou morbidade ou quando uma cascata de intervenções iatrogênicas culmina na indicação da cesariana, a crença subjacente é que “os médicos fizeram tudo para salvar, mas infelizmente foi uma fatalidade” ou “ainda bem que fizeram a cesariana”. Quando se trata de um parto normal, predomina a ideia de que o corpo da mulher falhou, ou mesmo que foi a via de parto que **causou** os problemas.

13 As cesarianas chegam a 80% ou mais dos nascimentos na rede privada e suplementar de saúde. A cultura predominante é de que a cesariana é melhor e, portanto, quem pode pagar um plano de saúde ou particular, vai fazê-lo para garantir que não será submetida ao parto normal nos serviços públicos. Aqui também está implícita a questão da Violência Obstétrica, que tem sido desvelada e amplamente debatida. A máxima do movimento contra a Violência Obstétrica seria: **chega de partos violentos para justificar as cesáreas.**

Quando engravidei do meu segundo filho, novas escolhas foram possíveis: um parto domiciliar, menos mediado por tecnologias, medicamentos e intervenções. A possibilidade de uma vivência menos compartimentalizada, com mais conexão e **lentidão**[14] e o estabelecimento de uma relação de **composição**[15] e responsabilidade compartida, não de autoridade, com os profissionais que me acompanhariam. Com essas escolhas, considero ter buscado "profanar", a prática obstétrica tecnocrática; experimentando uma vivência menos controlada por dispositivos, mais próxima à natureza e à potência do feminino.

Nesse sentido estaria em vigor o modelo humanístico/holístico de atenção ao parto e nascimento que têm por princípios: a integração corpo- mente-ambiente; a gestação vista como, embora incontrolável, prazerosa; mãe e bebê são partes de um mesmo sistema; a saúde e segurança do bebê estão intrinsecamente relacionadas com as necessidades emocionais da mãe, portanto o nascimento mais seguro é aquele que provê um ambiente acolhedor para a mãe; parir é uma tarefa desempenhada pela mulher, a tecnologia não deve interferir e sim, se necessário, apoiar; a participação ativa e a força envolvem o "abrir mão" do controle; a dor é parte do processo e "eliminá-la" pode interferir no processo como um todo; a intuição e o autoconhecimento são "autoridades" e por fim, a mulher que está parindo, o faz como todo seu ser. (DAVIS-Floyd, 1994, 2001).

Esses princípios são consonantes com alguns princípios da TKV, evidenciando sua potência também quando estamos diante do processo de parturição. Desde que iniciei as aulas, tive a oportunidade de acompanhar algumas alunas no momento do nascimento de suas filhas e filhos, sendo que uma delas (Luciana), a acompanhei em seus dois partos. Ao final da gestação delas pude observar que, embora algumas limitações de movimento fiquem evidentes, a

14 No ensaio "A lentidão como escolha" Denise Bernuzzi de Sant'Anna nos leva à reflexões sobre a "febre da velocidade" e a pressa como predominantes na sociedade contemporânea, propondo a definição de lentidão não como o oposto da velocidade. Ao não ser vista como falta ou deficiência, a lentidão passa a ser entendida como escolha, que não é passiva e pode "suscitar o encanto dos momentos acusados de serem somente a purgação do corpo em longas esperas (SANT'ANNA, 2001, p.18)"

15 Aqui faço referência ao ensaio "Passagens para condutas éticas na vida cotidiana – exercer a composição" da mesma autora, no qual propõe o entendimento da ética como "o estabelecimento de relações nas quais, no lugar da dominação, se exercem composições entre os seres; estas não são nem adequações harmoniosas entre diferenças, nem fusões totalitárias fadadas a tornar todos os seres similares. Trata-se de estabelecer uma composição na qual os seres envolvidos se mantêm singulares, diferentes, do começo ao fim da relação: a composição entre eles realça tais diferenças sem, contudo, degradar qualquer uma delas em proveito de outras. (e promove) o mútuo fortalecimento das inteligências em conexão" (Ibidem. p.95-96).

conquista de um eixo mais organizado, mais expressividade, clareza e flexibilização da movimentação também estão mais presentes, inclusive durante o trabalho de parto.

> Toda essa conexão com meu corpo ajudou muito no meu trabalho de parto, foi muito importante toda essa experiência (Regiane).

É interessante observar na fala acima a não compartimentalização da experiência, Regiane não refere a **um** ou **outro** movimento ou estratégia trabalhada em sala de aula como facilitadores de uma experiência positiva do parto, mas **toda** a conexão vivenciada nas aulas. Vianna (2008) ressalta que a inteligência de um corpo está na capacidade de adaptar-se a variados estímulos e necessidades sem prender-se a receitas ou fórmulas preestabelecidas, se deixando orientar pelas emoções e percepção consciente das sensações.

> Durante o parto foi muito importante essa questão de ter me colocado, me permitido **antes do parto** rebolar, girar no chão... (Luciana)
>
> Movimento de báscula na rede, fazia uma concha, como um exercício que a gente fez nas aulas com um tecido... eu tinha uma dor que esse movimento, entre as contrações me ajudou... qualquer outro movimento me doía ou atrapalhava o todo... (Luciana)

O caminho percorrido pela TKV durante a gestação visa o **autoconhecimento** e a possibilidade de maior conscientização do movimento e o reflexo no trabalho de parto é uma mulher que possa recorrer mais a si mesma e menos aos profissionais que a acompanham para encontrar movimentos e posições que a auxiliem no alívio da dor e na busca de estratégias corporais que facilitem o nascimento do bebê. Além disso, diferentes posições e movimentos podem prevenir ou resolver algumas dificuldades eventualmente presentes. As parteiras tradicionais costumam recorrer a essas intervenções quando necessário. Contudo, acredito que quanto maior a conexão da mulher durante todo esse processo, maior a possibilidade que ela recorra às suas próprias estratégias.

Tal consciência, no momento do parto, esta relacionada às memórias corporais e pode ser acionada a partir da liberdade e experimentação de movimentos. Luciana não precisou, naquele momento, analisar o que estava fazendo ou ser sugerida a movimentar o quadril em um movimento de báscula, ela nem se lembrava desta “cena” até ser questionada. A lembrança posterior permitiu o estabelecimento de conexões entre a intenção (alívio da dor) e a memória do movimento em outro contexto (nas aulas).

> A Técnica Klauss Vianna, que vê na atitude consciente a base para a especialização do movimento não exclui a noção de que os conteúdos inconscientes também participam das ações do corpo. (MILLER e NEVES, 2013, p.4)

Experimentar, identificar tensões, rever padrões e aumentar o repertório de movimento anteriormente pode auxiliar, na hora do parto, o acesso à capacidade de “saber soltar”, descrita por Sennet e presente também na fala de Klauss Vianna:

> Quando soltamos nosso corpo – o que não significa despencar -, o movimento que executamos flui livremente, obedecendo a uma forma de organização natural, a uma linguagem gestual que, de algum modo, já constitui parte de nossa dinâmica e está em harmonia com nossa capacidade anatômica e funcional, com nossa capacidade de movimento. (VIANNA, 2008, p.113).

Sem dúvida, munir-se de informações científicas sobre o processo do nascimento, especialmente diante da realidade do atendimento obstétrico atual, pode ser bastante tranquilizador e auxiliar as mulheres a fazerem suas escolhas. Contudo, quando uma mulher que já está em trabalho de parto continua conectada em questões como: *quanto tempo vai levar? Quantos centímetros de dilatação eu estou agora? Como posso acelerar o nascimento? Quando isso tudo vai acabar?* costumamos dizer que é uma mulher muito "cabeção", uma referência à racionalização extrema e a uma preocupação com a **forma** ou uma determinada **performance**.

> Durante o parto (*do segundo filho*), diferente da Cecília, eu não senti tanta necessidade de rebolar, eu tinha uma sensação de que eu tinha que ficar agachada e eu sentia que eu tinha que achar uma posição, não veio tanto um movimento (...) eu agachava. Eu sabia, eu achava que ele (*bebê*) já estava bem baixo então eu não precisaria me mexer... Eu não cheguei a me movimentar tanto, eu queria ficar mais quieta. (Luciana)

Esta fala da Luciana sobre as diferenças de cada experiência de parto é bastante rica para refletir sobre os princípios da TKV e seus possíveis reflexos nessa vivência. A *dança de cada parto* foi **singular** e decorrente das necessidades e possibilidades dos seus diferentes momentos e condições do ambiente. No seu primeiro parto, Luciana foi naturalmente levada a movimentar-se, rebolar, caminhar e, como relatou, ter experimentado antes a muniu de um *repertório* a ser acessado posteriormente. No segundo trabalho de parto, ainda que também tenha recorrido às experiências prévias em aula, os movimentos foram mais econômicos, restritos, buscando estar sentada (como nos movimentos de báscula que fez na rede) e até deitada - pouco antes do bebê nascer, Luciana ficou no escuro, em sua cama, descansando e até cochilando entre as contrações.

É importante contextualizar que, no primeiro trabalho de parto, a casa estava mais vazia. Durante quase todo o processo, permanecemos apenas eu e o marido dela acompanhando. Luciana caminhava bastante pela casa, escolhia diferentes lugares para ficar tendo uma circulação livre e sem interrupções. No segundo trabalho de parto, em alguns momentos, muitas pessoas estavam na casa (num total de nove pessoas, incluindo a equipe de profissionais), o que fez com que ela ficasse mais restrita ao seu quarto, sujeita a mais *interrupções e distrações,* além de estar se recuperando de uma torção no tornozelo. Sem dúvida, ficar mais quieta não foi uma decisão analisada anteriormente, mas o resultado do enredo do seu segundo parto. Inclusive tendo o bebê "resolvido" nascer quando a maioria das pessoas saiu de casa.

Também no processo do parto, é possível vislumbrar a

> vivência do soma em estado exploratório, e não uma vivência do corpo mecânico que somente adquire e acumula habilidades. Vivenciamos, mais do que o corpo hábil, o corpo lábil, no sentido transitório, instável e sempre em transformação... (MILLER, 2012, p.73).

A técnica como processo tem como foco a "*prontidão* de estar em pesquisa e não o estar em treinamento para algo que vem depois". (Ibidem. p.57). Assim como existe uma busca de técnicas prescritivas que definem resultados a serem alcançados para diversos aspectos da vida, não é diferente quando se trata de gestantes em busca de "receitas" para parir melhor. No trabalho com as gestantes que se preparam para o parto, a sugestão não será diferente da máxima de Klauss Vianna: "não decore passos, aprenda um caminho".

Nesse sentido, olhando para as vivências da Luciana, é possível observar que a **forma do movimento** (rebolar, caminhar, no primeiro parto e ficar mais agachada, balançar na rede e deitar, no segundo) foi consequência do **autoconhecimento** e da **escuta** do corpo nos diferentes momentos e não da predefinição de movimentos e posições. Para Klauss Vianna (2008, p.141) a forma não importa ou só se torna interessante quando resulta de todo um processo: "a emoção não é forma, a emoção é movimento".

> (...) essa questão do tempo foi muito importante no parto, saber que eu poderia seguir um tempo meu, respeitar um tempo meu e e ao mesmo tempo o dela, sem que um seja contra o outro (Luciana)

> (...) tinha já uma dança que no trabalho de parto, nas contrações, eu lembrava de alguns movimentos no sentido de que a Cecília também tinha um tempo dela... não me assustou tanto as contrações porque eu tinha uma certa consciência que era no tempo dela e que eu podia me mexer, não senti uma sensação de paralisar, eu consegui encontrar um tempo pra eu me sentir mais confortável e eu sentia que ela se mexia num outro tempo... (Luciana)

Destaco a percepção da Luciana com respeito ao **ritmo e limite** de cada um, de cada corpo, mãe-bebê, como vivências proporcionadas pela dança e positivas quando sentidas também durante o trabalho de parto. As informações do corpo-mãe conectam-se com as informações do corpo-bebê nessa dança improvisada.

Quando minha interlocutora diz que o tempo dela e o da filha não estavam um **contra** o outro ou, em suas palavras, "eu não tinha que me negar pro nascimento de um outro", vislumbro uma relação de ***composição*** no sentido proposto por Sant'Anna. Em outra passagem, Luciana discorre sobre a crença do parto como uma provação ou como um sacrifício em nome do amor ao filho que está nascendo. A própria dor do parto aparece na bíblia como uma forma de punição. Após o pecado capital, deus sentencia à Eva, juntamente com a perda do paraíso: "parirás em dor". Portanto, as crenças de sofrimento e abdicação permeiam comumente o parto e a maternidade, ressoando nas culpas e cobranças das mães para com os filhos no decorrer da vida. Poder reconhecer dois corpos, duas histórias, e a não necessidade de anulação de um ou de outro para o nascimento não significa que o espaço para aquele bebê não está aberto, mas é um marco na complexa relação desses corpos-sujeitos. Além disso, uma possibilidade de rompimento dessas crenças, profanando alguns dos dispositivos que atuam principalmente no corpo-mulher.

> Essa questão da dança, me soltar, tinha tudo a ver (na adolescência) com um lugar intimo de ninguém está vendo e o parto você não faz sozinha, tem muitos instintos, mas você não está em quatro paredes, no escuro, com um som, você está cercada de pessoas... Então esse se permitir ser cuidada, se permitir dançar no meio de outras pessoas foi bem importante ter trabalhado antes (Luciana)

> essa profundidade quase meditativa (vivenciada nas aulas de dança) no parto isso teve um registro importante... deixar esse instintivo aparecer, mas com outras pessoas... (Luciana)

Retomo à **presença** como um dos tópicos trabalhado na TKV, ao qual está se referindo minha interlocutora em sua fala acima. Esse tópico é o primeiro a ser trabalhado no Processo Lúdico e permanece em todo processo e em suas interconexões cotidianas, afinal, como diz a professora Jussara Miller: as aulas são parte do seu cotidiano e você traz o cotidiano para as aulas[16].

Para Neves (2010, p.39)

> Todo o trabalho de autoconhecimento só é possível na presença de uma atenção focada no corpo, para o reconhecimento do modo como o movimento se dá, das sensações, imagens e estados que emergem no movimento e do pensamento que o corpo em movimento desenvolve.

Entretanto, o foco no corpo não prescinde da atenção ao espaço e ao outro para a construção de um estado de presença. Em suas aulas, Jussara Miller descreve três estados de atenção: 1. Atenção ao seu próprio corpo, movimentos, pensamentos e sensações, 2. Atenção ao espaço externo em que a pessoa está e aos estímulos do ambiente, 3. Atenção às outras pessoas presentes e as informações que nos sugerem. Embora o foco nesses três estados de atenção seja flutuante durante a investigação, a presença emerge da composição em sinergia entre eles.

Ao mesmo tempo em que os sentimentos não podem ser camuflados ou reprimidos e sim trazidos à consciência e dimensionados durante o trabalho, também é necessário *situar* os alunos em sala de aula, ao espaço e tempo presente, pois a tendência é de ficarem distantes. (VIANNA, 2008).

No trabalho com as gestantes, também vislumbrando uma consciência que possa ser *levada* ao trabalho de parto, muitas vezes sinto a necessidade de focar mais no primeiro estado de atenção. Isso porque a maioria delas está ainda trabalhando muito, com várias preocupações do cotidiano, tendo pouco tempo para se olharem e reconhecerem no processo de gestação. A dança, como já foi discutido, auxilia nessa conexão.

Entretanto, destaco a reflexão da Luciana de uma memória da dança na adolescência como uma experiência totalmente individual e instintiva, “entre quatro paredes, no escuro” que foi ressignificada durante a gestação e consequentemente durante o parto. Dançar entre outras mulheres e permitir a troca, o toque e o cuidado foi para ela uma forma de experimentar antes, ensaiar, e, no dia da *estreia*, sentir-se confiante e segura para seguir seu próprio caminho ainda que sob os olhares da *plateia* presente.

Como a vivência do parto passa mais pelo kairós e menos pelo crhonos[17], mais pela entrega e menos pelo controle, mais pela memória corporal e o “corpo sentido” e menos pelo “corpo analisado”[18], o foco no estado 1 de atenção em trabalho de parto é sem dúvida essencial. Contudo, a possibilidade de conhecer e lidar com o ambiente e as

16 Notas da aula de 27 de janeiro de 2015.

17 “Os gregos antigos tinham duas palavras para o tempo: chronos e kairos. Enquanto o primeiro referia- se ao tempo cronológico ou sequencial (o tempo que se mede), este último é um momento indeterminado no tempo em que algo especial acontece: a experiência do momento oportuno. O termo é usado também em teologia para descrever a forma qualitativa do tempo, como o tempo de Deus, enquanto khronos é de natureza quantitativa, o tempo dos homens”. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Kairós

18 Aqui faço referência à MILLER (2007, p. 77) ao discorrer sobre o processo dos vetores vivenciado em sala de aula com a TKV

pessoas presentes até para *desligar-se* deles, repercutem nesse processo e nas memórias resgatadas posteriormente, qualificadas como de dor e/ou prazer, entrega e/ou controle, satisfação e/ou frustração, autonomia e/ou submissão.

A partir dessas cenas de parto e as possíveis analogias e diálogos com a dança é preciso destacar que não se trata de **qualquer dança** nem de **qualquer parto**. A antropóloga Rosamaria Giatti Carneiro em sua tese de doutorado "Cenas de Parto e Políticas do Corpo: uma etnografia de práticas femininas de parto humanizado" nos convida a dialogar com um grupo de mulheres que optam por partos normais/naturais, desafiando as concepções de saúde, risco e da própria maternidade. Para as mulheres que ela entrevistou e com quem conviveu em seu trabalho de campo, o parto deixa de ser um evento apenas visto em seu aspecto fisiológico, médico e como sinônimo de sofrimento para tornar-se uma experiência potencialmente prazerosa e transcendente. Em suas palavras

> O parto, nessa outra cultura de nascimento, pode ser uma experiência de cuidado de si, de conformação subjetiva e uma abertura para afetação, podendo ser uma etapa de um processo de subjetivação constante de positivação da existência feminina. Nesse jogo, noções de corpo, de pessoa e de saúde aparecem revisitadas e desalojadas de visões rígidas e hierarquizantes, aparecem em novas roupagens, indicando o caráter histórico e cultural desses termos, assim como a influência de determinadas relações de poder em sua caracterização. Esse parto, na leitura de nossas co-autoras, acaba restando como ponte também para afirmação da cidadania, da palavra e do mundo simbólico, tecido pelas próprias mulheres e não mais por outrem que, antes, as nomeavam. (CARNEIRO, 2011, p. 308-309)

A liberdade e possibilidade de uma mulher buscar sua própria **dança** para parir não seria possível em um modelo fundamentalmente tecnocrático, no qual a relação estabelecida com os médicos é de dominação e autoridade. Como afirma Sant'Anna (2001, p.79),

> Não se trata, portanto, de negar os avanços da tecnociência, nem de condená-la em bloco. Mas de reconhecer que o corpo não cessa de ser redescoberto, ao mesmo tempo em que nunca é totalmente revelado.

Finalizando essas reflexões, a partir da tabela de Davis-Floyd[19], proponho uma tabela que sistematizaria o diálogo de alguns princípios da TKV e os modelos humanístico e holístico de atenção ao parto, destacando possíveis confluências.

| **Modelo Humanistico (biopsicosocial)** | **Modelo Holístico** | **Técnica Klauss Vianna** |
|---|---|---|
| 1. Conexão mente- corpo | 1.Integralidade corpo- mente-espírito | 1. Unidade corpo-mente em troca com o ambiente |
| 2. O corpo como organismo | 2. Corpo como um sistema energético interligado com outros sistemas energéticos | 2. "O corpo como eu-corporal, o soma" (MILLER, 2014, p. 105). |
| 3. O paciente como um sujeito relacional | 3. Cura da pessoa como ser integral em seu contexto de vida | 3. A expressão emerge do corpo numa rede de relações |
| 4. Conexão e cuidado entre profissional e paciente | 4. Unidade essencial entre profissional e cliente | 4. Relação dialógica entre professor-aluno-alunos (MILLER, 2014, p. 103) |
| 5. Diagnóstico e cura de "fora pra dentro" e "de dentro pra fora" | 5. Diagnóstico e cura de "dentro pra fora" | 5. Autoconhecimento – dança – autoconhecimento |
| 6. Equilíbrio entre as necessidades individuais e da instituição | 6. Estrutura organizacional em rede que facilita a individualização do cuidado | 6. Autonomia e auto responsabilidade |
| 7. Informações, tomada de decisão e responsabilidade compartilhada entre profissional e paciente | 7. Autoridade e responsabilidade inerente a cada indivíduo | 7. Professor como facilitador/ provocador das possibilidades do aluno |
| 8. Ciência e tecnologia contrabalanceada com humanismo | 8. Ciência e tecnologia a serviço do indivíduo | 8. "Pesquisa não hierarquizada e em processo" (MILLER e NEVES, 2013, p. 6) |
| 9. Foco na prevenção à doença | 9. Foco no "longo prazo", criando e mantendo saúde e bem-estar | 9. Ênfase no processo e não no resultado ou na forma |

19 Apresentada nas páginas 13-14 deste trabalho

| | | |
|---|---|---|
| 10. Morte como um efeito aceitável | 10. Morte como um passo de um processo | 10. “O ritmo do Universo é composto de expansão e recolhimento. Somos, também, expansão e recolhimento. (VIANNA, 2008, p.79)<br><br>Corpo como microcosmo |
| 11. Cuidado movido pela compaixão | 11. Cura como foco | 11. Autocuidado a partir do autoconhecimento |
| 12. Abertura para outras modalidades | 12. Acolhimento de múltiplas modalidades de cura | 12. “Eu apenas quero lançar a semente” (...) "meu trabalho não é uma terapia nem serve para tal." (Ibidem. p.70). |
| Princípios básicos subjacentes: equilíbrio e conexão | Princípios básicos subjacentes: conexão e integração | Princípios básicos subjacentes: Soma, integração, conexão (troca com o ambiente) |
| Tipo de pensamento: bimodal | Tipo de pensamento: fluido, multimodal, direcionado pelo lado esquerdo do cérebro | Tipo de pensamento: “(...) a expressão corporal reflete tudo que sou: minha história, o que penso, como sinto. Vida interior e expressão corporal são coisas inseparáveis” (VIANNA, 2008, p. 149) |

Voltando a questão-título desta cena “O nascimento: uma dança sem coreografia?”, reflito:

Se coreografia pressupõe passos e formas definidas, o parto é uma dança sem coreografia. Mas se puder ser entendida como um caminho que exige mais prontidão e menos predeterminação, uma escrita da dança de dois corpos em movimento, o parto revela uma coreografia viva, singular, cheia de improvisações. Ou talvez seja ainda um primeiro e intenso ensaio para a dança da maternidade, que está apenas começando.

## Cena 3: Quantas danças nascem com um bebê?

> Quando nascemos sabemos tudo, mas não lembramos nada. Depois, crescemos, vamos ganhando lembrança e encolhendo sabedoria
>
> Mia Couto

> Tudo que eu toco se torna parte de mim, eu possuo. Quando sou tocado por outra pessoa, essa outra transfere parte de si para mim. Quando eu toco outro indivíduo, transfiro parte de mim para ele.
>
> Ashley Montagu

O antropólogo Ashley Montagu realizou uma extensa pesquisa sobre o toque e sua importância no crescimento e desenvolvimento humano. Ainda no útero, no trabalho de parto e parto, uma grande dose de estimulação cutânea é vivenciada pelo feto. Embora os humanos não lambam seus filhotes, como outros mamíferos, as contrações uterinas teriam a mesma função: o estímulo dos tratos gastrintestinal, geniturinários e principalmente respiratório. A ausência ou deficiência dessa estimulação durante o parto e pós-parto imediato está associada, por exemplo, a dificuldades respiratórias dos bebês como o estabelecimento de um padrão de respiração superficial persistente em detrimento de uma respiração profunda, podendo, inclusive, desencadear episódios de apneias.

Os primeiros momentos após o nascimento são de grande importância para o estabelecimento do vínculo entre mãe e bebê especialmente porque o bebê está bastante alerta[20] e sensível. A amamentação e o contato pele a pele na primeira hora de vida são incentivados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) devido a seus efeitos comprovados na redução da mortalidade neonatal, além de inúmeros benefícios para a díade mãe-bebê, dentre os quais destaco: 1. Para o bebê: permanece devidamente aquecido pelo contato corporal com a mãe; tem equilíbrio na frequência cardíaca e respiratória; recebe o colostro que tem função importante no sistema imunológico; acalma e pode descansar mais tranquilamente após o parto. Para a mãe: a sucção ajuda na produção da ocitocina, hormônio que tem importantes funções: 1.Contrações uterinas, evitando hemorragias e possibilitando que o útero volte ao tamanho normal mais rapidamente, 2.Aumenta a sensação de calma e tranquilidade; sendo considerado o hormônio do amor, a ocitocina também é produzida nos momentos de encontros prazerosos afetivos e sexuais. O contato precoce facilita o despertar do instinto do cuidado e amor por parte da mãe que fica menos suscetível à depressão pós-parto.

Entretanto, ainda que em processo de revisão e pequenas mudanças, é comum nos hospitais brasileiros os bebês serem separados das mães ao nascerem e assim permanecerem nas primeiras horas de vida.

20 Considerando bebês que nasceram de parto natural ou normal e não estejam sob o efeito de fortes analgésicos. Bebês que nasceram por cesárea sem trabalho de parto e com doses maiores de anestesias tendem a ficarem mais sonolentos.

> a separação conceitual da mãe e da criança caracterizada pela mitologia tecnocrática do nascimento é um paralelo com a doutrina cartesiana da separação corpo-mente. Esta separação tem uma expressão tangível depois do nascimento na medida em que o bebê é colocado em um berço de plástico no berçário por 4 horas de "observação" (grifo na fonte) antes de retornar para a mãe; nesse sentido, a sociedade demonstra a propriedade conceitual do seu produto. O útero materno é substituído não por seus braços, mas pelo útero plástico da cultura.[21] (DAVIS-FLOYD, 1994, p.4).

A separação física do nascimento apenas inaugura um processo de vinculação-desvinculação da mãe e da criança. Desvinculação dos corpos com o corte do cordão umbilical, mas vinculação que permanece com a amamentação e a construção do vínculo afetivo-emocional. É o revés da cena vista na maioria dos hospitais que de fato promove uma chegada tranquila e uma separação gradual e não violenta para a mãe e seu bebê que acaba de nascer.

> Ao abandonar a mais completa hospitalidade que oferece o útero materno, necessita chegar a um só lugar: os braços de sua mãe. Durante milhões de anos os bebês recém-nascidos vêm mantendo um estreitíssimo contato corporal com suas mães. E ainda que nos últimos séculos os bebês estejam sendo privados dessa inestimável experiência, cada novo bebê que nasce espera encontrar-se nesse mesmo lugar. (GUTMAN, 2011, p. 41) [22].

Após o nascimento dos meus filhos, recordo-me da sensação de viver a primeira separação de nossos corpos e ser, novamente, somente um corpo ainda que a conexão tenha permanecido intensa durante meses. Nos primeiros dias a sensação ainda era de **corpos que se confundem**: ver o bebê se movimentando e sentir como se ainda estivesse dentro de mim, outras vezes uma profunda sensação de vazio, as mamas cheias de leite jorrando em sincronia com o despertar do bebê para se alimentar. O contato íntimo e contínuo era uma necessidade compartilhada e o mergulho profundo no ritmo do bebê vinculava-se ao mergulho profundo nas minhas próprias entranhas.

21 Tradução livre de "The conceptual separation of mother and child chartered by the technocratic mythology of birth parallels the Cartesian doctrine of mind-body separation. This separation is given tangible expression after birth as well when the baby is placed in a plastic bassinet in the nursery for four hours of "observation" before being returned to the mother; in this way, society demonstrates conceptual ownership of its product. The mother's womb is replaced not by her arms, but by the plastic womb of culture".

22 Tradução livre de "Al abandonar la más completa hospitalidad que ofrece el útero materno, necesita llegar a un solo lugar: los brazos de su madre. Durante millones de años los bebés recién nacidos han mantenido un estrechísimo contacto corporal con sus madres. Y aunque en los últimos siglos los bebés están siendo privados de esta invalorable experiencia, cada nuevo bebé que nace espera encontrase en ese mismo lugar"

No decorrer dos primeiros meses, um estranhamento diante daquele corpo pós-gestação: o eixo em desequilíbrio, musculatura abdominal sem força, mamas pesadas, além das tensões provenientes de amamentar e carregar e o bebê e o "peso da inexperiência", especialmente da primeira vez. Para não fazer barulho e acordá-los, respirava "curto" e permanecia em posições desconfortáveis; para atender prontamente, esquecia-me de mim mesma. A solidão, o cansaço, dúvidas e inseguranças, um corpo adormecido, esquecido e, num paradoxo, funcionando perfeitamente, alimentando e nutrindo aquele ser em desenvolvimento e também se nutrindo de momentos de intenso prazer e amor. Um aprendizado cotidiano de lidar com as ambivalências e oposições da vida.

Cerca de quatro meses após o nascimento da minha filha, percebendo minha necessidade de cuidado, meu companheiro me estimulou a voltar a dançar. Eu precisava me sentir corpo novamente... Entretanto, a ideia de me separar da minha filha não era muito confortável, especialmente porque ela era amamentada por mim exclusivamente.

Na época eu morava em frente ao Salão do Movimento e foi com minha filha nos braços que toquei o interfone e fui atendida pela Jussara Miller. Embora tivesse algumas referências do seu trabalho e visse o movimento dos alunos, foi a primeira vez que ouvi falar em Klauss Vianna. Sentindo-me acolhida, iniciei o trabalho de (re)conhecimento do meu corpo na melhor situação possível: amamentava minha filha, que ia passear com o pai pela rua, enquanto eu cuidava de mim e voltava a me sentir inteira. Ao término das aulas, ao reencontrá-la, eu era novamente um *peito cheio de leite*, mas já era **outro** peito, outro corpo, um pouco mais cuidado e acordado. Esta presença reverberava no meu cotidiano materno ao realizar as tarefas mais corriqueiras como trocar uma fralda, amamentar e carregar minha filha no colo. Poder olhar mais para mim resultou numa aproximação e conexão ainda maior com ela, um trabalho mais focado, um corpo mais disposto, alinhado e com energia vital pulsante como na espiral proposta por Katz (2005, p.30) do "Corpo que movimenta o movimento que faz corpo ser corpo, que se movimenta pelo movimento que se faz movimento neste corpo, que se faz corpo por este movimento, que...".

Embora as aulas me despertassem para todo esse movimento, às vezes pensava: as *aulas tem pouca dança*. Hoje tenho consciência quais conceitos de dança e de corpo estavam intrínsecos ao meu pensamento, conceitos que são revisitados, revistos e transformados constantemente.

Sobre este aspecto, Miller (2012, p.31) esclarece:

> Esbarramos no subtexto de que, quando exploramos os princípios dos Vianna, estamos falando de outra coisa, talvez de expressão corporal ou de consciência corporal. Como a herança da dança formal está imantada no nosso corpo, algo que se contraponha a isso é capaz de parecer negação, e não dança. Assim, a visão de corpo permanece com uma abordagem dicotômica e mecanicista, ao contrário de uma abordagem plural, que considere as diversas técnicas e os vários caminhos a ser escolhidos e trilhados.

Se a vivência da maternidade, por vários caminhos, me levou a conhecer e hoje trabalhar com a TKV, na espiral da vida, a vivência desta dança também desenha a maternagem e as relações que estabeleço. Se eu não copio passos e busco a minha dança, viva, única, como posso dizer aos meus filhos quais passos eles devem seguir? Se tenho

autonomia para conhecer e explorar o meu caminho, preciso aceitar o desafio de estar ao lado, deixar surgir, deixar que descubram seu próprio caminho, sua própria dança...

> O nascimento de um filho é uma jornada que deixa você em um lugar diferente de onde você estava quando você começou. Um lugar melhor, em muitos aspectos. Mas não é uma viagem com passagem de volta. (MAYNARD, 2007, citada por SCHAUMANN, 2010, p.97)[23]

Dois meses depois do início do trabalho com gestantes, ainda como parte do "Processo Didático da TKV" e com a demanda de algumas mulheres, passo a oferecer as aulas para mães e bebês. Eu acreditava que, assim como eu, outras mães poderiam se beneficiar desse trabalho, principalmente se pudessem estar **junto** com os filhos em um período em que a relação é bastante simbiótica.

> Meu principal objetivo (...) era o de ter um espaço que me provocasse a estabelecer diferentes formas de contato corporal com o meu bebê, a fim de ampliar o nosso processo de (re)conhecimento. Eu queria tecer novos entrelaçamentos com o meu bebê e o corpo, para mim, é o canal por onde o fluir dos sentimentos e sensações ganham forma e vibração. Portanto, em um primeiro momento, o foco era o da relação (Lidiane)
>
> As aulas me propiciaram este reencontro, e o que é melhor: bem junto de meu filho. (Fabiana)
>
> A oportunidade de dançar e levar meu bebê comigo era muito gratificante. (Regiane)
>
> (...) um momento de relaxamento e integração com o meu bebezinho de apenas dois meses de vida (Carolina)

> (...) o mais importante: não era uma dança pra mim, era uma dança pra nós dois. Descobri nas aulas a força do vínculo (...). Aprendi muito sobre ele (bebê) nesses encontros. (Manoela)

23 Tradução livre de "Giving birth is a journey that leaves you in a different place from where you were when you started out. A richer place, in many ways. But not a trip that comes with a return ticket."

(...) além do júbilo que dançar coladinha com minha bebê proporciona. (Beatriz)

Considerando o estado imaturo em que nascem os humanos, quando comparados a outros mamíferos, após o nascimento persiste a necessidade de muita estimulação tátil (colo, carícias, amamentação). O primeiro contato que a criança faz com o mundo acontece por meio do contato corporal com a mãe, contato esse “fonte essencial de conforto, segurança, calor e crescente aptidão para novas experiências” (MONTAGU, 1988, p. 102).

O desenvolvimento de sensações de confiança e/ou desconfiança, além da percepção de si mesmo, dependem das experiências sensoriais experimentadas pelo bebê principalmente através da pele. A estimulação tátil de natureza afetiva é uma necessidade primária dos bebês a ser satisfeita. A privação desses estímulos irá provocar no bebê desconforto e sofrimento assim como a privação de qualquer outra necessidade fazendo com que ele manifeste seu desconforto da única maneira que conhece: chorando. (Ibidem).

Nos primeiros meses de vida de um bebê, o conforto geralmente depende de condições externas que se assemelhem ao que foi vivido dentro do útero: contato permanente, ritmo oferecido pelos batimentos cardíacos e respiração materna, calor, movimento e alimento permanente (MONTAGU, op. cit., GUTMAN, 2009).

Entretanto, as concepções tecnocráticas ainda estão presentes. As crenças de que os bebês devem, desde o primeiro dia de vida, dormirem sozinhos, no berço, a fim de evitar que fiquem *mal acostumados* é parte de uma cultura individualista, que prima pela independência, chegando a considerar a criança como um *pequeno tirano* que, ao menor descuido, pode *roubar* a vida dos pais ou torná-los seus *escravos*. Uma concepção de infância na qual as crianças devem obedecer aos adultos e, por isso, precisam ser condicionadas desde cedo, numa relação de poder e autoridade. As necessidades afetivas reivindicadas pelos choros dos bebês são vistas muitas vezes como *caprichos* ou *manhas*.

Montagu (1988) identifica o livro de Luther Emmett Holt como influenciador de cerca de 50 anos de prática na sociedade norte-americana. Considerava embalar a criança um hábito ruim, vicioso, difícil de ser abandonado posteriormente. No mesmo período - primeiras décadas do século XX - ganha força a influência da psicologia

behaviorista, com ênfase no comportamento observável e na manutenção de comportamentos desejáveis por estímulos, punições e recompensas. As mães foram incentivadas a manter uma distância maior de seus filhos, não beijando ou pegando no colo e ensinando-os a esperar ao não atender prontamente a seus pedidos de comida ou atenção. Acreditava-se que as crianças seriam menos dependentes e melhor preparadas para as exigências de uma sociedade competitiva, baseada na eficiência e consumo.

As mulheres, por sua vez, precisavam *libertar-se* instantaneamente da prisão da *maternidade*, sendo a amamentação o principal empecilho. As primeiras décadas do século XX foram permeadas por campanhas da Nestlé incentivando a administração de leite em pó (e leite condensado!) para os bebês, exaltando os valores nutricionais desses produtos como ótimos complementos ou substitutos do leite materno.

24

Na década de 1970, a ONG War on Want publica um relatório evidenciando a diminuição do aleitamento materno em decorrência da promoção do aleitamento artificial e sua relação direta com a desnutrição e mortalidade infantil especialmente nos países do então considerado terceiro mundo – África, Ásia e América Latina[25].

Segundo Rea (2003), em 1975, uma entre duas mulheres amamentavam apenas até o segundo ou terceiro mês nas capitais brasileiras; em 1999 o período passou a ser de dez meses em média. Em pesquisa do ano de 2008, também

24 "Ciranda em volta de um Nestlé" (propaganda de 1903) - Alimentos Nestlé para bebês felizes. Bebês Nestlé tem bochechas rosadas, olhos brilhantes e cérebro, músculos e tendões para desenvolver os homens e mulheres mais eficientes do futuro (tradução livre).

25 Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Nestlé_mata_bebês acesso em 04 de fevereiro de 2015

nas capitais e Distrito Federal, Venâncio et. al. (2010) revelam um aumento no tempo de aleitamento materno exclusivo (AME) até os seis meses de idade (41%) e também no aleitamento materno (AM) de crianças entre nove e 12 meses (58,7%). Embora reconheçam o avanço nas políticas de incentivo ao AM e os benefícios para as crianças brasileiras, ambas as pesquisas salientam o caminho a ser percorrido para que os índices cheguem mais próximo ao preconizado pela OMS: seis meses de AME e dois anos ou mais de AM com introdução gradual de alimentos complementares e sólidos.

Propaganda de leite condensado de 1949

Ao acompanhar lactantes, ainda me deparo com mitos e crenças (muitas vezes reiterados pelos próprios pediatras) que depreciam a mulher: *seu leite não é suficiente*, *seu leite é fraco, seu bebê chora porque está com fome, seu bebê não está engordando*. A mulher novamente é vista como falível e impotente. Além disso, o *corpo civilizado* é constrangido e ofendido pelo ato de amamentar, que deveria estar restrito a um âmbito privado.

A imagem acima refere-se campanha “When nature calls”[26] (Quando a natureza chama) produzida por dois estudantes da University North of Texas. Kris Haro e Johnathan Wenske perguntam ironicamente em seu ensaio “Você comeria aqui?” e levantam a discussão sobre os locais onde as mães são obrigadas a amamentar quando impedidas de fazê-lo publicamente. As fotos das mulheres amamentando, sentadas em vasos sanitários, trazem os dizeres: **Bom apetite, Mesa para dois e Jantar privado** (ou seria jantar privada?).

Ainda que no Brasil a reprimenda às mulheres que amamentam em público não seja tão direta como nos Estados Unidos, os olhares, insinuações e mesmo as orientações para cobrir os seios ou procurar um lugar específico (como o banheiro!) são reportadas com frequência.

Além dos indiscutíveis benefícios nutricionais da amamentação, ao contrário do que se pensava, as pesquisas e discussões apresentadas por Montagu (1988) revelam que a presença suportiva e a disposição ao contato corporal, atendendo às necessidades do bebê nos primeiros meses de vida, refletem em crianças mais autônomas e independentes, num processo que ocorre gradualmente. Além disso, segundo Gutman (2009), geralmente são crianças mais generosas, solidárias e que buscam o bem-estar de todos.

> O bebê precisa aprender, fundamentado na sólida base do contato, o que significam proximidade, intimidade, distancia e abertura. Em resumo, ele tem que aprender o significado e o modo de acomodar-se a uma grande variedade e complexidade de relacionamentos espaciais, todos eles estreitamente vinculados à sua experiência de tatilidade, principalmente em relação ao corpo da mãe. (...) A partir da presença suportiva, contínua, tangível de sua mãe, o bebê irá gradualmente conquistando a distância existente até o mundo exterior. (MONTAGU, op.cit., p.281)

Por que dançar com o bebê?

> *No seu íntimo, ela aprendera: pela dança voltamos ao ventre materno. Foi lá, nesse oculto abrigo, que escutámos o primeiro tambor, executámos os primeiros movimentos de embalo. Foi lá que fomos peixes, fomos água, adormecida onda, incessante maré.*
>
> Mia Couto

Quando estamos com um bebê no colo o movimento é praticamente automático, embalamos e às vezes damos pequenos tapinhas ritmados em suas costas, outras vezes cantamos uma canção ou simplesmente emitimos algum som sem perder o compasso.

> Nós ficávamos tão relaxadas durante essa delicada dança final que normalmente nossos bebês dormiam (Regiane).
>
> A sintonia e relaxamento eram tão grandes que ele não só mamava enquanto eu estava dançando, como também acompanhava os movimentos da dança, dentro do sling (Fabiana).

26 Fonte: http://college.usatoday.com/2014/06/23/breast-feeding-in-public-portrayed-by-students-in-ad-campaign/ acesso em 4 de fevereiro de 2015.

O ritmo do embalar costuma coincidir com o ritmo respiratório e os tapinhas nas costas com o ritmo cardíaco da mãe e/ou do bebê. O movimento externo recorda o embalar natural vivenciado no útero, oferecendo a tranquilidade de um ambiente conhecido, estimulação celular e visceral, auxiliando, por exemplo, no funcionamento do trato intestinal, além da sensação de não estarem sozinhos. Com o suporte do contato seguro do colo da mãe, o movimento contínuo auxilia o bebê a interpretar as sensações produzidas em seu aparato vestibular, tendo reflexo no controle de sua postura e equilíbrio, necessários para o posterior aprendizado de ficar em pé e andar. Portanto, ser levado, em um movimento passivo, terá reflexo na consciência que o bebê construirá de si em seus movimentos autônomos futuros. (MONTAGU, 1988).

O balançar traz benefícios também para os adultos, acelerando a produção cardíaca, estimulando a circulação, respiração, tônus muscular e ainda alimenta a “sensação de envolvimento” (Ibidem, p.158). Nos dois trechos destacados, está evidente que o relaxamento dos bebês está intrinsecamente relacionado ao relaxamento das mães. Se quem toca é sempre tocado, quem embala também está sendo embalado... Dançar é uma carícia, um cuidado que as mães oferecem a si mesmas sem precisar sair do ritmo proposto pelo bebê.

> No grupo experimentei um sentimento lindo: a **aceitação**. Você é aceita em suas necessidades: bebê dormindo, bebê mamando, bebê chorando, bebê brincando, bebê bagunçando. É uma vivência de acolhimento do seu ritmo, do seu tempo, do seu momento. (Mariana)

> A qualquer momento que nossos bebês precisavam de nós, tomávamos nosso tempo para amamenta-los ou trocar fraldas (Regiane)

> Eu tinha um momento que eu podia me conectar com o meu corpo, mas ao mesmo tempo o meu corpo naquela época era um corpo que estava muito em relação com o meu filho, ele mamava no meu peito, o meu leite (...) era um corpo que se relacionava muito com o corpo dele (Regiane)
>
> Nas primeiras vezes que eu ia, não conseguia estar presente, não sei se era o horário dela ou os meus medos, ela chorava, queria ficar mais no colo... eu chegava atrasada, a aula já tinha começado... os três primeiros meses de dança foi um retomar, demorou um pouquinho e aí depois que eu comecei, eu não queria parar (Luciana)

Ao engravidar, as mulheres perdem sua natureza cíclica mensal (ciclo menstrual) e gradualmente sentem as transformações corporais constituídas e constituintes do desenvolvimento e posterior nascimento do bebê. O puerpério requer uma desconstrução do ritmo próprio e uma abertura para o relógio do recém-nascido para isso "abandonamos nossa própria cadência, porque é tempo de submergir-se em outro compasso que tem suas próprias leis (e) nos localizarmos **nesse** tempo e **nesse** espaço particular" (GUTMAN, 2011, p.231).

> A criança recém-nascida merece que o adulto maternante aprenda a fluir no seu idioma, que é a linguagem das emoções e das satisfações das necessidades básicas de conforto, alimento, contato, movimento, calor, acolhimento, presença, silêncio e amor. Isto é conseguido apenas se estamos no mesmo terreno emocional. (Ibidem, p.77)[27]

O respeito ao ritmo do aluno, preconizado pela TKV, tem novas nuances quando estamos diante de uma dupla na qual cada mulher traz suas emoções, limites e possibilidades, mas que requer sintonia com o momento do bebê. **A dança de cada um**, nesse caso, já é uma composição de dois.

Nas falas da Mariana e Regiane vemos como as necessidades se confundem, o tempo da mãe é o tempo do bebê, seus corpos estão enredados quase numa extensão da gestação. Já Luciana refere à necessidade de encontrar esse ritmo junto com a sua filha para conseguir estar mais presente, levando cerca de três meses para isso. Em outras passagens, relata uma necessidade de sair de casa, estar entre outras mulheres, lidar com seus medos e necessidades como mãe/mulher que às vezes pareciam concorrer com as necessidades de sua filha (chorava, queria colo, chegava dormindo na aula). Entretanto, ao ser acolhida, o ritmo e a conexão com sua filha também foi se estabelecendo.

**Olhar** para si, **cuidar** de si, permitir-se desfrutar de um momento em que o bebê não tem foco único, reconhecer seus limites e potência, e dançar.

> Com a chegada do bebê e a mudança radical de rotina e comportamento, mais algumas frustrações de um parto doído (...) eu fui ficando muito "bicho do mato", presa dentro da toca, onde ficava o ninho - e eu precisava sair! Sair pra rua, ver gente, conversar, pegar chuva, trânsito... me sentir mãe - no mundo (Manoela)
>
> Relaxar o corpo cansado ainda do parto e da nova rotina (Beatriz)
>
> (...) Estava tão concentrada em cuidar do filhote que havia esquecido de prestar atenção ao meu próprio corpo que ainda estava se recuperando da gestação e do parto. As aulas me propiciaram este reencontro. (Fabiana)

27 El niño recién nacido merece que el adulto maternante aprenda a fluir en su idioma, que es el lenguaje de las emociones y la satisfacción de las necesidades básicas de confort, alimento, contacto, movimiento, calor, cobijo, presencia, silencio y amor. Esto se logra sólo si estamos en el mismo terreno emocional.

(...) os movimentos espontâneos faziam com que eu pudesse perceber quais eram as "questões" corporais do momento e eu podia agir sobre elas. (Juliana)

Conseguia me sentir mais solta e livre durante algum tempo, conseguia me encontrar com meu corpo novamente. (Ana)

(...) outro aspecto do trabalho foi ganhando uma dimensão (...): o olhar para as transformações ocorridas em meu próprio corpo depois do período gestacional e do trabalho de parto. (...) eu compreendi, corporalmente, a intensidade das mudanças que maternidade provocou em mim. (Lidiane)

O corpo cansado, dolorido, adormecido, recebe mãos mais conscientes, orientadas, voltando pra casa renovado. (Mariana)

Se não fosse a dança eu acho que eu não ia conseguir ter esse momento meu, era um momento meu também... (Luciana)

Após o nascimento do bebê, antes de voltar em seu devido tempo ao ciclo menstrual e a seu próprio ritmo, a mulher costuma viver um momento de bastante introspeção que pode ser confundido com depressão[28], mas se trata de um retiro necessário para a renovação e geração de energias (GUTMAN, 2011). Conforme o bebê vai crescendo, o movimento do recolhimento do puerpério vai dando lugar ao fluxo do pulso que implica em expansão. Nas aulas, o olhar para o ritmo, nesse caso, é também estar atenta a necessidade de respeitar e encorajar o tempo da expansão da mulher.

O corpo materno que chega às aulas de dança em média 3 – 4 meses após o nascimento é, sem dúvida, um corpo **adormecido**, esquecido, dolorido. São mulheres que buscam estar conectadas com as necessidades de seus bebês não negando-lhes colo, alimento e conforto. Contudo, como na maioria das vezes não tem com quem dividir esta tarefa, estão se sentindo sobrecarregadas e sozinhas. Embora o fator da conexão com o bebê esteja presente, elas referem o **autoconhecimento** e a reconexão com elas mesmas **como resultado da atenção** despertada nas aulas.

Aqui trago novamente o tópico da **Presença** em seus três estados de atenção (1. eu, 2. espaço, 3. outro, ). Embora o segundo estado (o espaço) seja o mais negligenciado pelas mães, também não é fácil que “recuperem” as atenções a si próprias e às outras mães como parte do processo de despertar o autocuidado e a rede de relações na dança da vida. No início, o foco fica definitivamente nos bebês, que não constituiria em mais um estado de atenção, mas também não está no terceiro (o outro) nem no primeiro (eu). A atenção ao bebê pode ser considerada um **entre** estado. É verdade que o apelo é grande: os bebês, além de exigirem a atenção imediata quando precisam, são extremamente graciosos a maior parte do tempo. Contudo, observo que, nos momentos iniciais das aulas, quando as mulheres estão espreguiçando/articulando e os bebês estão por perto, porém *brincando* com outras coisas, algumas delas se voltam

28 A maioria das mulheres após o parto, devido às alterações hormonais e a carga emocional próprias do momento, vai passar por um período sensível denominado “baby blues”, que pode incluir tristeza e melancolia. A minoria desenvolve um quadro de depressão necessitando tratamento sistemático e medicamentoso.

com frequência para eles: olham, brincam, conversam... A sensação é de uma grande ambivalência: “necessito e desejo um tempo para mim, mas não suporto a ideia do meu bebê não requisitar minha atenção”.

> Essa coisa de chegar num lugar e relaxar, os bebês ficarem no meio, eu me permitia relaxar um pouco. O grupo de pós-parto não me tirava desse lugar (só eu com a criança), tinha outras mães com as crianças delas, mas não me tirava desse lugar... (Luciana)

> Tinha uma coisa de resistência: tem que colocar essa criança no carro, mas também tenho que deixar ela um pouquinho só, eu tenho que ficar um pouco só, nesse sentido de me reconectar (Luciana)

Luciana está se referindo a um grupo de mães com bebês que também era mediado por mim. Embora fosse um espaço para trocas, a proposta do grupo era uma conversa entre as mães, que permaneciam sentadas. Embora ela não tenha explicitado, a falta de movimento está subentendida na sua fala – “o grupo não me tirava desse lugar”. Parece-me que buscava um espaço para si, além do *mesmo lugar* que experimentava em casa, sozinha, com sua filha. Por outro lado, a dificuldade de “deixar” um pouco a filha para se “reconectar” com si própria precisou ser superada, ainda que esse deixar não significasse *ficar longe* ou com outra pessoa, mas *apenas* deixá-la no chão, ao seu lado, no início da aula.

O processo de maternidade é vivido com grande ambivalência. Se por um lado conquistamos autonomia e liberdade de estar “nas ruas”, com direito de estudar, trabalhar fora de casa e mostrar nossas qualidades ao mundo, quando nos tornamos mães essa nova realidade coletiva entra em profunda contradição. Não com ausência de culpa, sentimos que o bebê vem “roubar” a liberdade conquistada há tão pouco tempo, ao mesmo tempo supõe-se que amemos a essas crianças incondicionalmente. Um bebê recém-nascido demanda “tudo de nós” e, ainda que não expresse, possivelmente toda mãe vive, em algum momento, a maternidade como perda do “eu”, daquilo que era sua vida antes do bebê e especialmente uma enorme restrição ao mundo externo. Como seres coletivos que somos, a ausência dos intercâmbios sociais pode ser angustiante e vivenciada como perda de identidade. As mães de hoje vivem presas entre duas culturas. De um lado, aquela que dava identidade e valor à maternidade, mas implicitamente estava a submissão sexual e econômica ao homem e ainda a relação direta entre a criação das crianças e a responsabilidade doméstica, com pouco ou nenhum acesso ao circuito social. De outro, a liberdade e autonomia e como consequência muitas mulheres optam por não ter filhos ou protelar a maternidade. Segundo a autora: “se ousamos a ser livres, estamos experimentando - ao desejar e assumir **também** a maternidade - o castigo por tamanho atrevimento, que se chama solidão”. (GUTMAN, 2009, p.59)[29].

No papel de professora procuro manter a presença para tomar decisões buscando respeitá-las e ao mesmo tempo propondo a abertura gradual do foco e do olhar, para que se volte para elas mesmas e também para o ambiente e as outras pessoas.

> (...) me recordo que sentia muita necessidade de mexer o corpo, tinha dores nas costas e precisava me alongar... Carregamento de bebê e amamentação sobrecarregam as costas. (Juliana)

29 Tradução livre de “si hemos osado a ser libres, estamos experimentando – al desear y asumir también la maternidad -, el castigo por tamaño atrevimiento, que se llama soledad”

> Tive a possibilidade de entender os equilíbrios do corpo, a força dos ossos, as dinâmicas dos músculos - sua rigidez (ou flacidez desesperadora) - e direcionar toda uma curiosidade que nasceu acerca do corpo e sua fisiologia durante a gestação, para as ações tão banalizadas no cotidiano como caminhar, abaixar, se mexer, e que me deram equilíbrio para uma nova fase da vida. (Manoela)
>
> Entender como pequenos mecanismos mudavam a minha forma de andar, de segurar a minha bebê, de levantar, sentar, apoiar (...) fez e faz uma enorme diferença no meu dia-a-dia. (Ana)
>
> Para mim foi especialmente importante poder sentir e entender meu corpo. Sensibilizando partes isoladas (membros, articulações) pude notar as conexões e explorar melhor os movimentos possíveis de cada conjunto. (Camila)

Os trechos acima permitem discutir outros tópicos da TKV da maneira como são trabalhados nas aulas de mães com bebês. A observação e experimentação dos **movimentos articulares** frequentemente revela uma tensão generalizada.

> Foi muito intenso perceber como o meu osso da região lombar não conseguia encostar no chão para um "simples" relaxar o corpo e sentir sua forma e peso no espaço. (Lidiane)
>
> Alguns exercícios no chão me fizeram trabalhar a "entrega" tão necessária no momento que eu estava vivendo! (Juliana)
>
> Nas aulas descobri muito sobre mim e sobre como estava estranhando o corpo depois do parto; desequilíbrios, tonturas, o peso do mundo sobre as costas. (Manoela)

> O primeiro apoio, o apoio básico que todos temos, é o solo. Às vezes as pessoas estão deitadas no chão e parecem levitar: é muito difícil o contato, a entrega, a confiança. Algumas partes do corpo entregam-se às pessoas e aos objetos, mas outras não. (VIANNA, 2008, p.72).

Poder trabalhar a soltura das articulações e a consequente entrega do **peso** do corpo no chão, como vemos na fala da Juliana, tem relação direta com a entrega no sentido da disponibilização e confiança em si mesmas para o cuidado dedicado aos bebês. A sensação do “peso do mundo sobre as costas” como aparece no relato da Manoela, pode

ir se dissolvendo com esse trabalho e a conquista do movimento que, a partir do uso adequado do peso do corpo, dissolve as tensões, gerando economia de esforço e leveza de movimento.

Lidar com o crescimento e peso dos bebês (no colo ou nos carregadores) é mais uma informação na busca do mínimo esforço necessário para sustentar o próprio peso e o peso do outro (bebê), com crescente necessidade de revisitação.

Às dores ou incômodos lombares, que surgem na gestação, são acrescidas queixas na região torácica, especialmente na musculatura localizada entre as escápulas e as vértebras, devido às situações cotidianas de

amamentar, carregar os bebês nos braços, trocar, dar banho, empurrar o carrinho, etc.. O uso das **oposições** e o trabalho com determinados vetores proporciona novamente o alongamento das musculaturas envolvidas e o respeito aos espaços articulares.

Assim como na gestação, o acionamento do **3º e 4º vetores** (púbis para cima e sacro para baixo), e "a importância da posição da bacia como centro de sustentação, para a harmonia do tronco" são destacados. É essencial o "trabalho de 'montaria' da caixa torácica em alinhamento com o quadril" e a "conexão da cintura pélvica com a cintura escapular" resultando em um necessário acionamento da musculatura abdominal (MILLER, 2007, p.81) que fica menos tonificada após a gestação. Nesta fase, a curvatura da lombar ainda permanece acentuada. O peso do bebê, embora transferido para os braços (ou para as costas, quando nos carregadores) continua sendo um fator a ser considerado na organização do corpo da mãe.

Logo após o nascimento do bebê observa-se uma postura de maior recolhimento para acolhê-lo (com a escápula tendendo a subir e fechar o peitoral) como na imagem de um pássaro que envolve os filhotes com suas asas. Com o passar do tempo, esta postura pode levar a tensões e às queixas supracitadas. Quando os bebês estão nos carregadores, o peso fica distribuído nas costas e ombros da mãe, sendo comum a aproximação entre as escápulas e projeção do tronco para trás na tentativa de compensar o peso.

O **5º vetor** (direcionamento das escápulas para baixo e para os lados) tendo o **6º vetor** (direção lateral dos cotovelos) como complemento, terá ação sobre o músculo trapézio, alongando-o, desfazendo essas tensões e ampliando a cintura escapular - costas, clavículas e peitorais (MILLER, 2007). Esses vetores são trabalhados enquanto carregam os bebês nos braços ou, por exemplo, segurando-os com as duas mãos pelo tórax e fazendo movimentos de estender e flexionar os braços, direcionado as escápulas e mantendo as oposições escápula-crânio e entre os cotovelos.

Nas situações em que os bebês estão nos carregadores, experimentam a estabilização das escápulas e as possibilidades de movimentação independente dos braços e/ou da região torácica.

No trabalho com os **apoios**, o desenvolvimento sensóriomotor dos bebês é foco de observação detalhada: rolar, “empurrar” as mãos no chão para levantar a cabeça e tronco, arrastar, usar os apoios das mãos e joelhos quando começam a engatinhar, sentar, ficar em pé, etc. são exemplos do uso dos apoios ativos e oposição, respeitando os espaços articulares, sem criar tensões. Em alguns momentos proponho experimentações em que as mães devem observar e reproduzir os movimentos dos bebês, pesquisando os apoios usados por eles e as relações com seus próprios caminhos de apoios.

Hoje tenho menos dores musculares, mais consciência corporal, mais autoconhecimento. Acho que até minha postura mudou, evoluiu. (Ana)

Percebi desde um certo ganho de tônus muscular, até o alcance da melhor postura para se estar com o bebê no colo ou no carregador (sling). (Camila)

A referência à mudança de postura nos remete ao **Eixo Global.** Se, durante a gestação, as transformações corporais exigem um constante reconhecimento desse eixo, após o parto a mudança é ainda mais súbita.

A conexão entre bacia e caixa torácica para a percepção do “centro de forças” (MILLER, 2007, p.58) que sustenta o eixo global é novamente trabalhada, assim como a sustentação e flexibilização da coluna. As mulheres são convidadas a experimentar movimentos em espiral, recolhimento e expansão, simétricos e assimétricos, tanto sozinhas, quanto carregando os bebês. Nestas situações, a relação estabilidade-instabilidade, equilíbrio- desequilíbrio, flexibilidade-sustentação presentes na organização do eixo global são revisitadas constantemente.

> A essência do trabalho corporal que proponho é a busca da sintonia e da harmonia com nosso próprio corpo, o que possibilita chegar à elaboração de uma dança singular, original, diferenciada, e, por isso mesmo, rica em movimento e expressão. (VIANNA, 2008, p.125)

A sintonia nessas aulas depende da composição de muitos ritmos, entrelaçados na complexa dinâmica de necessidades e possibilidades, de modo que preciso estar muito atenta

para não impor o meu ritmo. Embora eu tenha a minha dança, meu desafio é permitir que cada mãe respeite seus limites enquanto encontra e desenvolve suas potencialidades, sua **própria dança, nas aulas e na vida**.

> Cresci muito em poucos encontros, aprendi a me respeitar mais como mulher e mãe, a dar mais significado ao que sinto. (Mariana)
>
> A partir do movimento, da possibilidade de se soltar, de soltar a tensão do corpo, de soltar o corpo no embalo de um ritmo, abandonar pensamentos eu pude deixar o corpo, a dança, os sentimentos, e até a vida fluírem. (As aulas) foram essenciais pro meu processo de nascer como mãe. (Manoela)
>
> Tive momentos de contato e interação tão descontraídos com meu pequeno Raul, que todo dia me fazia redescobrir o prazer de ser mãe. Cada risadinha me injetava ânimo e sentido para a experiência da maternidade. (Manoela)
>
> Como se o trabalho com a dança me desse a oportunidade de acolher e entender a profundidade das mudanças corpóreas pelas quais passei com a maternidade. Não apenas vivenciá- las, mas integrá-las a este novo ser que nasceu em mim junto com o meu bebê. Um novo corpo para essa nova pessoa. (Lidiane)

Além do autoconhecimento como resultado das aulas, nas falas acima identifico a perspectiva somática presente na TKV: a dança define e é definida pelas escolhas de maternagem.

> À medida que tecnicamente vou mudando meus espaços, meu eixo, minha flexibilidade e equilíbrio, trabalho também minha visão de mundo, minha ótica das coisas e das pessoas. (VIANNA, 2008, p.98)

Assim, esse trabalho corporal, ao abrir espaços nas articulações, expande, dilata, para o nascimento de uma mãe; ao aliviar tensões, soltar o corpo, embalar-se, recupera o prazer e encontra o **fluxo da vida;** ao encontrar seu ritmo de movimento, respeita o seu momento; ao movimentar-se sai de um lugar solitário desconfortável e reescreve o caminho a cada passo, em companhia de outras mulheres que vivem momentos análogos.

> Pude trocar muito com outras mães também, de acompanhar o desenvolvimento de seus bebês e de suas histórias de vida, enquanto mulheres. Por sorte, encontrei pessoas maravilhosas no caminho que me auxiliaram, talvez sem saber, a transformar minha idéia de maternidade e maternagem. (Manoela)
>
> Com meus pais longe, meu marido trabalhando em outra cidade e voltando pra casa somente nos finais de semana, mãe de primeira viagem, sozinha e sem ajuda, encontrei no curso a oportunidade de evacuar o estresse do dia-a-dia. (Beatriz)
>
> O coração palpitante em dúvidas, desejos, medos e ansiedades, encontra espaço de troca , de compartilhamento com outras mães, nos tornando naturalmente mais fortalecidas. (Mariana)
>
> Não queria ficar sozinha em casa, queria ficar no meio das pessoas. (Luciana)
>
> O sentido do encontro - com outras mulheres que tinham dançado comigo na gestação - foi mais forte. (Luciana)

> As aulas também funcionavam como um espaço para trocas e um lugar de acolhimento, o que sem dúvida me fortaleceu muito e contribuiu para um desenrolar da maternidade de forma mais natural e segura. (Ana)

Como já foi dito, o sentimento de solidão e sobrecarga é recorrente entre as mulheres que acabaram de tornarem-se mães e estão dentro de um modelo de família nuclear no qual a responsabilidade de cuidado do bebê passa a ser somente dos pais, especialmente da mãe, nos primeiros meses. As falas das mulheres a respeito do espaço das aulas como espaço do coletivo, da troca, reflete a necessidade de uma cadeia de sustentação para a mãe. Tal sustentação gera maior disponibilidade de cuidar das necessidades urgentes do próprio filho. O encontro e o intercâmbio entre as mulheres tanto nos momentos de conversa quanto nos momentos de dança e movimento vão ganhando harmonia, conexão, fluxo. Harmonia que não exclui, mas compõe com uma cena que pode parecer *caótica*, e às vezes é: bebês chorando, engatinhando pela sala, mamando, alguns querendo colo e outros brincando no chão. Uma pequena trama é tecida a cada aula: olhares, toques, palavras, cuidados, fios únicos que se entrelaçam e geram o tecido coletivo.

**Cena final:** Dança de mulheres, dança do mundo.

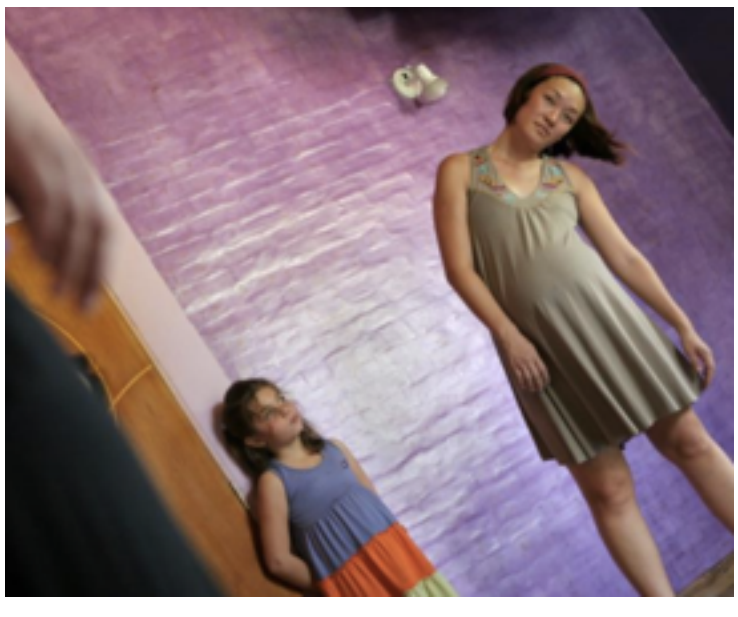
> *Tudo que acontece no universo acontece comigo e com cada célula do meu corpo.*
>
> Klauss Vianna

> *Se você está afastado do seu corpo, você está afastado também do corpo do mundo, que, então, parece ser diferente de você ou separado de você, ao invés de viver o continuum ao qual você pertence.*
>
> Philipe Shepherd

Cada cultura e sociedade cria suas crianças de acordo com suas prioridades. Na sociedade patriarcal, o feminino é depreciado, humilhado, isolado (GUTMAN, 2009). A qualidade de maternagem nesta sociedade tem esses valores implícitos. A individualidade, competitividade, agressividade são características mais valoráveis que a coletividade, cooperação, sensibilidade.

> Que no mundo ocidental se tenha dado prioridade à exploração de uns sobre outros, ao consumo desenfreado e às guerras econômicas com um desprezo profundo pelo feminino, deixa claro porque parimos como parimos, nascemos como nascemos e somos criados como somos criados. Basicamente sem respeito pelos ritmos naturais. (...) O corpo feminino tem sido possivelmente o principal objetivo a destruir em todas as batalhas intrinsecamente masculinas. (Ibidem, p.61-62)[30]

A forma como cuidamos, nutrimos, amamos e nos vinculamos com nossos filhos está estreitamente relacionada com a forma como fomos nutridos, criados, amados. Entretanto este processo apenas começou com nossas mães, pais e as pessoas que nos cuidaram na infância. Seguimos buscando maneiras de nos cuidar, nutrir e reproduzindo-as nos vínculos com nossos filhos e em outras relações. O poder feminino que está no ato de gestar, parir e nutrir um bebê ganha força quando as mulheres estão entre outras mulheres, reconhecendo, valorizando, recodificando essas crenças e valores. O *castigo divino* implícito no ser *mulher* tem potencial para transformar-se em dádiva.



Conforme foi se intensificando foi ficando cada vez mais forte essa questão do sagrado que acho que é isso que a dança sempre me remeteu... mas (era) uma questão mais distante de mim (...) quando eu fiquei grávida eu acho que o sagrado e o feminino, essa questão do coletivo feminino veio muito forte com a dança... (Luciana)

É uma generosidade, uma solidariedade que faz parte desse sagrado e faz parte desse feminino... Compartilhar isso com a Sofia, que era uma menina olhando pra esse lugar de mulher... poder dividir isso com a filha é muito bom... (Luciana)

O coletivo de estar entre outras mulheres, parece que nossos anseios femininos são muito iguais (...) foi muito importante pra me ver como uma mulher no mundo, como é bom ser uma mulher no mundo. Até hoje fica esse poder e esse amor que existe dentro desse “ser mulher”. Depois de duas gestações... tô parando de amamentar, mas essa questão do

30 Tradução livre de “Que en el mundo occidental se haya otorgado prioridad a la explotación de unos sobre otros, al consumo desenfrenado y a las gurerras económicas con un desprecio profundo por lo femenino, deja en claro por qué parimos como parimos, nacemos como nacemos y somos criados como somos criados. Basicamente sin respeto por los ritmos naturales. (...) El cuerpo femenino ha sido posiblemente el principal objetivo a destruir en todas las batallas intrínsecamente masculinas.”

> coletivo feminino é pra vida. (Luciana)
>
> Os movimentos em dupla ou em roda me traziam uma conexão legal com aquele coletivo feminino de cumplicidade (Juliana)

É possível identificar em algumas passagens do livro “A Dança” de Klauss Vianna confluências com a perspectiva holística apresentada pela antropóloga Davis-Floyd neste trabalho. O autor reflete sobre a relação entre microcosmo e macrocosmo, considerando a energia do cosmo como uma espiral que se repete no corpo humano. O pulsar da expansão e recolhimento está presente no movimento do homem da mesma maneira como traduz o que acontece em seu exterior. Entretanto, os homens estão cada vez mais afastados das leis da natureza, inerentes a eles, e a reaproximação pode ser conseguida por meio de um mergulho corajoso em seu universo interior, um trabalho técnico e consciente.

Falando mais especificamente das mulheres, Gutman (2009) salienta que estamos longe dos ciclos vitais naturais e de nossos ciclos femininos que seriam a expressão de nosso contato com o universo.

> A sincronia entre o ciclo feminino e a órbita da Lua ao redor da Terra, revelava também a conexão entre a mulher e o divino (grifo na fonte). Durante seu ciclo, a mulher acolhia o mistério da vida dentro do seu corpo, podia gerar vida e assegurar o futuro. Isso significa que cada mulher possuía os poderes próprios do universo: dar a vida, sustentar e criar. (...) o ciclo menstrual contém um período de vida e fertilidade durante a ovulação e um período de morte e infertilidade durante a menstruação, analogamente às fases da Lua e às estações do ano (Idem, 2011, p.219).[31]

Para a autora, ainda que muitas mulheres urbanas estejam mais distantes da conexão com os ciclos da natureza o processo da maternidade e a vida dos nossos filhos nos faz recordar que “SOMOS a terra, SOMOS o alimento e SOMOS os ciclos vitais”. (GUTMAN, 2009, p.14, ênfase na fonte). Assim, a experiência do nascimento e do contato intenso da mãe com o seu bebê e a necessidade de sintonizar-se com ele para encontrar seu ritmo e compreender suas necessidades leva ao desenvolvimento da capacidade de sintonia com outras pessoas e outros seres vivos.

> Nos convertemos em um manancial de água cristalina que reflete as sutilezas de nossa vida interior e, estranhamente, também da vida interior dos outros (...) a fusão, que é real e palpável em relação ao bebê, opera também com tudo o que existe. A fusão emocional nos abre as portas para fundir-nos em toda coisa viva e sentir que somos a outra pessoa ou a outra coisa, sem fronteiras que nos delimitem. A sensação de infinito e as percepções cósmicas são tangíveis (GUTMAN, 2011p.35, 37 grifos na fonte)[32]

31 Tradução livre de “La sincronicidad entre el ciclo femenino y la órbita de la Luna alrededor de la Tierra, revelaba también la conexión entre la “mujer” y lo “divino”. Durante su ciclo, la mujer albergaba el misterio de la vida dentro de su cuerpo, podía generar vida y asegurar el futuro. Esto significa que cada mujer poseía los poderes propios del universo: dar la vida, sustentar y crear. (...) el ciclo menstrual contiene un período de vida y fertilidad durante la ovulación, y un periodo de muerte e infertilidad durante la menstruación, análogamente a las fases de la Luna y a las estaciones del año”.

32 Tradução livre de “Nos convertimos en un manantial de agua cristalina que refleja las sutilezas de nuestra vida interior y, extrañamente, también de la vida interior de los demás. (...) la fusión, que es real y palpable en relación con el bebé, opera también con todo lo que existe. La fusión emocional nos abre las puertas para fundirnos en toda cosa viva y sentir que somos el otro o que somos lo otro, sin confines que delimiten el “yo” de los demás “ellos”. La sensación de infinito y las percepciones cósmicas son tangibles”.

Se a reconexão do homem com o universo pode fluir pela dança para Klauss Vianna, e pela maternidade, para Laura Gutman, as reflexões de minha interlocutora, mãe-dançante, sobre o “sagrado” ou “coletivo” feminino, nos envolvem no **con**fluir dessas duas experiências (dançar e maternar) como potências de integração, conexão, compondo a coreografia da vida dessas mulheres e seus filhos.

Há cerca de 15 anos atrás, quando eu ainda estava na faculdade de psicologia, ouvi uma palestra da psicóloga Ana Mercês Bahia Bock em que ela discorria sobre o caráter histórico dos conceitos psicológicos e do conhecimento. Propondo uma reflexão e fazendo alusão à teoria do “complexo de castração”, imaginava uma sociedade de “feministas radicais” e supunha um contexto de valoração e enaltecimento da mulher e do feminino, em detrimento do masculino. Neste contexto, seria descrito o “complexo do vazio abdominal”. Este complexo se estabeleceria nos meninos quando percebessem que, ao contrário das meninas, eles não têm útero. Assim, se instalaria uma série de crises de inferioridade e ausência de poder.

Como já foi dito, a supremacia masculina vivida por séculos pressupõe a maternidade como sinônimo de submissão, ignorância e repressão. A maneira como nós mulheres cuidamos dos nossos filhos e nos relacionamos com o mundo têm seguido os parâmetros masculinos. A busca deve ser de valorizarmos o “poder uterino” com o desafio de encontrar uma forma feminina de vínculo e de maternagem. Para a autora, a submissão das mulheres passa a perder força após a revolução industrial, provocando uma reação da denominada “sociedade masculina” que é o controle do parto e dos processos de parturição. O ato de parir representa a manifestação de um poder inerentemente feminino que deveria ser comparado a qualquer outra façanha humana. “Os heróis históricos são homens que ganham alguma

batalha. As mulheres não apareceram como heroínas históricas já que nossas façanhas são cotidianas". (GUTMAN, 2011, p.293).

> Para os índios guaranis, gerar uma criança é dispor de um espaço. Para diversas religiões orientais, o espaço é um dos elementos constituintes do corpo humano, juntamente com a água, o ar, o fogo e a terra. (o espaço é) um elemento concentrador e dissipador de forças. (SANT'ANNA, 2001, p.109)

Angel Vianna nos lembra em suas aulas dos "buracos" de nossos corpos, e nos convida sempre a observá-los, movimentá-los, senti-los. No meu trabalho com as mulheres, são também esses espaços que buscamos, pois são os mesmos espaços que precisam ser disponibilizados para gerar e criar uma criança. Espaços para emergir e positivar a potência feminina nas ações mais corriqueiras e aparentemente simples. Desta forma estariam travando uma "pequena grande revolução dentro de casa (...) silenciosa, sussurrante, amorosa, suave e belamente poderosa". (GUTMAN, 2011, p.22).

Se a ética e a revolução acontecem no cotidiano como nos propõe Laura Gutman e Denise de Sant'Anna, sem dúvida gerar, parir e criar uma criança são batalhas silenciosas que nos desafiam a cada dia, a cada instante e espelham o que queremos e o que não queremos ver de nós mesmos, como o espelho mágico dos contos de fada, e nos obrigam a fazer as escolhas.

As escolhas, assim como a abertura dos espaços no corpo e na vida não acontece sem dor, sem conflitos e crises. Todo trabalho corporal, assim como a maternidade, exige um constante processo de vida e morte, de negação e afirmação. Para Vianna (2008) não é possível controlar as informações que nossos corpos transmitem a todo o momento. Mas é possível abrir espaços para que o corpo se manifeste e, conhecendo nossos processos internos, podemos manifestá-los em nossa própria dança.

Assim como para qualquer público, o trabalho da TKV com as gestantes e mães com bebês "propõe a disponibilidade corporal para o corpo que dança; o corpo que atua; o corpo que canta; o corpo que educa; o corpo que vive (MILLER, 2007, p.52)", o corpo que gera; o corpo que gesta; o corpo que dá à luz; o corpo que amamenta; o corpo que cuida; o corpo que materna...

> A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores (...) A viagem termina quando encerramos as nossas fronteiras interiores. Regressamos a nós, não a um lugar. (COUTO, 2006, p. 65, 329)

A cada encontro que tenho com essas mulheres desejo que seja um encontro que "potencialize, num mesmo gesto, a composição individual e a composição coletiva" considerando que, quanto maior a proximidade das singularidades, mais somos reenviados para os "outros seres do mundo" (SANT'ANNA p.97, 127). É pelo encontro comigo mesma e com minha própria feminilidade, é pela constante e cotidiana reflexão que faço enquanto danço que chego ao corpo dessas outras mulheres e me conecto com elas, para juntas navegarmos nas águas da maternidade e da dança.

Nesse trabalho, a dança é a expressão da mulher, da mãe que ela é e será. A dança é o cuidado para si que reverbera no outro, é flexibilidade e força, expansão e recolhimento no pulsar da vida. A vida que começa sendo pulsada para ganhar seu próprio pulso no instante seguinte, ainda que vitalmente conectada. A dança é o cordão *umbilical* simbólico que une mãe e filho mesmo após o nascimento, e vai se estendendo lentamente, desfazendo os nós, mas mantendo os laços. No ritmo de cada um, ou na composição desses ritmos, o *dançar junto* vai deixando de ser *dançar dentro* ou *carregado*, para permanecer unido pela conexão e pelo pulsar do universo.

*Cada pé sustenta mais que uma perna, meio corpo, meia vida. Um pé suporta o passado, outro dá apoio ao futuro.*

Mia Couto

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**, Ed. Argos. Chapecó, 2009.

CARNEIRO, Rosamaria Giatti. **Cenas de Parto e Políticas do Corpo: uma etnografia de práticas femininas de parto humanizado.** Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 2011.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **O outro pé da sereia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CUNNINGHAM, Hilary. "**Prodigal bodies: pop culture and post-pregnancy"**, in Michigan Quarterly Review 41, no. 3 (Summer): 428-54, 2002.

DAVIS-FLOYD, Robbie. **The technocratic body: american childbirth as cultural expression.** In: Social Science and Medicine 38(8):1125-1140, 1994.

DAVIS-FLOYD, Robbie. **The technocratic, humanistic, and holistic paradigms of childbirth.** In: International Journal of Gynecology & Obstetrics. 75, 2001, S5-S23.

ELVEY, Anee. **The Material Given: Bodies, Pregnant Bodies and Earth,** in Australian Feminist Studies 18, no. 41 (July): 199-209, 2003.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares.** São Paulo: Annablume, 2005.

GUTMAN, Laura. **La revolución de las madres: el desafío de nutrir a nuestros hijos.** Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2009.

_____. **Crianza: violencias invisibles y adicciones.** Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2011.

KATZ, Helena Tania. **Um, Dois, Três. A dança é o pensamento do corpo.** Belo Horizonte: Helena Katz. FID editorial, 2005.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** Tradução: Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna.** São Paulo: Summus Editorial, 2007.

_____ . **Qual é o Corpo que Dança? Dança e educação somática para adultos e crianças.** São Paulo: Summus Editorial, 2012.

_____. **O Corpo Presente: uma experiência sobre dança- educação.** In Educação Temática Digital, v.16, n.1, p.100-114, jan./abril. 2014. Disponível em www.fae.unicamp.br/etd

MILLER, Jussara e NEVES, Neide. **Técnica Klauss Vianna – Consciência em Movimento.** In Revista do Lume – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais. n.3, set.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele.** Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1988.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A técnica como dispositivo de controle do corpomídia.** Tese de doutorado. São Paulo, PUC/SP, 2010.

REA, Marina Ferreira. **Reflexões sobre a amamentação no Brasil: de como passamos a 10 meses de duração.** In Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(Sup. 1):S37-S45, 2003

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SENNET, Richard. **A Mão.** In: O Artífice. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro – São Paulo: Record, 2012.

SCHAUMANN, Marney Debenham (2010). **Ripe With Meaning: the pregnant body** in contemporary dance. M.F.A., The University Of Utah, 2010, 116 p.

VENÂNCIO, Sonia I.; ESCUDER, Maria M. L.; SALDIVA, Sílvia R. D. M.; GIUGLIANI, Elsa R. J. **A prática do aleitamento materno nas capitais brasileiras e Distrito Federal: situação atual e avanços.** In Jornal de Pediatria - Vol. 86, No 4, 2010.

VIANNA, Klauss (2008). **A Dança.** 5 ed. São Paulo: Summus.

UNO, Kunnichi (2012). **A gênese de um corpo desconhecido.** Tradução de Christine Greiner com a colaboração de Ernesto Filho e Fernanda Raquel. 1 ed. São Paulo: n-1 Edições.

**Créditos das imagens**

Página 22

Espetáculo "Dentro de Mim", 2012 – Auditório do Instituto de Artes da Unicamp, Campinas, SP.

Fotos: Elaine Santana

Página 23

Aula de Angel Vianna, 2012 – Instituto de Artes do Corpo, PUC-SP, São Paulo, SP. Foto: Larissa Carpintéro

Página 27

Leila Diniz

Imagem acessada em http://www.roney.com.br/2012/12/07/os-herois-e-os-fracos-na-balanca-do-preconceito/ Foto: Joel Maia

Página 28

Demi Moore na capa da revista Vanity Fair – Agosto de 1991. Foto: Annie Leibovitz

Imagem acessada em http://www.vanityfair.com/news/2011/08/demi-moore- 201108

Página 29

DemiMoore na Capa da revista Vanity Fair – Agosto de 1992. Foto: Annie Leibovitz

Imagem acessada em http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/d/da/Coversvanity_demi.0.jpg

Página 32

1a Aula de Larissa Carpintéro, 2010, dança para gestantes, Campinas, SP Fotos: Vivian Scaggiante

Páginas 34, 36 (2ª foto) e 38

Aula de Larissa Carpintéro, 2011, dança para gestantes, Campinas, SP Foto: Elaine Santana

Páginas 36 (1ª foto) e 39

Aula de Larissa Carpintéro, 2015, dança para gestantes, Campinas, SP Foto: Camila Romaguera

Página 42

Parto de Fabiana Ribeiro, nascimento do Theo, 2011, Campinas, SP Foto: Vivian Scaggiante

Página 47

Parto de Kelly Rodrigues, nascimento do Theo, 2011, Campinas, SP Foto: Fernando Rodrigues

Parto de Sabrina Ferigato, nascimento do Lucas, 2011, Campinas, SP Foto: Vivian Scaggiante

Página 51

Parto de Luciane Fernandes, nascimento do João, 2011, Campinas, SP Foto: Vivian Scaggiante

Página 53

Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2013, Campinas, SP. Foto: Natália Schimdt
Página 54

Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2011, Campinas, SP. Foto: Vivian Scaggiante

Página 55

Imagem acessada em

https://amaequequeroser.files.wordpress.com/2012/02/nestlc3a9-for-happy- babies.jpg (acesso em 04 de fevereiro de 2015).

Página 56

Imagem acessada em http://www.propagandashistoricas.com.br/2013/09/leite-moca-leite-materno-1949.html (acesso em 4 de fevereiro de 2015).

Imagem acessada em

http://college.usatoday.com/2014/06/23/breast-feeding-in-public-portrayed-by-students-in-ad-campaign/ (acesso em 4 de fevereiro de 2015).

Páginas 58 e 60

Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2013, Campinas, SP. Foto: Natália Schimdt

Página 63

Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2014, Campinas, SP Fotos: Denise Maher

Página 64

Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2014, Indaiatuba, SP Foto: Kelly Stein

Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2013, Campinas, SP Foto: Natália Schimdt

Página 65

1a foto: Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2013, Campinas, SP. Foto: Larissa Carpintéro

2a foto: Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2014, Campinas, SP. Foto: Denise Maher

3a foto: Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2014, Campinas, SP. Foto: Denise Maher

4a foto: Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2014, Indaiatuba, SP. Foto: Kelly Stein

Página 67

Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2013, Campinas, SP Foto: Natália Schimdt

Página 68

Aula de Larissa Carpintéro, dança para gestantes, 2010, Campinas, SP Foto: Vivian Scaggiante

Página 70

Ensaio Fotográfico “Barrigudas”, 2008, Campinas, SP Foto: Cristina Alvares Beskow

Página 72

Aula de Larissa Carpintéro, dança para mães e bebês, 2014, Campinas, SP Foto: Denise Maher

REVISTATKV V.2, Nº2 - 2018
DOI: 10.17648/REVISTATKV-2-5 / ISSN:2594-5203

MONOGRAFIAS

# A Técnica Klauss Vianna na Educação Infantil:

## Uma experiência pedagógica na escola

Por Adriana Salles Dall'Oca
Orientação: Profa. Dra. Jussara Miller

**Resumo**

O presente trabalho tem como objeto de estudo a Técnica Klauss Vianna (TKV), em seu estágio Processo Lúdico, como proposta pedagógica à crianças da Educação Infantil. Baseado na metodologia de Jussara Miller, à TKV para crianças, e pautado em uma perspectiva de corpo ligada à Teoria Corpomídia de Cristine Greiner e Helena Katz, objetiva-se questionar a abordagem didática da dança no contexto escolar infantil que através de práticas normativas, refletem um entendimento de corpo dicotômico, e afastam as crianças de uma vivência artística em dança voltada à atenção a si e ao outro.

Palavras-chave: Técnica Klauss Vianna; Escuta do Corpo; Educação Infantil; Dança para Criança.

**Adriana Salles Dall'Oca**

Graduada e licenciada em Dança pela UFV, cursou Especialização em Técnica Klauss Vianna na PUC/SP. Desde 2010 atua no Projeto "Luz e Movimento" da Secretaria de Educação da cidade de Cosmópolis, onde ministra aulas de balé clássico e dança contemporânea a alunos de 06 a 17 anos oriundos da educação formal e especial, além de dirigir o festival anual do projeto. Atualmente dirige e leciona no Estúdio do Corpo em Campinas/SP, espaço dedicado ao equilíbrio através do yoga, da aromaterapia e da dança.

**SUMÁRIO**

Introdução 80

Capítulo 1: Corpo e Educação Escolar 81

1.1. A Escola Vianna 82

1.2. A Técnica 84

Capítulo 2: Técnica Klauss Vianna para crianças: metodologia de Jussara Miller 88

Capítulo 3: O ensino da dança na educação infantil: reflexões e ações 92

3.1. O Contexto 93

3.2. Reflexões e Ações 95

Considerações finais 100

Bibliografia 103

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

Paulo Freire

## Introdução

A partir do interesse de investigar uma proposta de dança à educação infantil, surgiu a hipótese de que a Técnica Klauss Vianna (TKV) ofereceria instrumental prático/teórico para formulação de uma abordagem didático-pedagógica em dança a este público.

No Capítulo 1, procuro focalizar as relações entre o corpo e a educação apresentando um breve histórico que discorre sobre a educação do "não-movimento" nas instituições de ensino, através de subsídios fornecidos por autores como Isabel Marques, Marcia Strazzacappa e Michel Foucault.

Ainda neste capítulo, apresento a Escola Vianna, como um pensamento de corpo que reconhece a pesquisa artístico-pedagógica da família Vianna, bem como os desdobramentos da pesquisa a partir das ações de outros pesquisadores que vieram depois. Reconheço que este pensamento encontra ressonância com a Educação Somática e com a Teoria Corpomídia, de Helena Katz e Christine Greiner como um possível entendimento de corpo no contexto contemporâneo. Por fim, traço uma sucinta reflexão sobre técnica e suas implicações na abordagem pedagógica da dança contemporânea.

No Capítulo 2, abordo a TKV para crianças, uma metodologia desenvolvida pela Profª Drª Jussara Miller, e descrevo minha experiência como estagiária no Salão do Movimento – Campinas/SP, um espaço de pesquisa e criação em Dança e Educação Somática, fundado por Miller em 2001, que proporciona atividades que têm como foco a reflexão do corpo e o estudo do movimento a partir da TKV, direcionado a adultos, adolescentes e crianças.

No Capítulo 3, descrevo o meu contexto como professora e pesquisadora e minhas reflexões e ações, ou seja, a pesquisa-ação educacional que incluiu aulas semanais na Escola do Sítio - Campinas/SP, estruturadas a partir da TKV para crianças, amparada pela metodologia de Jussara Miller. Ainda discorro sobre como esta pesquisa iluminou questões pragmáticas sobre a abordagem de dança ao público de educação infantil, tais como a repetição mecânica, o corpo tratado em terceira pessoa e abordagens didático-pedagógicas deterministas. Finalizando a pesquisa, nos aspectos conclusivos, apresento reflexões que apontam à importância do professor de dança, que atua na educação infantil, despertar para as questões do corpo na escola, para que esteja ciente que o corpo educa, e que toda educação é educação do corpo.

## Capítulo 1: Corpo e Educação Escolar

Desde a aprovação da LDB n.9.394/96 a presença da Arte nos currículos escolares começa a tomar rumos diferenciados. No que se refere à dança, sua situação foi nacionalmente alterada no ano seguinte, 1997, quando foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo reconhecida como forma de conhecimento a ser desenvolvido na escola.

Porém, o ensino de Arte no contexto escolar no Brasil tem refletido as consequências de posturas racionalistas e dualistas arraigadas ao pensamento pedagógico brasileiro, que no atual contexto da ideologia neoliberal, tem sido vista, pelo viés da Economia, como formação do capital humano. Segue-se um modelo de formação, de sujeitos produtivos para o mercado, constituído pelas competências necessárias à empregabilidade. Segundo MARQUES (2012, p.20), "nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear (...)". Estes valores estão ligados ao rompimento com a Idade Média, que sinaliza e instaura o império da mente e o processo de racionalização que chega ao corpo.

O corpo materializado, sob a lógica cartesiana, é considerado passível de dominação, para tal o subjugou a um contrato de civilidade, em que a escola tem sido uma das principais executoras, através de proposições pedagógicas que adequam o sujeito às regras sociais. Acerca destes fatos, NÓBREGA (2005) reflete sobre o projeto pedagógico renascentista para a educação do corpo, revelado em manuais e tratados de civilidade que discorriam sobre o decoro corporal pela educação do gesto. Na Modernidade, a educação seguiu como encarregada da formação de sujeitos necessários para a ordem socioeconômica capitalista, através da disciplina pelo controle do espaço e tempo, com o intuito do aumento de produção.

O livro "Vigiar e Punir" de Michel Foucault (1975) apresenta uma análise histórica dos instrumentos utilizados pelas instituições sociais a fim de adestrar os corpos para a vida em sociedade. Ele defende que a disciplina, em contraponto a punição física ou a escravidão, nasce com a modernidade e caracteriza-se por ser "um método que permite o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõe uma relação de docilidade-utilidade" (FOUCAULT, 1975, p.126), com a finalidade primeira de utilizar os corpos para uma produção mais eficiente. A disciplina, segundo o autor, fabrica corpos submissos (à obediência política vigente) e fortes (em termos econômicos de utilidades).

Este discurso do corpo, fundamentado na instrumentalidade e no disciplinamento, ainda é predominante no processo educativo, e fundamenta a elaboração de diversas ações a fim de moldar os comportamentos e impor ao sujeito gestos e posturas adequadas às novas exigências sociais.

O breve histórico acima apresentado revela uma educação que trabalha com a noção de disciplina como aquela que dita "como podemos nos mover". A pesquisadora Strazzacappa (2001) ressalta que a representação da criança comportada e educada ligada àquela que não se move, ainda persiste nos dias de hoje. Os quietos em suas carteiras e

devidamente enfileirados são considerados bons alunos. Dentro de muitas instituições de ensino formal, o movimento ainda é tido como moeda de troca, onde quem se comporta "mal" é punido, assim fica sem "recreio" ou "aula de educação física".

Embora essas atitudes ainda estejam presentes nos ambientes escolares, algumas experiências caminham no sentido oposto, como um movimento de resistência e emancipação. Essas experiências, pautadas em outra perspectiva de corpo, criam uma oposição às iniciativas institucionais de controle dos corpos, através da arte, sobretudo da dança. Neste estudo, nos dedicaremos a reflexões sobre a prática pedagógica da dança contemporânea a crianças na Educação Infantil a partir da Técnica Klauss Vianna.

### 1.1. A Escola Vianna

Os pesquisadores brasileiros Angel e Klauss Vianna dedicaram-se a um trabalho de observação e pesquisa das estruturas do corpo e do movimento humano desde a década de 1950. Em meados de 1980, a próxima geração, o filho Rainer Vianna e a nora Neide Neves iniciaram a sistematização, a qual foi nomeada posteriormente por Rainer como Técnica Klauss Vianna (TKV), no início da década de 1990, na Escola Klauss Vianna[1]. Jussara Miller, que faz parte da próxima geração de pesquisadores, se debruçou em sua pesquisa de mestrado sobre o detalhamento e explicação de cada tópico corporal e vetores contidos na sistematização da TKV, compartilhando-a no livro "A Escuta do Corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna" (Summus, 2aed, 2007), e abrindo um caminho de reconhecimento para a pesquisa da TKV por outras gerações de pesquisadores. Posteriormente, em sua pesquisa de doutorado, nomeou este pensamento de corpo como Escola Vianna (MILLER, 2012).

Miller pautou-se na teoria da formatividade do filósofo italiano Luigi Pareyson:

> A escola é como uma família, onde a novidade e a irrepetibilidade do indivíduo não estão comprometidas, mas fundadas pela comum geração e pela linha descendente da reprodução, onde a singularidade não nega a comunidade, mas nutre-se dela, e a semelhança não suprime, mas realiza, a originalidade. (PAREYSON apud MILLER, 2012, p. 19).

A Escola Vianna é um pensamento de corpo que reconhece a pesquisa artístico- pedagógica da família Vianna, bem como os desdobramentos da pesquisa a partir das ações de outros pesquisadores que vieram depois. Este pensamento encontra ressonância com a Educação Somática, que foi definida pelo norte-americano Thomas Hanna como "(...) a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio ambiente, em que estes três fatores são vistos como um todo agindo em sinergia" (FORTIN, apud MILLER, 2007, p. 26).

A Educação Somática é um campo disciplinar recente que se pauta na percepção e consciência do corpo em movimento. Esse processo educativo propõe a descoberta pessoal dos movimentos e sensações, através de atividades pedagógicas em que o orientador através da palavra, ou ainda pelo gesto ou o tocar, estimula o movimento e a percepção do corpo.

1 A Escola Vianna foi fundada em 1992 por Klauss Vianna, Rainer Vianna e Neide Neves, na cidade de São Paulo. Oferecia o Curso de Formação Profissional da Técnica Klauss Vianna, capacitando o aluno ao exercício profissional na dança. Após o falecimento de Rainer Vianna, em 1995, a escola encerrou suas atividades. (MILLER, 2007)

Para Domenici (2010) a ciência clássica invalida o conhecimento produzido experimentalmente nas práticas de educação somática por estar carregado de subjetividade. A objetividade consiste em tratar o corpo como um objeto, falando dele em terceira pessoa.

Na Educação Somática, o corpo não é definido como um objeto, e para nomear essa diferença, seus pesquisadores buscaram uma palavra que abrangesse não apenas os aspectos físico-estruturais do corpo, mas também os subjetivos, simbólicos e sociais, a esta abordagem pedagógica. Assim, Thomas Hanna define como soma: "O corpo percebido a partir de si mesmo, como percepção em primeira pessoa" (HANNA apud FORTIN, 2002, p. 128).

Segundo Domenici (2010, p.74) "essa proposta de mudar a nomenclatura não modificou o hábito de utilizar o termo corpo, mostrando que, na verdade, é a concepção de corpo o que importa".

Apoiadas na Teoria da Evolução de Darwin, na semiótica de Peirce e em algumas vertentes das Ciências Cognitivas dentre outros conhecimentos, Katz e Greiner (2005) propõem a Teoria Corpomídia com o intuito de produzir discussões acerca do corpo como comunicação e cognição, e, das especificidades da dança. Nesta teoria o corpo é compreendido como "um resultado co-evolutivo da sua relação com o ambiente" (GREINER, 2005, p. 32). O termo mídia é referente não ao veículo de transmissão e sim ao "processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo" (Ibdem, p. 131). Segundo as autoras, o corpo é uma mídia, um processo constante, permanente e transitório, de acomodamento dessas trocas inestancáveis com o ambiente onde vive.

> A proposta de que todo corpo é corpomídia de si mesmo, isto é, um corpomídia do estado momentâneo da coleção de informações que o constitui, mexe também com o entendimento habitual de mídia. Aqui, mídia não é tratada como sendo um meio de transmissão. Na mídia que o corpomídia emprega, a informação fica no corpo, se torna corpo. Não se trata da noção de corpo-máquina, onde adentra uma informação que estava fora (no ambiente), a máquina processa e, em seguida, a devolve ao ambiente, em uma sequência fora-dentro-fora. (KATZ, 2006, p.1)

Segundo Nivoloni (2008), esta compreensão do corpo como um processo em evolução está diretamente associada à Teoria da Evolução de Darwin, que compreende evolução como processo de estabilização e permanência por meio da seleção, ligado à adaptação e não à melhora ou superioridade. Essa abordagem tem se desenvolvido como uma forma de investigar as capacidades de adaptação do corpo em relação às informações (do ambiente e do próprio corpo), capacidades estas mais funcionais e atentas ao todo percebido, sempre sujeitas à mudança já que o corpo organizado, estático, estável e idealizado, não existe.

As práticas sistematizadas, tais como a TKV, que possuem este entendimento de corpo, têm em comum entre outros princípios, uma abordagem investigativa, ou seja, fundamentam-se no aprofundamento da percepção corporal como meio para a transformação de padrões de movimento e atitudes motoras, bem como para o conhecimento sobre si próprio.

> Portanto, do corpo, na perspectiva da Teoria Corpomídia, não se tira nada, são novas informações, práticas e percepções que se transformam e temporariamente estabelecem como o corpo pensa sobre si mesmo, como se move e dança. É o corpo compreendido como um processo de transformação constante e relacional, que co- evolue com o ambiente em que vive, por informações que o transformam e que por sua vez também transforma o ambiente, num processo que acontece em um fluxo inestancável, mútuo e contínuo (NIVOLONI, 2008, p.55).

A TKV é permeada por esta visão de corpo e por alguns princípios que norteiam as ações pedagógicas dos professores pesquisadores da Escola Vianna, propondo algumas desconstruções pedagógicas da pedagogia tradicional, sobretudo na relação professor-aluno, das quais trataremos a seguir.

### 1.2. A Técnica

> O senso comum designa como técnica uma atividade prática, associada ao aprimoramento de alguma habilidade do corpo que, de imediato, é tratada como uma atividade mecânica, a ser repetida e sem associação com a vida mental. Um puro fazer, uma atividade prática, relativa ao corpo - e aqui já vale sublinhar que tal entendimento de corpo é o de corpo separado da mente. (KATZ, 2009, p. 26)

A palavra técnica arraigada pela metáfora de ferramenta, ou seja, o meio pelo qual todos possam executar "uma tarefa específica de forma adequada, com resultados reproduzíveis conforme esperado" (NEVES, 2010, p.12), revela um entendimento de corpo sob a metáfora de corpo-máquina. Um corpo considerado como um relógio, com funcionalidade simétrica e precisa, mensurável, passível de controle e ordem, pertence a um pensamento, de objetividade e verdade absoluta, ligado à física clássica. Este corpo disciplinado, adestrado, apto, forte e facilmente controlado, reflete uma abordagem pedagógica em que prevalece o foco na cópia e repetição sem possibilidade de investigação e contextualização; e a comunicação pautada no modelo clássico de transmissão dos conteúdos sem participação dos alunos.

Desconstruindo esta ideia de técnica como treino para adquirir habilidades, e se pautando no conceito de técnica como investigação de possibilidades de movimento, a TKV, desenvolvida por Klauss Vianna e Angel Vianna, propõe instruções e procedimentos que partem das questões e possibilidades do corpo e não de formas codificadas. Seu objetivo é o de provocar movimentos baseados nos referenciais sensoriais de quem a pratica, valorizando a experiência. Trata-se, portanto, de um processo de investigação que provoca e proporciona, a partir de procedimentos específicos, um caminho que disponibiliza um corpo que dança (MILLER, 2012).

A partir deste conceito de técnica, Klauss Vianna adota o diálogo, o questionamento permanente e a produção de conhecimento por parte dos alunos com uma abordagem que estimula a pesquisa do movimento a partir de si se contrapondo a visão dicotômica de corpo que concebe a técnica como adestramento e o corpo como instrumento de aprimoramento e controle.

> Acreditamos que técnica é algo vivo, flexível que, sem perder o seu fio condutor e sua linha, em nenhum instante nos lembra autoritarismo e obrigatoriedade. A técnica, como o corpo , respira e se move. Cabe a uma técnica ser suficientemente madura para poder se adaptar às mudanças, às necessidades do homem (...). (VIANNA apud MILLER, 2007, p. 52)

Nesta perspectiva, Klauss Vianna revela uma compreensão de técnica que evolui junto com o corpo em que tem contato, numa relação dinâmica e contínua de troca, que "transforma o corpo e é corporificada à medida que suas instruções são implementadas" (NEVES, 2010, p.25). Ainda segundo a autora, Vianna formula uma visão de técnica que contempla o conhecimento do corpo que dança hoje, ampliando o entendimento para além das perspectivas mecanicistas de repetição exaustiva de códigos e estilos.

Trata-se de outra proposta pedagógica à dança, em que a técnica é vista como um processo de descobertas e reformulações constantes, centrada no humano, no sujeito que dança, e em sua singularidade, e também abordada como uma experiência da percepção, um recurso à elaboração do corpo disponível, à escuta, "sem hierarquias de valores técnicos entre os inúmeros alunos, mas com estímulo à troca de experiências entre eles" (MILLER, 2010, p.154).

O trabalho de refinamento sensorial inclui propostas que incentivam os alunos a aprender a reconhecer as informações que vêm do corpo. Por se tratar de uma técnica de dança e educação somática, nas aulas de TKV ao invés de copiar um modelo, o aluno aprende a trabalhar com parâmetros, tais como a preservação dos espaços articulares, a situação dos seus apoios, entre outros, e assim encaminhar sua investigação do movimento. Ainda que o professor proponha alguma frase de movimento para estudo, como estratégia didática, este procedimento é apenas uma etapa no aprendizado. O aluno na verdade será estimulado a improvisar, utilizando aqueles movimentos aprendidos e, mantendo os parâmetros, assistir quais os novos encadeamentos que surgem. Através da reflexão de como se move e como pode se mover, proporcionado por esta abordagem pedagógica, o aluno tornando-se investigador do seu próprio movimento e caminha para uma posição de autonomia.

A TKV propõe uma vivência do corpo/soma em estado exploratório, uma vivência que não visa somente adquirir e acumular habilidades, antes se revela como um processo que foca a prontidão de estar em pesquisa, este seria o corpo lábil, entendido como transitório, instável e em constante transformação, elaborado pela conscientização e percepção do movimento e pelos sentidos, que permite ao aluno-artista deixar presente a postura de investigação em sala de aula (MILLER, 2012).

Ainda segundo a autora, o reconhecimento do próprio corpo confere ao aluno disponibilidade corporal para sentir e lidar com o momento presente, através de um processo técnico cujos procedimentos provocam o despertar dos cinco sentidos, com os quais nos relacionamos com o mundo e pelos quais desenvolvemos e aguçamos nosso sentido cinestésico.

Trata-se, portanto da compreensão de técnica sem objetivar ações e fixar pontos e metas exteriores a nós e que devem ser alcançados, antes valoriza-se o processo em si, a vivência do corpo próprio. Reflete-se e propõe-se técnica

como "o estar em estado investigativo" trabalhando-se, todos os dias, a escuta do corpo em criação, ou como propõe Miller (2010): "(...) a escuta do instante, o nascimento constante do instante".

Esta visão está presente na sala de aula da TKV, pois trabalha-se o corpo presente como um procedimento didático, focando o corpo em relação com seus variados estados de atenção: atenção a si, ao espaço e ao outro. Porém avalia-se que essa presença deve partir do professor em diálogo com a presença do aluno, que por sua vez interfere no estado de presença do professor, que provoca o de outros alunos, numa rede de constante interferências e alterações. Essa relação de troca entre professor-aluno e aluno-aluno é fruto das presenças e das singularidades que são respeitadas e tem espaço para emergirem no trabalho de sala de aula.

Ainda que sejam preponderantes ações pedagógicas de dança voltadas à centralização do saber no professor, os Vianna nos apresentam outros pressupostos, desafiando o discurso dominante na dança ancorado nesse autoritarismo do professor, quando apoiados na perspectiva da singularidade do praticante e na experiência sensorial distinta de cada aluno como ponto de partida do processo de autoconhecimento do corpo/soma em movimento, provocam diversas inovações artístico-pedagógicas, sobretudo na relação professor-aluno, conforme segue:

PROFESSOR/FACILITADOR: O professor não é modelo, seus procedimentos encorajam o aluno a vivenciar a TKV em caráter de pesquisa, através de uma comunicação clara e concreta, se valendo das referências ósseas pautadas na técnica. Também assume um caráter de investigação, refletindo sobre a própria prática e os meios de abordagem das instruções.

AUTOCONHECIMENTO: Através dos procedimentos e instruções da TKV, o aluno é convidado a pesquisar suas potencialidades e dificuldades, a reconhecer como está organizado o seu eixo, quais são suas sensações e estados corporais. Sempre orientado por um aprendizado que não se dá por formas, mas pelo estudo de como o movimento acontece. E como cada corpo é único, cada movimento que emerge desta relação corpo-mente- ambiente também o será.

AUTONOMIA: De maneira processual, o aluno aprofunda a sua compreensão sobre como a dança se dá em si. O alinhamento postural para o movimento proposto pela TKV segue no cotidiano, não fica apenas em sala de aula. O aluno é incentivado a pesquisar em sala e fora dela, norteado pelos tópicos corporais trabalhados em aula.

ATENÇÃO/ESCUTA: A atenção é entendida como um foco direcionado aos procedimentos dados em aula para pesquisa do movimento. Através desta atenção e escuta, é possível reconhecer o modo como o movimento se dá e quais suas reverberações quanto a sensações e reorganizações. Quanto ao professor, a atenção o confere olhar mais sensível para a orientação dos alunos no que se refere a correções e à seleção de estratégias.

Centrando no *como se faz* (mecanismos, acionamentos, sensações, intenções) no lugar de *o que se faz* (SOUZA, 2012), a sistematização da TKV destaca três estágios, a saber: Processo Lúdico, Processo dos Vetores e Processo Criativo e/ou Processo Didático. Trata-se da estrutura didática da técnica que sugere procedimentos para abordar seus princípios.

Sem o objetivo de aprisionar ou cristalizar a TKV, a sistematização teve o intuito de clarear os princípios do trabalho a fim de conduzir as próximas gerações de pesquisadores. Acerca disso, Miller (2012) destaca que o processo técnico deve ter a mesma flexibilidade e necessidade de investigação que o processo de criação.

> A abordagem aqui abandona não só o pressionamento para o resultado almejado, mas principalmente a ideia de finalidade e causalidade, revitalizando, assim, as noções de conclusão. Nos ancoramos no conhecimento da arte que não quer comprovar nada, não quer "cientifizar" nada, rompendo com a noção de verdades absolutas e finais para permitir e perceber a experiência com respeito à processualidade com toda a gama de complexidade e intensidades (MILLER; NEVES, 2013, p.4).

Assim a TKV propõe caminhos para o corpo próprio, que segundo MILLER (2007, p.22) é o "(...) 'estar presente' em suas sensações, enquanto se executa o movimento (...)". Na TKV, portanto, técnica é sinônimo de processo de investigação para acessar o corpo cênico no território do corpo sensível.

## Capítulo 2: Técnica Klauss para crianças: metodologia de Jussara Miller

A Técnica Klauss Vianna para crianças foi desenvolvida por Jussara Miller[2] no Salão do Movimento desde 2001, a partir do interesse pela dança de suas duas filhas (de 05 e 08 anos na época). Ela passou a pesquisar estratégias pedagógicas para abordar a TKV ao público infantil, o que resultou no curso "Técnica Klauss Vianna para crianças" oferecido a alunos de 5 a 10 anos. Jussara Miller priorizou o Processo Lúdico da TKV com o intuito de estimular o desenvolvimento motor e, perceptivo das crianças, tendo como referência a estrutura óssea.

O Processo Lúdico, segundo Miller (2007), é a introdução a TKV. Neste estágio o corpo é provocado ao despertar e ao desbloqueio a partir da abordagem de sete tópicos corporais: presença, articulações, peso, apoios, resistência, oposições e eixo global. Estes tópicos são trabalhados a partir de procedimentos que proporcionam o aprofundamento processual do conhecimento do corpo tendo sempre como referencial nossa estrutura óssea em movimento.

A partir de instruções pautadas na concretude da estrutura esquelética humana, o professor / facilitador / pesquisador da TKV, no estágio Processo Lúdico, estimula seus alunos a (re)conhecer-se num processo de experimentação que leva atenção à percepção do corpo e ao reconhecimento de suas possibilidades de movimento.

> A dança é revelada à criança a partir de suas explorações corporais, no processo de descobrir o próprio corpo e suas possibilidades de movimento. As crianças são estimuladas pelo professor quando este reconhece, nas experimentações de movimento do aluno, os princípios da dança. (MILLER, 2012, p.85)

O enfoque é na pesquisa do movimento consciente com o uso de improvisação, não oferecendo sequências coreográficas prontas e ditadas pelo professor. Acerca do movimento consciente é importante ressaltar que partirmos da compreensão de consciência enquanto estado de prontidão para a ação pelo acionamento da atenção e por capacidade humana de refletir sobre si mesmo na execução de uma ação ou movimento (MILLER e NEVES, 2013).

A atenção a si instaura a percepção do tempo presente. A experiência do corpo presente é o objetivo primeiro das propostas de sala de aula de Jussara Miller. Desenvolvidas com a estratégia da improvisação sob a perspectiva de investigação, suas propostas pedagógicas não visam corpos exercitados e adestrados, mas sim o corpo presente, na escuta de si, criando uma ampla rede de percepções. O corpo presente emerge da escuta de si e das relações que se estabelecem na prática do aluno em experiência, que reconhece a unidade corpomente/o soma, com a sua abrangência de sensibilidades para desconstruir convicções e estabilizações (MILLER, 2014).

Ao longo do segundo semestre de 2015, pude acompanhar, como estagiária, as aulas do curso: "Técnica Klauss Vianna para crianças", ministrado por Jussara Miller no Salão do Movimento, a um grupo de 14 alunas com idade entre 5 e 10 anos.

2 Jussara Miller é bailarina, coreógrafa e professora graduada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre e doutora em Artes (Unicamp). Iniciou, em 1988, a sua pesquisa sobre Dança e Educação Somática, tendo como mestres: Klauss Vianna e seu filho Rainer Vianna. Posteriormente, foi professora da extinta Escola Klauss Vianna, em São Paulo. É docente do curso de Especialização em Técnica Klauss Vianna (Pós-Graduação Lato Sensu), na PUC-SP, além de dirigir e ministrar aulas no Salão do Movimento, em Campinas/SP.

As aulas, com duração de 1 hora, iniciam-se com "a roda dos pés". Neste momento todos estão sentados em círculo, e tocando os pés com o intuito de reconhecer a estrutura óssea e ampliar os espaços articulares. Apresentações, recados e relatos do cotidiano também são feitos neste momento, trata-se de um espaço à escuta de si e do outro.

Na condução da aula, Miller não usa diminutivos para se comunicar com as crianças. As instruções são dadas de maneira direta e baseadas na concretude do corpo, sobretudo em suas implicações ósseas e articulares. Na roda dos pés, por exemplo, as crianças são lembradas que não se trata apenas de uma massagem, mas de um trabalho de abertura dos ossos metatársicos e dos entrededos dos pés a partir da observação dos espaços que existem entre eles para aumentar a superfície de apoio e base dos pés. Portanto, o toque é conduzido e orientado em benefício do trabalho que será realizado naquela aula, sem subestimar o entendimento da criança acerca do corpo humano. Como parte da aula, modelos anatômicos como esqueleto em tamanho natural, uma coluna vertebral, uma pelve, são utilizados como recursos de reconhecimento e entendimento do mecanismo do movimento humano. Acerca desta estratégia, a professora afirma:

> O corpo dançante trabalhado em minhas aulas pressupõe como foco de pesquisa a anatomia sensível, ou seja, o corpo analisado não no sentido de acumular conhecimentos anatômicos aleatórios, mas para clarificar ações adequadas às necessidades corporais. Busca-se o corpo sentido, servindo a anatomia como recurso para concretizar estratégias de atuação investigativa do corpo. (MILLER, 2012, p.75- 76)

A estrutura das aulas é flexível aos acontecimentos e escuta das crianças de cada dia. Algumas propostas são repetidas propositalmente como estratégia didática, a saber: a roda dos pés, o aquecimento das articulações explorando os níveis do espaço[3], o alongamento e a improvisação, entretanto, as instruções e provocações mudam para que a atenção do dia seja direcionada ao estudo do movimento proposto pelo tópico corporal experienciado naquela aula.

Com relação à vivência do tópico corporal "oposição", por exemplo, a instrução de reconhecimento da distância entre crânio e sacro é trabalhada desde o momento inicial da aula. Na roda dos pés, Miller já leva a atenção ao modo de sentar sobre os ísquios preservando os espaços da coluna vertebral ao se trabalhar os pés. Reforça-se a ideia do uso das oposições em todas as propostas da aula, para proporcionar espaço nas articulações por meio do jogo de forças opostas e assim estabelecer de maneira clara qual o procedimento de acesso ao corpo que será proposto naquela aula.

Nestas aulas, as pausas são diferenciadas do "estar parado ou imóvel" através da informação de que, na dança, existe sempre uma relação ativa entre o corpo e chão. Para reafirmar esta relação, Miller usa pausas e questionamentos acerca dos apoios e oposições. Frases do tipo: "Quais partes do teu corpo estão tocando o chão nesta pausa?"; "Podemos aumentar a distância entre o sacro e o crânio nesta pausa?"; "O que acontece se flexionarmos os cotovelos neste momento?".

Numa aula para crianças, normalmente, Miller recebe respostas em voz alta, e dentre tantas que ouvi, relato uma:

Jussara Miller: Pausa no nível médio!

3 Níveis no espaço: nível baixo (deitado), nível médio (sentado, ajoelhado, agachado), nível alto (pés no chão em meia ponta ou não e joelhos estendidos).

A maioria das alunas não faz uso do apoio ativo das mãos, no chão, durante esta pausa. Jussara Miller ciente disto pela observação do comprometimento do espaço articular entre as escápulas e a hiperextensão dos cotolovelos, lança um questionamento.

Jussara Miller: Como estão os cotovelos? Estão hiperextendidos ou com espaço? Após o questionamento, nota-se as alunas experimentando os cotovelos flexionados, as mãos espalmarem no chão (aumentando o apoio e a área de contato) e após isso os ombros abaixarem. A professora observa e provoca.

Jussara Miller: O que aconteceu?

Umas das alunas: O ombro brigou com a orelha, eles devem ficar longe.

A observação desta aluna marcou o segundo semestre, a frase trouxe uma imagem, porém formada a partir de uma vivência e não anterior a ela. Para aquele grupo, a imagem passou a ser usada recorrentemente, como saber vivenciado, como consequência de uma experiência. Ao privilegiar a informação que vem do próprio corpo para orientar as decisões, a metodologia de Jussara Miller através dos procedimentos e instruções da TKV, propicia às crianças a investigação das possibilidades do movimento pela exploração/vivência num processo de refinamento sensorial (O que faço? Como faço?), o que amplia as possibilidades de escolha das alunas ao criar sua dança.

Esta abordagem metodológica encoraja[4] os alunos a serem investigadores de seus próprios movimentos e a conquistarem autonomia. Acerca de autonomia, trata-se do "processo de compreensão de como o movimento se dá, nos diferentes níveis de descrição e nas relações que se estabelece neste processo" (NEVES, 2010, p.37).

A maioria dos treinamentos técnicos para dança entendem o movimento de acordo com a epistemologia mecanicista do corpo, em que o evento visível resulta de um comando cerebral previamente aprendido, agindo sobre a periferia do corpo. Processos educacionais atrelados a essa concepção de corpo tem o produto final como seu principal objetivo e, segundo Marques (2012) visam aprimorar, controlar, vencer o corpo e seus limites físicos. Dedicam-se a uma metodologia pautada na repetição "mecânica" o que pode levar a um automatismo e diminuir a consciência do praticante, ou seja, restringir a percepção do aluno de como o movimento se dá e quais as implicações em seu estado corporal.

A repetição sensível é um dos princípios da TKV. Portanto a repetição proposta por Klauss Vianna é uma estratégia para reconhecer dificuldades, estudar o movimento e reorganizar-se, e não um caminho de reproduções mecanizadas de formas alheias ao praticante. Klauss pontua que "(...) é preciso que eu vivencie muitas e muitas vezes um movimento. Não adianta entendê-lo, racionalizar cada gesto – é preciso repetir, repetir, porque é nessa repetição, consciente e sensível, que o gesto amadurece e passa a ser meu" (VIANNA, 2005, p.73).

Pautada neste princípio, a metodologia de Miller (2012) disponibiliza instruções que promovem alinhamento da estrutura óssea e tônus muscular equilibrado, alongando e fortalecendo a musculatura, a fim de abrir espaços articulares de maneira que os ossos possam ser direcionados de maneira eficaz para o funcionamento adequado da musculatura, por meio de rolamentos, "estrelas" ou propostas que explorem a flexibilidade da coluna como as "pontes, arados", etc. Vivenciando movimentos simétricos e assimétricos, em espirais, de expansão ou recolhimento, além de explorar as relações entre os membros superiores, inferiores e tronco.

4 Termo bastante usado pela professora Jussara Miller em sala de aula

O intuito é o de encorajar os alunos a reconhecer, conscientemente, suas estruturas físicas e possibilidades, disponibilizando a escuta de si e do outro à medida que reconhecem, em aula e fora dela, quais são os procedimentos trabalhados para acessar este estado corporal sensível e presente.

Este processo, orientado pela professora, é encaminhado de maneira lúdica, com jogos de experimentações na atitude fundamental da brincadeira, "como uma atividade de ser e estar presente no ato da prática" (MATURANA e VERDEN-ZÖLLER *apud* MILLER, 2012, p.96), evidenciando-se a atenção e a sensibilidade para o momento presente, em um espaço de chão de madeira e sem espelhos, este último com o objetivo de não usar uma referência externa para tratar o corpo que dança (Idem, 2012, p.101).

Já as ações pedagógicas cuja visão de corpo ainda se dá como objeto ou instrumento de controle, tendem a trabalhar o corpo sob a perspectiva de 'corpo ideal', o qual na maioria das vezes é almejado, estimulado e exigido para dançar. Este corpo que só pode ser reconhecido a partir do professor como modelo, é desenvolvido de maneira tradicional, ou seja, o aluno segue as orientações do professor que é figura central e modelo "correto". O objetivo da aula se resume à cópia e repetição mecânica de passos e sequências vistos pelo espelho, e "corrigidas" pelo professor. Nesta perspectiva, o importante é que o aluno reproduza de modo "eficaz e correto" os passos transmitidos na frente do espelho.

Em outra direção caminham as propostas no Salão do Movimento às crianças, não se trata, portanto, de um processo educacional ligado à recreação ou mesmo a dança como forma[5], o enfoque é na pesquisa do movimento consciente com o uso de improvisação lúdica que respeita a singularidade expressiva de cada criança.

Toda a investigação é do corpo em relação ao grupo e ao espaço, com respeito às especificidades das crianças, que ainda seguem em formação. O professor não é modelo, "não é o corpo educador que sabe o certo e deposita informações corretas no corpo recipiente do aluno que não sabe, estabelecendo assim a coisificação do soma, o corpo objeto, o corpo instrumento, o corpo máquina" (MILLER, 2014, p.105).

O tempo entre uma proposta e outra ou o tom de voz usado em sala de aula, emerge do longo percurso de dança da professora Jussara Miller em décadas de atuação no território das artes do corpo. Miller segue em processo e pesquisa contínua, refletindo suas ações de forma crítica e engajada às necessidades de seu tempo, numa atuação artístico-pedagógica que uma ação alimenta a outra, refletindo um pensamento de corpo que estimula o processo da criança para um futuro corpo cênico e com um outro entendimento de dança que desde o princípio de seu aprendizado, a criança é convidada a escutar o corpo para dançar.

5 Segundo Marques (2012, p.18), "dança como forma (...) está ligada principalmente a referências externas: a dança são passos, sequências, ritmos criados por outras pessoas e que são internalizados, mas não são gerados, criados ou compostos pela própria criança".

## Capítulo 3: O ensino da dança na educação infantil: reflexões e ações

A Educação Infantil, a partir da Constituição Federal de 1988, foi incluída no sistema de ensino, formando com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Escola Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 26 parágrafo 2o, promulgada em 1996 enfatiza que o ensino da Arte, representado pelas linguagens da dança, música, teatro e artes visuais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Além disso, destaca que a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o aprendizado na família e na comunidade.

A fim de complementar essa lei, o Ministério da Educação (MEC) criou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 com o intuito de auxiliar o professor na "realização do seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas" (BRASIL, 1998, v. 1, p. 5). Este documento ressalta a necessidade das crianças vivenciarem diferentes linguagens para, no âmbito de experiência de conhecimento de mundo, possibilitar melhor comunicação e aborda o movimento como parte de uma dessas linguagens, dividindo este conteúdo em dois blocos: expressividade e equilíbrio/coordenação.

O primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressarem e se comunicarem, (re)construindo os sentidos e significados sociais do movimento (ideias, sensações, sentimentos e possibilidades estéticas). O segundo diz respeito às qualidades do movimento, tais como: força, velocidade, resistência, flexibilidade, que contemplam a coordenação dos movimentos e o equilíbrio da criança.

Este mesmo documento critica práticas educativas que suprimem o movimento e sugere que tais posturas de "permanente exigência de contenção motora" possam tanto apontar para o "desenvolvimento de uma atitude passiva nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade", onde o professor tenta a todo custo conter e controlar o movimento do estudante. (BRASIL, 1998, p.17-18). Existiram ainda outras práticas, que visando o silêncio e a contenção do movimento, lançariam mão de outros recursos didáticos, propondo, por exemplo, sequências de exercícios em que a criança devesse se mover, porém em estrita conformidade às orientações estabelecidas, o que poderia tolher a iniciativa da criança além de poder limitar suas possibilidades de experimentação do movimento.

O RCNEI estabelece que a dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança seria uma das manifestações da cultura dos diferentes grupos sociais e estaria intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças, porém sua aprendizagem não pode estar determinada apenas pela marcação e definição de coreografias pelos adultos, antes deve envolver práticas didáticas que visem o conhecimento do corpo em suas possibilidades expressivas e motoras a fim de que a criança seja estimulada a agir no mundo de maneira cada vez mais intencional.

> O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão. (STRAZZACAPPA, 2001, p.79)

Inspirada pela metodologia de Jussara Miller, Técnica Klauss Vianna para crianças, e apaixonada pela infância, me propus a introduzir esta abordagem pedagógica em caráter de estudo a crianças da Educação Infantil em uma escola particular situada na cidade de Campinas/SP. Meu objetivo era o de questionar a abordagem didática da dança neste campo que através de práticas normativas, refletiam um entendimento de corpo dicotômico, e afastavam as crianças de uma vivência artística em dança voltada a atenção a si e ao outro.

**O contexto**

A Escola do Sítio está localizada em Campinas, no distrito de Barão Geraldo, foi fundada em 1976 reunindo em torno de si pais e professores compromissados com uma educação libertária. Hoje, em vias de completar 40 anos de existência, é uma escola de referência, por priorizar a participação efetiva de seus alunos nas situações de aprendizagem, buscando a formação de crianças e jovens autônomos, atuantes e que saibam conviver com a diversidade. Focada em favorecer novos olhares para a realidade e a aceitação de soluções alternativas, esta escola fez algumas escolhas para enriquecer o ambiente de aprendizagem, como:

- Repensar modelos rígidos de organização escolar.
- Politizar o currículo.
- Democratizar a construção do currículo.
- Trabalhar com liberdade responsável.
- Trabalhar com inclusão educacional.

Hoje, a equipe gestora e docente da escola a vê como espaço de crescimento mútuo, vivências e pesquisas. Um lugar que possibilita a tomada de consciência do mundo e da necessidade de novos olhares e nova ação, onde o compromisso ético e político marcam o trabalho através de projetos que propiciam a vivência coletiva a partir de um currículo aberto. Esta abordagem não se restringe à aprendizagem de conteúdos hierarquicamente organizados, assim não cabe adoção de materiais apostilados ou de sistemas de ensino que determinam, a priori, conteúdos a serem ensinados. No seu lugar garante-se, por meio da criação de vínculos entre as diferentes áreas do conhecimento e o cotidiano, trabalhar com conceitos e não com a reprodução de conteúdos, se apoiando na literatura, livros didáticos, nas tecnologias de informação e comunicação, dentre tantos outros recursos. Nesta perspectiva, a Escola do Sítio oferece no

período vespertino, um conjunto de estudos e atividades que compõe a formação complementar à que ocorre no período da manhã. Essas atividades possuem projeto pedagógico e relação concreta com o currículo da escola.

Inserida neste contexto, minhas aulas de balé[6] foram parte das atividades de formação complementar da escola de 2009 a 2014. Com frequência opcional e custo adicional, a atividade era disponibilizada aos pais e estes em casa conferiam o interesse dos filhos. Estabelecida a turma, iniciávamos as aulas com duração de uma hora, uma vez por semana ao longo de todo ano letivo.

Baseada em minhas experiências pessoais como recém-formada em Dança pela Universidade Federal de Viçosa, e devido à faixa etária que iria atender (3 a 6 anos), fiz algumas alterações em minha abordagem de aula de dança clássica, tais como: passei a utilizar músicas infantis ao invés do repertório musical tradicional, inclui o momento de "dança livre" e jogos corporais como estátua e dança da cadeira. Mesmo antes de conhecer os novos alunos, eu tinha "o plano perfeito" para a "aula perfeita".

Segui por meses iniciando a aula com as crianças sentadas em círculo para fazer o alongamento, após isto realizávamos um jogo (jogo da estátua, normalmente) e depois seguíamos com os exercícios de balé no centro da sala, obedecendo a sequência: plié, elevé, tendu, rond de jambé, grand battement, skip, sauté; até o momento da "dança livre".

A "dança livre", parte final do nosso encontro semanal, era um momento de improvisação em que as alunas[7] eram convidadas a compor uma dança a partir de movimentos experimentados em aula. Organizava a turma sentada como platéia e uma a uma, as alunas iam ao centro da sala desenvolver sua dança diante das demais. Algumas repetiam a sequência tal qual haviam feito durante a aula, outras não gostavam de participar alegando que não sabiam o que fazer, mas como eu insistia, "de má vontade" iam ao centro, realizavam dois pliés e voltavam aos seus lugares, envergonhadas.

Porém, haviam aquelas que faziam a aula somente por este momento, a grande maioria por sinal. Estas costumavam entrar na sala de aula já perguntando: "Hoje tem dança livre?", e como minha resposta era sempre positiva, era alegria para elas e tristeza às que não gostavam. Dificilmente eu abria mão da participação de algum aluno, independente da atividade. Dança é disciplina, e disciplina é saber que se deve cumprir, o que se deve cumprir, independente de se querer cumprir ou não, este era o meu lema.

Passamos pelo ano de 2010, e finalizamos o programa das aulas com uma aula aberta aos pais, proposta coerente com a cultura da escola que via "apresentações formais de balé" como exageradas, opinião da qual eu compartilhava.

No ano seguinte, 2011, precisei interromper minhas aulas na escola a partir do segundo semestre, devido a uma lesão na coluna. Foram seis meses de tratamento, e mais doze meses para recuperar o tônus muscular, entre aulas diversas no país e fora dele (Madrid/Espanha). Foi chocante perceber que os professores não paravam a aula tão pouco

6 Oferecer o balé clássico como linguagem de dança ao público da educação infantil me pareceu apropriado na época, por eu possuir experiência nesta técnica. A proposta foi bem recebida pela equipe gestora da escola.

7 Atuando na Escola do Sítio desde 2009, somente neste ano, 2016, tenho um menino regularmente matriculado nas aulas de dança. Nos anos anteriores, alguns meninos experimentavam as aulas, porém sempre surgiam comentários e questionamentos, por parte dos demais alunos, se aquela era uma atividade apropriada para "um homem". Embora eu, enquanto educadora, me posicionasse contrária a essa separação de atividades por gêneros (masculino e feminino) através de abordagem didática, questionamentos e argumentações, a procura dos meninos sempre foi rara.

se interessavam em compreender meu estado. Embora eu soubesse que estar em uma sala de aula de dança moderna ou clássica, era estar disposto àquela exigência, afinal esta sempre fora minha postura, naquele momento me incomodei. Eu não acompanhava as aulas, e muitas vezes saia mais dolorida ainda. Como a lesão havia sido na região lombar, a contração dos glúteos para privilegiar o en dehors me prejudicava. Os professores não me corrigiam segundo a minha especificidade, eles corrigiam a forma da técnica em mim, independente de minha especificidade física.

Felizmente, em 2013, me reencontrei com uma ex-professora de graduação e através dela, ouvi falar do Salão do Movimento. Procurei o espaço e conheci a Profa Dra Jussara Miller, diretora artística e professora do local, e assim iniciei minhas aulas semanais de Técnica Klauss Vianna.

Impressionada com a condução da aula, sobretudo pelo fato de não haver gritos ou comparações entre os alunos, me lembro de ter me surpreendido com o fato de na sala não haver espelhos e de iniciar a aula tocando os pés, sentada em círculos e depois poder deitar e espreguiçar. Com 1 hora e meia de duração, a aula fluía num ritmo ascendente, mas sem pressa, havia tempo para vivenciar, ouvir, perceber, sentir e até perguntar. A professora não se colocava como modelo, conseguia se comunicar verbalmente com muita precisão, e sempre nos perguntava sobre como as propostas estavam reverberando em nós, como um incentivo para que reconhecêssemos o que se passava, ou ainda para checar se estávamos atentos, ou ainda, as duas coisas.

Lendo sobre a TKV e os Vianna, não compreendia a exclusão destes mestres da dança contemporânea no Brasil em minha matriz curricular universitária. Curiosa sobre a abordagem didática da TKV, no primeiro semestre do ano seguinte (2014), ingressei no curso de pós-graduação (lato sensu) Técnica Klauss Vianna oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Um ano depois, me dediquei também ao Curso "Processo Didático" ministrado por Jussara Miller em seu espaço Salão do Movimento, em Campinas/SP. Este curso com duração de um ano é voltado a profissionais já praticantes da TKV, por no mínimo um ano, com o intuito de aprofundar a compreensão dos princípios da TKV além de discutir os procedimentos e instruções que a envolvem, num foco didático-pedagógico reflexivo. E desde então tenho revisto, os conceitos, palavras e abordagens didático-pedagógicas, num exercício constante, no corpo-a-corpo da sala de aula e da vida.

**Reflexões e Ações**

A partir destas reflexões, em 2014, apresentei um novo plano de trabalho à equipe gestora da Escola do Sítio, com o intuito de oferecer uma outra abordagem pedagógica ao ensino de dança clássica que eu conduzia na escola. Embora eu não pudesse ignorar a demanda por aulas de balé clássico, decidi através dos princípios da TKV que vivenciava em sala de aula no Salão do Movimento e na pós-graduação da PUC/SP, estruturar outra dinâmica de aula, que se pautaria, sobretudo, no sujeito que dança.

Os princípios da TKV, como dito anteriormente, estão atrelados a um entendimento de corpo que destoa do entendimento de corpo vinculado à metodologia mecanicista na qual fora desenvolvido o balé clássico[8]. Portanto

8 Minha formação em balé clássico foi referenciada pela Royal Academy of Dance (RAD) que é a maior organização de exames e treinamento de professores de balé clássico do mundo. Oferece um programa de qualificações com duração de dois anos, reconhecido em todo mundo e estruturado em módulos sobre: Conhecimento do Syllabus da RAD , Parte 1 e 2, O Bailarino Saudável, Planejamento para Ensino Efetivo, Prática de Ensino e o Professor de Dança Free-Lance.

consciente de meu contexto, eu sabia que naquele momento poderia conduzir minhas aulas sob uma abordagem somática, mas não intitular minhas aulas como sendo "educação somática".

Fernandes (2015) sugere que embora toda técnica de educação somática tenha uma abordagem somática, o contrário não é verdadeiro. A autora não discorre sobre abordagem e educação em juízo de valores, apenas sugere a importância de se esclarecer e reconhecer os valores e as utilizações de cada uma em seu contexto apropriado.

> A premissa da primazia da experiência prática como geradora de inteligência celular ou Sabedoria Somática faz parte do que poderíamos chamar de Abordagem Somática, que difere de Educação Somática. Ou seja, essa é uma premissa somática geral, mas que se torna bem específica quando se trata de técnicas somáticas que vêm sendo denominadas como parte do campo da Educação Somática. Essa diferenciação é sutil, mas muito relevante, principalmente em termos de formação profissional registrada, aplicações e generalizações da somática. O que hoje chamamos de somática, e que, muitas vezes, é utilizado nos contextos mais variados e imprevisíveis possíveis, originou-se de técnicas específicas altamente estruturadas em termos de princípios, procedimentos, treinamentos e aplicações. Essas técnicas não apenas têm premissas semelhantes, mas pertencem a arcabouços complexos diferenciados, inovadores e relevantes de atuação e formação que demandam tempo e dedicação. Portanto, não podem nem devem ser subestimadas ou generalizadas em prol da simples utilização de suas linhas gerais. Assim, podemos inferir que toda técnica de Educação Somática tem uma Abordagem Somática, mas nem toda Abordagem Somática está vinculada a alguma técnica de Educação Somática, apesar de que isso seria altamente recomendado e coerente. (FERNANDES, 2015, p.16)

No ano seguinte, o tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação do professor deste segmento, passaram também a ocupar minhas reflexões e me ajudaram a entender as crianças em suas especificidades e como centro de meu planejamento de aula. Procurei, através de uma nova proposta de trabalho, respeitá-las como sujeito histórico e de direitos, por meio de uma abordagem pedagógica que as apoiasse em suas experiências cotidianas, seus interesses e curiosidades pelo conhecimento do mundo, e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.

Para possibilitar às minhas alunas uma outra experiência de dança, propus à Escola do Sitio, no segundo semestre de 2015, um novo programa de trabalho, baseado na metodologia de Jussara Miller de Técnica Klauss Vianna para crianças. Este estaria ligado aos procedimentos da TKV em seu estágio Processo Lúdico, em aulas semanais com 1 hora de duração em substituição às aulas de dança clássica. Conforme descrito anteriormente, este estágio é entendido como a introdução à Técnica Klauss Vianna, e sistematizado para despertar e desbloquear o corpo através de sete tópicos corporais.

Cada um deles será descrito a seguir, acompanhado das ações propostas em sala de aula, com o intuito de exemplificar uma possibilidade de abordagem, e não de estabelecer um modelo de aula a ser seguido.

- Presença:
  - Neste momento o aluno é conduzido a auto-observação a fim de um despertar sensorial, pois através da ampliação do sentido cinestésico atingimos a "presença", ou seja, o estar presente aqui e agora.
  - Instruções: propostas para "o olhar". Atividades em que as alunas deveriam trocar de lugar umas com as outras, compartilhando o mesmo nível de movimentação, e atingindo o outro ponto da sala ao mesmo tempo, para tal deveriam estar atentas ao seu trajeto, ao corpo da outra e ao ponto da sala em que deveriam chegar.

- Articulações:
  - Neste momento ao aluno é proposto reconhecer as possibilidades articulares, através da exploração das possibilidades de movimento articular buscando proporcionar espaço e liberdade aos movimentos corporais.
  - Instruções: Atividades que envolviam o reconhecimento das articulações em movimentos parciais (quando apenas uma articulação está envolvida na movimentação) e movimentos totais (em que todas as articulações estão envolvidas na movimentação).

- Peso:
  - Neste momento o aluno é convidado a perceber o peso de cada parte do corpo, a fim de (consciente deste) equilibrar as tensões dos músculos através da distribuição justa do tônus muscular.
  - Instruções: Proposta no nível baixo de sensibilização pelo toque dos membros inferiores, quadril, caixa torácica, membros superiores e cabeça a fim de reafirmar a relação/contato destes com o chão. Num segundo momento, atividades como cambalhotas, estrelas e giros no nível médio.

- Apoio:
  - Sensibilização do apoio oferecido pelo chão, percebemos as partes do corpo que encostam no chão e aquelas que não encostam. Quando utilizamos os apoios passivamente, sem nenhuma pressão na superfície de contato, o chamamos de apoio passivo. "Já os apoios utilizados ativamente, ou seja, estabelecendo pressão na superfície de contato, o chamamos de apoio ativo." (MILLER, 2007, p.67).
  - Instruções: Manobras na parede e fora dela (estrelas, ponte, paradas de mão, por exemplo) que exigiam apoio firme das mãos no chão ante a manutenção de espaços articulares.

- Resistência:
  - "Trabalhamos as musculaturas agonistas e antagonistas, criando, assim, uma força de resistência, resultando num movimento mais denso e mais amplificado, que dá a característica do corpo cênico, com tônus muscular elevado, diferenciado do tônus cotidiano." (MILLER, 2007, p.69-70).
  - Instruções: Para abordar este tópico fizemos uso de tecido, a fim de reforçar a concretude da resistência que o corpo pode enfrentar frente a outro material. Num segundo momento o elemento era retirado, e em improvisação experimentamos manter a qualidade de movimento que surgiu.

- Oposição:
  - "O uso das oposições é aplicado para proporcionar espaços nas articulações por meio do jogo de forças opostas, com tensões opostas. Dá-se ênfase aos espaços intervertebrais com a oposição sacro/crânio; ou, ainda, com a oposição entre duas escápulas ou, mais especificadamente, entre os acrômios; entre os cotovelos; crânio e escápulas; ísquios e calcanhares etc." (MILLER, 2007, p. 71-72).
  - Instruções: Propostas que sensibilizaram as extremidades do corpo (mãos e pés) a fim de dimensionar suas distancias e assim propor experimentações que mantivessem estas distâncias desde que não houve prejuízo aos espaços articulares. Posteriormente utilizamos a indicação de recolhimento e expansão para estudar as possibilidades de movimento nestas condições e reafirmar o tópico corporal.

- Eixo Global:
  - Trata-se do momento em que todos os tópicos anteriores são vivenciados em conjunto. O corpo neste estado vivencia estados de equilíbrio, precisão e amplitude em relação à força da gravidade.
  - Instruções: Reconhecimento, pelo toque, da estrutura óssea dos pés. Estudo da anatomia a partir de desenho representativo. Identificação do triângulo de apoio dos pés (1o e 5o metatarso + calcanhar). Exploração em improvisação das possibilidades de apoio dos pés. Estudo da marcha. Retomando aspectos trabalhados nos tópicos anteriores, tais como: apoio do olhar no espaço, apoio ativo, o uso de diferentes níveis (encorajando a exploração das articulações) e, manutenção dos espaços articulares e suas projeções no espaço (resistência e oposição).

A repetição sensível, princípio da TKV, estava constantemente presente nas aulas com a intenção de orientar as alunas a reconhecer quais os procedimentos trabalhados em aula as possibilitavam acessar um estado de corpo diferente do cotidiano, ou seja, o corpo presente. Sendo assim, algumas propostas sugeridas pela metodologia de Jussara Miller a partir da TKV, tais como: círculo dos pés, espreguiçar, pausa, aquecimento explorando os níveis,

caminhada em diferentes direções, alongamento e improvisação; no que se refere a estrutura da aula, se repetiam, porém saliento que as instruções de cada proposta eram direcionadas ao tópico que seria trabalhado no dia.

> A repetição acontece como nova possibilidade de experiência sem cair na armadilha da repetição mecânica. [...] O que importa na repetição sensível é o percurso. A ideia de técnica como caminho e como processo de investigação explicitada nesse trabalho traz abertura para a exploração do ato de investigar novos trajetos. (MILLER, 2012, p. 122-123)

Por se tratar de alunas pequenas, algumas com três anos de idade, em diversas ocasiões eu precisei demonstrar a proposta, o que no início me trouxe um pouco de conflito, pois não queria me colocar como modelo a ser imitado. Entretanto, provocada pela Profa Jussara Miller e pelas discussões suscitadas ao longo do curso de Especialização TKV, percebi que existe uma distância entre ser modelo e demonstrar as propostas. No primeiro, o professor estabelece uma relação de referência ou ideal a ser atingido, lançando mão de uma metodologia determinista, que define até onde o aluno deve ou pode chegar, anulando experimentações. No segundo, o professor convida o aluno a experimentar por meio de si mesmo o caminho proposto, o provoca a dilatar as possibilidades deste caminho (através de música, contagem de tempo, pausas, objetos) e o encoraja a estabelecer comparações dos diferentes estados corporais que surgem, além de orientá-lo para que reconheça o processo vivido e os caminhos percorridos. Esta perspectiva desmistificou em mim, sobretudo, a ideia de que não havia outra maneira que não a cópia para lidar com a educação infantil no território da dança.

> Por vezes, por não implicarem a imitação e o aprimoramento rumo a um ideal formal ou a um contexto educacional árduo, as técnicas somáticas são tidas como fáceis e desvalorizadas com relação a outras técnicas tidas como exigentes, em que prevalece o dizer no pain, no gain (sem dor, sem ganho). (FERNANDES, 2015, p.18)

A mesma autora ainda afirma que esse equívoco de interpretação que leva o praticante a interpretar a somática como fácil, muitas vezes decorre da curta duração de algumas oficinas esporádicas. O estudo prolongado da TKV comprovou que, pelo contrário, ela é altamente elaborada e exige grande dedicação, tempo de estudo e prática.

A finalização do projeto se deu através de uma "aula aberta", contando com a presença dos pais/responsáveis e com parte da equipe pedagógica da escola. Os pais/responsáveis foram convidados a participar da roda final da aula, momento em que todos dão as mãos e se despedem entre risos e pequenos saltos.

Algumas alunas participantes já me acompanhavam há alguns anos, então ao final desta aula pude receber cumprimentos e agradecimentos de seus pais, felizes por presenciarem uma prática que segundo eles "deixa as crianças mais seguras".

Acredito que esta observação se dê, sobretudo, pelo ambiente não competitivo que a TKV proporciona às crianças. Quando não existe um modelo ideal, externo e alheio ao corpo que deva ser atingido, não existem comparações. As crianças estão livres para criar/re- criar e experimentar sem (pré)ocupações, ou juízo de valor. Esta

sensibilidade, advinda da técnica, em fidelidade a premissa de respeito àquele que dança e a sua singularidade, encoraja a experiência do próprio corpo e isto estabelece todo o processo (MILLER, 2012).

> O contexto de aprendizagem somática geralmente remove os dançarinos das típicas restrições de espaço-tempo, esforço e demandas psicológicas de uma aula de dança. [...] O teor geral do ambiente de aprendizagem somática é de exploração pessoal e autoaceitação [...] e não competição. Ao invés de esforçar-se para realizar o movimento 'certo' ou 'correto', o dançarino aprende a mover-se a partir de uma fonte incorporada – totalmente receptivo e responsivo ao momento do movimento. [...] Ao aumentar os intervalos entre sensação e movimento (por exemplo, desacelerando), dançarinos podem explorar períodos prolongados de acompanhamento e exploração do retorno sensorial emergindo da pausa e movimento numa atmosfera liberada do esforço de objetivo dirigido. (BATSON *apud* FERNANDES, 2015, p. 18)

## Considerações finais

Através de um processo de aprofundamento do conhecimento de si por meio de estudo do movimento, a TKV propõe algumas desconstruções pedagógicas a fim de reafirmar seus princípios de cuidado com as pessoas envolvidas no processo educacional (professor/facilitador e aluno), no que se refere ao respeito e valorização das singularidades nos movimentos, do incentivo à autonomia de cada aluno e da disponibilização à atenção/escuta.

Com base neste entendimento, nesta pesquisa, que se fez qualitativa pela natureza do assunto abordado, observou-se que a TKV ratifica impertinências das dicotomias mente e corpo, teoria e prática, e aponta para uma nova possibilidade de olhar para o corpo que dança como um ser organizador de ideias em movimento e não apenas um executor, estabelecendo assim correlação direta com a abordagem oferecida pelas práticas somáticas, que enfatizam o corpo percebido em primeira pessoa, onde o praticante é o responsável pelo trabalho, e o professor um facilitador dos procedimentos de autopercepção e investigação.

A possibilidade de encontrar nos princípios e procedimentos da TKV argumentos para orientar minhas estratégias de aula pôde ser efetivamente observada no segundo semestre de 2015, em que desenvolvi meus estudos de pesquisa na Escola do Sitio – Campinas/SP. Por meio da metodologia de Jussara Miller, a TKV, se mostrou como um possível caminho de abordagem didático-pedagógica de dança à educação infantil, tanto por apresentar princípios que atendem às exigências legais estabelecidas pela LDB (9394/96) a este estágio da educação básica nacional, como por possibilitar, através de seus procedimentos, estratégias de aula que acolhem as recomendações da RCNEI (1998), no tocante às necessidades das crianças em vivenciarem diferentes linguagens dentre as quais, cita o movimento.

Referente aos conceitos relevantes que foram levantados, podemos citar: questões ligadas a aspectos da contemporaneidade e sua relação com o ensino da dança, aspectos do corpo por uma abordagem oferecida pela Teoria Corpomídia, reflexão acerca do conceito de técnica, além de reflexões sobre corpo e educação.

Acerca deste último, foco desta pesquisa, pudemos notar que as instituições educacionais podem, vigiando os sujeitos e fazendo-os vigiar a si próprios, discipliná-los através de modos de produção e organização de conhecimento que determinam sua conduta e limitam suas escolhas. Em tais situações, os espaços de liberdade são restritos e uma objetificação do sujeito predomina. Esta objetivação do sujeito está ligada a um entendimento de corpo em terceira pessoa, e como instrumento que precisa ser dominado. As práticas pedagógicas oriundas deste entendimento tem o professor como figura central do processo e propostas que reforçam que ao invés de sermos um corpo, temos um corpo. Este por sua vez deve ser treinado até que se atinja um determinado modelo e uma meta ideal. Em geral, este discurso dominante da dança valoriza um ideal de corpo em que prevalecem critérios de beleza, esbelteza e virtuosidade.

Este discurso, entendido como sistemas de pensamento compostos por ideias, atitudes, crenças, modos de ação e práticas, possibilitam assim como restringem, aquilo que pode ser dito ou feito em dado momento e lugar. Em contraponto a este sistema pedagógico tradicional, o discurso somático, sobretudo na TKV, visa promover procedimentos que possibilitem seus praticantes acessarem um estado corporal de atenção e escuta, contrapondo-se à busca de um corpo ideal, que se ausenta das sensorialidades do corpo vivido, do corpo sentido, em experiência. O desenvolvimento desta capacidade de sentir e observar são princípios norteadores da TKV, e um posicionamento de resistência às pedagogias tradicionais ligadas a objetificação do ser.

Isso não significa que a TKV, como prática somática em dança, esteja isenta de limitações, afinal seus procedimentos são voltados a pessoas interessadas em refinar as percepções (aprender a sentir o que se faz e saber o que se sente) e as capacidades expressivas, além dos praticantes de dança contemporânea e artes cênicas em geral. Entretanto, no que se refere à abordagem pedagógica, a TKV oferece uma relação entre aprendizado, professor e aluno diferente daquele predominantemente validado no discurso dominante da educação do corpo, quando propõe o ensino da dança para o desenvolvimento da autonomia concernente à capacidade de tomar decisões baseadas em discriminações sensórias que reafirmem a singularidade do aluno. Como professora de dança, vejo na TKV, técnica de dança e educação somática, uma possibilidade de autoconhecimento em direção a um jeito diferente de abordar o corpo beneficiando alunos na educação infantil, em meio a experiências corporais libertadoras.

Como experiências libertadoras, me refiro àquelas que nos ajudam a identificar os discursos dominantes em nós, e posteriormente nos dão a opção a partir do processo "reflexão-ação" de propor um ensino baseado no diálogo, na liberdade e no exercício de busca do conhecimento, de forma participativa e transformadora, em relação horizontal e de respeito entre educando e educador, e assim possibilitando o rompimento com o modelo de educação verticalizada, onde o aluno é simples objeto de depósito de um saber já elaborado a priori pelo professor.

Nas minhas primeiras aulas, as meninas chegavam com um referencial da bailarina vestida de rosa e na sapatilha de ponta, e dificilmente eu via outros movimentos que não os no nível alto, com a coluna ereta, meia-ponta e piruetas. Existia uma informação anterior que legitimava, nas crianças, o balé como "a dança de verdade" e o simples fato de encorajá- las nos níveis baixo e médio já estabelecia outra relação conceitual de dança. Aos poucos, elas foram confiando em suas possibilidades e na proposta da experimentação, sem necessariamente se parecerem com algo ou com alguém e, consequentemente, se libertando de algum modelo idealizado.

Acredito que assim, pautada pela metodologia de Jussara Miller de TKV para crianças, deu-se início a um pensamento crítico em face do discurso dominante, pois através de estratégias de cunho somático, apresentei um discurso alternativo fazendo mudanças concretas na maneira de conduzir minhas aulas no que diz respeito ao espaço para experimentação e reconhecimento de possibilidades e limitações, relação com o espaço e com o outro. Nesta relação corpo-mente-ambiente, o aluno está livre para questionar minhas estratégias, manifestar dúvidas e em estudo, compreender o que se passa e como se passa cada instrução em si mesmo.

Ao mesmo tempo, enquanto praticante da TKV, como aluna do Salão do Movimento e da Especialização Técnica Klauss Vianna, mudei a partir da conscientização acerca deste, já tão citados, discursos dominantes na dança em mim. Refletir sobre a maneira como eles lidam com os corpos, no tocante da perspectiva recipiente-objeto e com um referencial idealizado que nunca se alcança, vi a abordagem somática intrínseca à TKV ganhar um lugar mais proeminente em meus interesses como professora da educação infantil. Rever meus conceitos pedagógicos, reconsiderar meu tom de voz, voltar atrás em considerações equivocadas a respeito de alinhamento postural (como as informações de "prender" glúteos, ou "prender" a barriga, por exemplo), me trouxeram a máxima de que a palavra também toca e deve ser refletida, pensada e bem escolhida no momento da aula. Minha prática deveria refletir esta perspectiva de corpo, em que a aula está sensível e permeável ao contexto num processo de contaminação constante, sem cristalizações, embora norteados por princípios bem fundamentados, frutos de estudo e pesquisa teórico-práticas. Concluo aqui, que a TKV, seus princípios e procedimentos, defende um posicionamento crítico e assim encoraja e valoriza a experiência num processo de investigação constante, tanto do aluno quanto do professor.

Assim, como sugere os parâmetros da RCNEI (1998), a TKV em sua prática, propõe às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades, além de valorizar suas produções pessoais e no coletivo, apoia suas conquistas ao incentivar a autonomia, e proporciona oportunidades para ampliar as possibilidades de aprendizado e compreensão de mundo e de si próprio através do movimento. A TKV para crianças propõe instruções que não negligenciam sua capacidade de compreensão e interferência no processo de aprendizagem, anteriormente as acolhe com propostas que respeitam suas peculiaridades, fortalecem a solidariedade e os afetos.

Para a concretização dos princípios políticos apontados para esta área, concluo que a TKV, como parte da organização curricular da instituição de Educação Infantil, pode trilhar o caminho de educar para a cidadania, ao promover a formação participativa e crítica das crianças, e criar contextos que permitam a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar pessoal e coletivo, além de estabelecer condições didático-pedagógicas para que a criança opine e considere a opinião dos outros, numa experiência de aprendizagem, onde não se educa para o abandono nem tão pouco para a discriminação.

## Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.** V.1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.** V.3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996

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

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

FORTIN, Sylvie; VIEIRA, Adriane; TREMBLAY, Martyne. A experiência de discursos na dança e na educação somática. **Movimento**, vol. 16, núm. 2, abril-junho, 2010, pp. 71-91. Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115316043004.pdf>

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975. FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1980

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinares**. São Paulo. Annablume, 2005

KATZ, Helena. Entre a razão e a carne. In: **Revista Gesto**, n1. Revista do Centro Coreográfico do Rio de Janeiro. Dez 2002, p. 31-35

_____. Método e técnica: faces complementares do aprendizado em dança. *In*: **Angel Vianna, sistema, método ou técnica?** . organização Suzana Saldanha. Rio de Janeiro: Funarte, 2009. p. 26-32.

_____.Todo corpo é corpomídia. 2006. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=87> . Acesso em: 19 mar. 2016.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo: sistematização da Técnica Klauss Vianna**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2007

_____. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças.** São Paulo: Summus, 2012

_____. Dança e educação somática: a técnica na cena contemporânea. In: **IV Seminários de Dança. O Avesso do Avesso do Corpo Educação Somática como práxis**. WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Orgs.) Joinville: Nova Letra, 2011, p. 147-161

_____. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. **ETD – Educ. Temát. Digit.**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 100-114, jan./abr. 2014. ISSN 1676- 2592.Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/6172>. Acesso em: 11 Nov. 2015

MILLER, Jussara & NEVES, Neide. Técnica Klauss Vianna – Consciência em Movimento. In **ILINX – Revista do Lume**, Campinas: Unicamp, no 3/2013

MURTA, Flor. Parâmetros Sistêmicos na Análise do Ensino em Dança Contemporânea. **Anais do VII Congresso ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – Tempos de Memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações**. Porto Alegre, 2012

NEVES, Neide. *A Técnica Klauss Vianna vista como sistema.* In **Dança e Educação em Movimento**, Julieta Calazans, Jacyan Castilho, Simone Gomes (coordenadoras). São Paulo: Cortez Ed., 2003

_____ **Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal**. São Paulo: Cortez, 2008

_____ **A Técnica como Dispositivo de Controle do Corpomídia**. Tese de Doutoramento – PUC/SP, 2010

NIVOLONI, Karime. **Corporeografias: princípios da educação somática como estratégia de investigação criativa em dança**. Dissertação [Mestrado em Dança]. Programa de PósGraduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. 2008

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.** [online]. maio/ago. 2005, vol.26, no.91, p.599-615. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf> . Acesso em: 11 Jan. 2016

PRADO, J. & TESCAROLO, R. A Pedagogia encharcada de amor de Paulo Freire na prática docente. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação - Educere.** nov. 2007, Curitiba, PR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-043-05.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016

SILVA, Ana Márcia. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cad. CEDES**. [online]. ago. 1999, vol.19, no.48, p.07-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a02.pdf >. Acesso em: 11 Jan. 2016

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

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência – A formação do artista da dança**. Campinas, SP: Papirus, 2006

_____. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 53, 1a ed., 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>. Acessado em: 11 Jan. 2016.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 2005

REVISTATKV V.2, Nº2 - 2018
DOI: 10.17648/REVISTATKV-2-6 / ISSN:2594-5203

MONOGRAFIAS

# A Técnica Klauss Vianna para crianças

## Uma abordagem pedagógica em diálogo com a teoria cognitiva de Francisco Varela e Humberto Maturana

Por Carla Franco Massa
Orientação: Profa. Dra. Neide Neves

**Resumo**

O tema de investigação desta pesquisa é a Técnica Klauss Vianna aplicada a um público infantil, procurando identificar contribuições desta prática para a formação de um sujeito autônomo. Parte de uma revisão bibliográfica em torno da Técnica Klauss Vianna e da Embodied Cognition, especificamente da obra de Humberto Maturana e Francisco Varela, tentando constituir um diálogo entre os princípios da Técnica Klauss Vianna junto às teorias da Autopoiesis e da Enação. Foi acompanhado o trabalho didático da bailarina Jussara Miller junto a uma turma de Técnica Klauss Vianna de crianças entre 5 e 10 anos, no Salão do Movimento em Campinas-SP, durante o ano de 2014 a fim de analisar, a partir dessa experiência prática, como se dá uma possibilidade de ensino que pensa corpo e a relação professor-aluno a partir dos pressupostos dessa Técnica.

Palavras-chave: Técnica Klauss Vianna, corpo, infância, dança, cognição, educação

**Carla Franco Massa**

Atriz e arte educadora. Pós graduada pela PUC, onde estudou a Técnica Klauss Vianna, possui bacharelado em Artes Cênicas pela UNICAMP e licenciatura em Artes pelo Centro Universitário Belas Artes. É integrante da Cia De Feitos. Com essa, montou 3 peças infantis: Selma (2012), Achados & Perdidos (2015) e Inimigos (2017). Integra ainda o núcleo artístico da Cia das Atrizes, com a qual realizou o projeto "Dramas de princesas", contemplado com o Fomento ao Teatro,participando das ações perfomartivas "Epifanias Urbanas" no centro da cidade de São Paulo e da peça " Dramas de princesas". Em outros grupos trabalhou nos seguintes espetáculos: “Vi Makunaima na rua!” (Trupe Artemanha), “A Pérola”( Núcleo Hana), “Homens de Papel”, “O Processo”, “Lunatic”, “A La Cordel” (todos com o Grupo Galeria 4). Foi assistente de cenografia do CPT de 2009 a 2011, tendo trabalhado nas seguintes peças: “A falecida Vapt-Vupt”, “Lamartine Babo” e “Policarpo Quaresma”. Já foi professora da rede municipal de ensino e atualmente trabalha na rede particular.

**SUMÁRIO**

Introdução 108

Metodologia 109

A Técnica Klauss Vianna 110

Autopoiesis 112

Princípios comuns 114

A Técnica Klauss Vianna para crianças 116

Conclusão 120

Bibliografia 122

## INTRODUÇÃO

Da inquietação vinda da prática no Ensino Formal é que essa pesquisa se mobiliza, em uma tentativa de estudar a Técnica Klauss Vianna para crianças entre 5 e 10 anos, faixa etária que compreende o último ciclo do Ensino Infantil e Ensino Fundamental I.

O avanço da neurociência e das ciências cognitivas muito tem contribuído e ampliado a discussão sobre corporeidade e educação. Apesar disso, a lógica dualista é uma herança, ainda hoje, muito forte que, ao separar corpo e mente, hierarquiza, valorizando a racionalização do pensamento sobre uma obediência do corpo.

Da minha experiência nas escolas, percebo que quando o corpo aparece como assunto de discussão em reuniões pedagógicas - o que é raro - vem sempre sobre alguma variação do tema "o trabalho com o corpo ajuda na aprendizagem", como se fosse um elemento acessório em função das faculdades mentais.

Esse modo de entender o corpo expõe uma grande fragilidade, presente principalmente na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois exige que a criança, até então parte de um programa que contempla espaços para a brincadeira e o diálogo, tenha que se adequar a uma estrutura organizacional com pouca ênfase ao corpo e interações sociais. É um processo impactante que, aos poucos, vai adestrando os alunos. Esses, com o tempo, perdem o entusiasmo com a escola, que se torna um lugar de apatia, ressentimento, alienação, gerando por vezes atitudes destrutivas e agressivas.

Da Educação Infantil à Educação Fundamental, há, comumente, uma grande suspensão da presença do corpo (ainda que sua não-presença seja uma presença). O corpo enquanto assunto fica relegado, quando muito, às aulas de Artes e Educação Física. Esse "papel secundário", junto à disciplinarização dos comportamentos e condutas, tem implicações políticas e sociais, é a formação de um sujeito submisso, alienado de si.

Se na escola, local onde as crianças passam pelo menos 1/4 do dia, o movimento corporal é, na maior parte dos casos, relegado, fora dela também tem encontrado cada vez menos espaço.

O sedentarismo é hoje conhecido como a doença do milênio (JUNIOR, 2001, p.4), muito comum na vida adulta e que tem se estendido cada vez mais à infância e adolescência. Alguns fatores explicam o aumento da inatividade nas crianças: com a grande concentração populacional nos centros urbanos, há cada vez menos espaços seguros para jogos e brincadeiras. Isto somado a uma oferta cada vez maior de entretenimentos eletrônicos tais como tablets, computadores, televisores e alguns videogames. Além de estar diretamente ligado ao risco de doenças cardiovasculares e outras doenças crônicas, esse estilo de vida tem nos tornado seres humanos cada vez mais adormecidos de nós mesmos.

Falta espaço para o corpo dentro e fora da escola, o que traduz uma pouca preocupação da sociedade com o tema, afinal, fomos criados a pensar a partir da dualidade corpo-mente e ainda que pesquisadores das mais diversas áreas estejam debatendo diferentes assuntos sobre o tema do corpo, inclusive na área do ensino, ainda que a ciência esteja cada vez mais investigando a cognição a partir das experiências e percepções corporais, validar o trabalho do

corpo em um contexto pedagógico ainda é tarefa árdua; trata-se de uma luta diária de mudança de um paradigma cultural.

Uma pergunta talvez se faça necessária: sobre qual corpo e de que educação se está falando? Afinal, qualquer educação é uma educação do corpo, a questão é se vamos dar ênfase a ele e de que forma, pois se pode pensar corpo enquanto dispositivo a ser lapidado dentro de um treinamento, e que busca se adequar a uma forma pré-determinada, ou seja, a busca de um produto. Porém, pensá-lo assim é continuar com velhos padrões que reforçam dicotomias tais como técnica-criação, e exclui corpos que não se ajustam à forma estabelecida como resultado final a ser alcançado. Não é essa educação para um corpo instrumento a busca dessa pesquisa, mas sim uma educação que valorize o sujeito e o processo, reconheça e se apoie nas relações entre corpo e ambiente e promova esse sujeito como protagonista de sua própria investigação.

A minha hipótese é de que o trabalho da Técnica Klauss Vianna, por valorizar a pluralidade dos movimentos baseados nas singularidades de cada corpo, sem um código específico, as relações e a escuta, poderá, no trabalho com crianças e por uma via lúdica, ser um facilitador no projeto de um corpo que se conhece e busca autonomia. Por seu entendimento de um corpo consciente que se relaciona, escuta e é presente pode ser um vetor de transformação.

## METODOLOGIA

Para tal pesquisa, foi buscada uma revisão bibliográfica sobre a Técnica Klauss Vianna e a obra de Humberto Maturana e Francisco Varela, utilizando a teoria de Autopoiesis e Enação como fundamentação teórica, por abrir uma discussão sobre como o processo cognitivo acontece, defendê-lo como um processo encarnado e destacar tanto a dinâmica interna da unidade quanto a relevância de sua relação com o ambiente, possibilitando pontos de diálogo com a Técnica Klauss Vianna, visto que esta compreende o corpo dentro do conceito de soma, ou seja, de um ser integrado, e possibilita que cada indivíduo pesquise e encontre sua própria organização corporal. De acordo com a Autopoiesis, somos o resultado de um acoplamento estrutural na área da experiência; o fenômeno do conhecer não é uma simples aquisição de informações do ambiente exterior que se articulam independente do corpo. Nesse ponto acredito ser possível criar um trânsito com a Técnica Klauss Vianna para discutir a noção de autonomia e relação corpo-ambiente na formação do sujeito.

Junto a essa revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de campo. Durante um ano frequentei as aulas de Técnica Klauss Vianna para uma turma de crianças entre 5 e 12 anos no salão do Movimento, Campinas, da educadora, diretora e bailarina Jussara Miller, onde pude não só observar as aulas como também auxiliar e participar de um momento nomeado como Ateliê de estágio, no qual as estagiárias podem desenvolver algumas propostas com as alunas do curso sempre sob o olhar da professora. Jussara é graduada, mestre e doutora em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. Teve como mestre Klauss e Rainer Vianna e foi professora da Escola Klauss Vianna, em São Paulo. É bailarina, diretora e educadora do Salão do Movimento e da Especialização em Técnica Klauss Vianna, da

PUC-SP. A proposta ao frequentar tais aulas era analisar uma experiência de ensino infantil na Técnica Klauss Vianna. Por mais que tal investigação não tenha sido realizada em uma sala de aula do Ensino Formal, creio que é possível refletir sobre como uma coisa repercute e pode contaminar uma à outra, afinal, ensino formal, aulas livres, a educação em casa e muitos outros momentos que poderia nomear são todos aspectos que compõem a formação de um indivíduo.

## A TÉCNICA KLAUSS VIANNA

A Técnica Klauss Vianna é uma prática que propõe um (re)conhecimento do próprio corpo para desenvolver uma disponibilidade para o movimento e sua expressividade. Não é voltada apenas para o artista cênico. Qualquer pessoa que esteja interessada na pesquisa do movimento pode praticá-la, pois se busca fomentar a dança de cada um levando em consideração as particularidades de cada corpo.

Klauss Vianna partia de uma conscientização do movimento, no sentindo de estudar o funcionamento do corpo e transformar os padrões repetitivos para ampliar as possibilidades de movimentação e comunicação. Afirmou que "a dança se faz não apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro" (VIANNA, 2005, p.32). Assim, seu trabalho buscou sempre o movimento vivo, ou seja, presente.

A sistematização da Técnica Klauss Vianna foi iniciada por Rainer Vianna e Neide Neves na década de 80 com o intuito de preservar e manter vivo o trabalho de Klauss Vianna e foi registrada por Jussara Miller em sua tese de mestrado. Nessa organização, a técnica é dividida em três etapas de trabalho: Processo Lúdico, Processo dos Vetores e Processo Criativo.

O Processo Lúdico introduz a Técnica Klauss Vianna, pois é o momento em que se atua no despertar do corpo, buscando uma disponibilidade para o momento presente e o desbloqueio de padrões corporais para acessar o novo. O professor é um facilitador que encaminha procedimentos a serem experimentados pelos alunos, levantando sete tópicos corporais: Presença, Articulações, Peso, Apoios, Resistência, Oposições e Eixo Global.

No tópico Presença se trabalha a atenção e auto-observação através dos 5 sentidos, a fim de sair de um possível estado de anestesia sensorial e se colocar no aqui e agora.

As Articulações são reconhecidas através da identificação e experimentação das possibilidades de movimento, sempre preservando ou trabalhando para ganhar espaços articulares que deem liberdade ao movimento.

O tópico Peso é encaminhado após o tópico Articulação, pois através da conquista de liberdade nos movimentos articulares é possível voltar a atenção para o tônus muscular, adentrando um estudo sobre a relação entre peso, tensão e leveza, buscando o desbloqueio das tensões musculares desnecessárias para que se faça um melhor uso do peso corporal, explorando a flexibilização dos movimentos, impulsos para transferência e deslocamentos.

O trabalho com os Apoios corresponde à pesquisa do jogo de força de ação e reação com o solo. A atenção se volta para a troca do corpo com o chão, utilizando esses apoios de forma ativa, ou seja, intencional, projetando o peso no solo de forma a ativar a musculatura de acordo com a ação. O chão é um amparo ao movimento, no qual é pesquisado o corpo na pausa ou em deslocamento nas transferências de apoios: a passagem de posições ou mudanças de níveis.

Após o trabalho com os Apoios é possível entrar no tópico Resistência no qual se pesquisará a expansão dos movimentos, equilibrando as forças de oposição dos músculos. O uso da resistência impede que o movimento seja abandonado, oferece sustentação, clareza e limpeza aos movimentos.

O tópico Oposição é muito próximo ao Resistência. Miller diz que "poderíamos fundir resistência e oposição em um mesmo tópico corporal a ser trabalhado, mas as diferenciamos em dois momentos apenas por motivos didáticos" (Miller, 2007, p. 70) A ideia de que o movimento nasce das oposições era um pressuposto do trabalho de Klauss Vianna. O uso das linhas de oposições do corpo proporciona a consciência da tridimensionalidade corporal e a preservação ou ganho dos espaços articulares.

Por fim, o último tópico do Processo Lúdico é o Eixo Global, que é o corpo estudado em sua totalidade, pesquisando a relação de todas as suas partes e promovendo o alinhamento estrutural do corpo.

Após o Processo Lúdico, entra-se no Processo dos Vetores, um estudo que parte do direcionamento ósseo de oito vetores localizados em diferentes partes do corpo: metatarso, calcâneo, púbis, sacro, escápulas, cotovelos, metacarpo e a sétima vértebra cervical. A intenção é que através do uso dos direcionamentos ósseos, o corpo ganhe projeção no movimento e espaço. O trabalho começa pelos pés (metatarso) e vai subindo até chegar à sétima vértebra da coluna cervical. Cada vetor acionará uma musculatura diferente, podendo provocar diferentes tipos de movimentação. A pesquisa passa também pela combinação de diferentes vetores dirigindo a busca para novos movimentos, o alinhamento corporal e a manutenção dos espaços articulares.

O Processo Criativo é feito já levando em consideração as etapas anteriores. Isso significa que tudo que é trabalhado no Processo Lúdico e Processo dos Vetores adentra o Processo Criativo. Obviamente que cada processo criativo terá um caminho, não há uma receita dada. Porém o Processo Lúdico e o Processo dos Vetores já promovem uma disponibilidade do corpo para o movimento e necessidades de comunicação. Estão divididos apenas como meio de facilitar a compreensão.

A Técnica Klauss Vianna promove a autonomia do aluno ao centrar o estudo no como o movimento acontece. O trabalho se dá através de instruções para a geração de movimento, instruções essas que podem ser levadas para além do campo artístico, não são dependentes de um olhar de fora. Assim, pesquisar a Técnica Klauss Vianna é estar em constante estado de investigação.

O professor da Técnica Klauss Vianna é um propositor e não um modelo. Não há movimentos codificados, um padrão a ser seguido. A noção de treinamento não se dá de uma forma mecânica pois não há uma ideia de corpo como instrumento que armazena habilidades. O que há é a realização atenta de certos procedimentos para reforçar os caminhos descobertos, portanto, mesmo que haja uma repetição, ela será sensível, sempre buscando o novo. A forma é

resultante da conexão de um corpo atento. Há uma gramática constituída, mas essa não é fechada. Lida com estabilidades temporárias, já que somos seres plásticos, móveis.

## AUTOPOIESIS

Humberto Maturana e Francisco Varela defendem que para estudar o fenômeno do conhecer é preciso compreender como esse processo se dá na totalidade do ser vivo, sendo a classificação de "ser vivo" indicada por uma organização autopoiética.

É possível definir autopoiesis como a capacidade de produzir de modo contínuo a si mesmo. Para esclarecer esse conceito os autores explicam o que acontece no metabolismo celular, no qual há uma rede contínua de interações entre os componentes intracelulares. Alguns desses componentes produzem uma membrana que delimita suas fronteiras - o que a torna uma unidade diferenciada do meio - e também dá condições para que a operação da rede de transformação que a produziu como unidade exista. Tal fenômeno não acontece em sequência, uma em função da outra: são dois tópicos de uma operação unitária. O que torna possível diferenciar algo do todo reside justamente na integridade do processo que o viabiliza. No caso da célula, se a rede metabólica for interrompida não haverá mais uma unidade, “se não houvesse essa arquitetura espacial, o metabolismo celular se desintegraria numa sopa molecular, que se espalharia por toda parte e não constituiria uma unidade separada como a célula " (MATURANA; VARELA, 2011, p.53).

Uma unidade é caracterizada como autopoiética quando possui condições fundamentais para que possa tornar-se mutável. Nesse ponto é necessário entender a diferenciação entre a organização e a estrutura de um sistema vivo. As relações entre os componentes de um sistema que o faça ser reconhecido como membro de uma classe específica são compreendidas como organização, e as relações particulares que constituem uma unidade específica são entendidas como estrutura. Os autores defendem que a chave da compreensão da origem da evolução está na preservação da organização e transformação estrutural. A essa história das transformações estruturais é dado o nome de ontogenia:

> Nessa história todo ser vivo começa com uma estrutura inicial, que condiciona o curso de suas interações e delimita as modificações estruturais que estas desencadeiam nele. Ao mesmo tempo, o ser vivo nasce num determinado lugar, num meio que constitui o entorno no qual ele se realiza e em que ele interage, meio esse que também vemos como dotados de uma dinâmica estrutural própria, operacionalmente distinta daquela do ser vivo. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 107).

A estrutura determina quais são os domínios de interação de um organismo, sendo necessário haver uma compatibilidade entre organismo e meio. Quando tal estrutura se desenvolve independente da sua história de relação, coloca-se em um campo de estruturas definidas geneticamente e sua conduta é instintiva. Se a estrutura se desenvolve a partir de suas interações, são consideradas ontogênicas e sua conduta, algo aprendido. A variação ontogênica é que

vai singularizar os seres vivos, pois cada unidade possui uma estrutura e as modificações como seguimento das interações são parte de sua própria dinâmica estrutural.

A relação entre corpo e ambiente é nomeada como acoplamento estrutural e é, segundo Maturana e Varela, uma condição de existência. O acoplamento estrutural é recíproco: organismo e meio se transformam em uma regulação circular concomitante sem sobreposição de um sobre o outro. O meio não é determinante de sua estrutura ontogênica, ele faz parte de sua transformação e vice-versa.

O corpo é quem possibilita a organização do entendimento sem desconsiderar as relações: tudo o que vivemos constitui esse processo. A ação e a experiência no mundo são inseparáveis. Essa é uma das hipóteses da Embodied Cognition: a cognição é uma ação corporalizada - a que Francisco Varela dá o nome de Enação - e através da história de acoplamento estrutural se estabelece um mundo. A experiência e a compreensão científica são comparadas a "duas pernas sem as quais não podemos andar" (VARELA, 1991, p.37). O mundo experienciado possui uma regularidade que se renova a cada momento, mas possuindo a nós mesmos como ponto referenciais. Há um misto de regularidade e instabilidade.

Segundo Greiner (2005, p.36), algumas das preocupações colocadas por Francisco Varela na teoria da Enação sobrevivem e uma geração de cientistas defendem que o corpo não pode ser entendido como um produto acabado e no momento que ocorre uma ação seu estado é alterado.

O princípio da autopoiesis no qual a unidade é produto e produtora de si mesmo, pode ser trazido para o ponto de vista da vida humana. Souza afirma que "seria possível dizer que ao nascer o indivíduo não está pronto, mas precisa, ao longo da vida, através da interação com o meio e com outros indivíduos, ir construindo o seu conhecimento e a si mesmo" (SOUZA, 2012, p.35). Indivíduos e meio são construídos ao longo dessa relação. O ser e o fazer são aspectos inseparáveis que constituem o modo específico de um sistema autopoiético. É por essa perspectiva que Humberto Maturana e Francisco Varela defendem a noção de autonomia do ser vivo e afirmam que viver é conhecer e conhecer é viver. Há uma dinâmica que faz com que o homem possua uma autonomia, dentro de seu limite estrutural, sendo autocriador de sua própria realidade.

> Todo fazer leva a um novo fazer: é o círculo cognitivo que caracteriza o nosso ser, num processo cuja realização está imersa no modo de ser autônomo do ser vivo. (MATURANA; VARELA, 2011, p. 264)

O fenômeno do conhecer não é uma aquisição mecânica de informações. Pela perspectiva da Autopoiesis é necessário que se valorize a reflexão, por entender que "é a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos." (MATURANA; VARELA, 2011, p.29). A reflexão é entendida como uma realização do ser vivo que permite a efetividade operacional em seu domínio de existência, pois é através da reflexão que se faz surgir um mundo.

Nesse ponto os autores nos relembram que somos resultados de um acoplamento estrutural na esfera da experiência. A realidade possui um funcionamento no qual todos nós participamos e por isso somos também responsáveis por nossas ações. O indivíduo age sobre o meio e o meio age sobre o indivíduo concomitantemente, sendo que o fenômeno do conhecer inclui fatores sociais, psicológicos, culturais e biológicos. Para ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo é necessário incluir o outro nesse domínio experiencial, pois o fenômeno social faz parte do processo biológico que nos gera. Minar a socialização é destruir a própria humanidade.

## PRINCÍPIOS COMUNS

Os conceitos sobre a cognição humana de Maturana e Varela podem servir como ponte de diálogo para as propostas da Técnica Klauss Vianna e colaborar para uma reflexão sobre a prática e os rumos da educação, aqui pensados principalmente na faixa etária compreendida entre os 5 e 12 anos correspondentes, em sua maior porcentagem, à fase do Ensino Fundamental, na busca por um exercício pedagógico, formal ou não, que inclua o corpo de forma consciente como um processo em curso de contínua e complexa relação com o ambiente.

A teoria da cognição proposta por Maturana e Varela não parte de um mundo preexistente, no qual iremos lidar com informações prontas, estando o aprender ligado ao ato de ler e receber esse mundo. A cognição é emergente, ela se estabelece na relação entre o ser e o meio, sendo que tanto o ser quanto o meio (no qual também estão outros seres) se encontram em uma rede de relação em que ambos irão se afetar e alterar reciprocamente.

Não é possível a leitura de uma realidade objetiva, pois é inviável desconsiderar o observador que será sempre determinado estruturalmente, ou seja, parte de um ponto de vista. Como diria Milton Santos, "O centro do mundo está em todo lugar. O mundo é o que se vê de onde se está". Portanto a percepção não pode ser compreendida como limitada pelo mundo, ela compartilha da atuação no mundo. Maturana e Varela exemplificam algumas experiências com relação às cores, mostrando que as cores não são dadas e sim dependem de uma relação com o sujeito, assim, fala-se não em ver as cores, mas em experiência cromática. Trata-se de um fenômeno subjetivo-relacional.

Olhar para o mundo como uma realidade objetiva do qual se retira informações prontas implica em uma forma de se relacionar - sob inúmeros aspectos: educacionais, afetivos, artísticos, etc. Se o mundo é algo estabelecido, ao sujeito cabe observar esse mundo e se adequar a ele, agindo no sentido de tentar se inserir a algo já posto, formatando-se passivamente a um modelo que será sempre externo. É uma visão conceitual que divide entre aqueles que conseguem alcançar um padrão dado por uma realidade posta e, portanto, estão inseridos e aqueles que não conseguem e, portanto, estão excluídos. Configura-se um mundo de certo e errado, de pouco espaço para a espontaneidade, de modos mecânicos e poucas possibilidades. Se o mundo é dividido, os seres humanos também serão fragmentados e portanto, serão de um conhecimento restrito e limitado.

Quando a visão do mundo como uma realidade objetiva deixa de ser viável, o sujeito se percebe como parte de uma rede e cocriador do meio. É nesse ponto que Maturana e Varela afirmam que todo conhecer é um fazer. Entre

organismo e ambiente há uma relação circular em constante construção e alteração e isso implica em mais possibilidade e responsabilidade sobre essa construção. O conhecimento é algo que acontece com todo o corpo, é encarnado e enativo, ou seja, atuado, resultado da ação do sujeito no mundo. E, portanto, orienta-se pelos processos sensoriais. Nesse ponto, a teoria das Metáforas do Pensamento de Lakoff e Johnson podem ampliar a discussão sobre percepção. É defendido que os sistemas conceituais são elaborados pela experiência em uma composição metafórica, isso é, uma experiência se organiza pelo trânsito de informação a partir de outra experiência. Os conceitos não são apenas intelectuais, eles elaboram como percebemos e nos relacionamos com o mundo, portanto, definem nossa realidade.

É reconhecido que o sistema sensório-motor é uma condição cognitiva, já que as experiências são fundamentadas por nosso corpo em interação com o mundo. Assim, no caso da educação, já não faz sentido supor que o conhecimento deva ser adquirido por alunos alienados de seu corpo e com uma clara separação e hierarquia entre as faculdades mentais e corporais.

O trabalho da Técnica Klauss Vianna atua com a percepção do próprio corpo, numa busca cada vez mais atenta e disponível dos movimentos. Isso porque a Técnica Klauss Vianna não opera com movimentos pré-concebidos, mas com instruções a serem experimentadas. Mesmo sabendo que não é possível uma total consciência corporal, pois não é possível acompanhar todos os processos do corpo durante o movimento, a técnica trabalha no sentido de trazer a atenção para o momento presente, desconstruir padrões corporais automatizados acessando diferentes formas de se movimentar e refinar a percepção através do encontro com diversas qualidades de informações. Assim, se a cognição emerge no nosso corpo, se nossos sistemas conceituais são elaborados através de metáforas, a Técnica Klauss Vianna pode atuar enriquecendo esse processo, ampliando o repertório e trazendo atenção às experiências.

Na Técnica Klauss Vianna o ser humano é considerado em sua integralidade existencial, não há binarismo entre corpo e mente, mundo interior e exterior, o dentro e o fora da sala de aula. Todos esses elementos compõem o aluno. As singularidades são respeitadas, pois se promove investigações onde cada sujeito responderá de uma forma, conforme seu corpo no espaço e momento em que se encontra. O professor da Técnica age como uma facilitador, a partir de estratégias que impulsionam processos transformadores no corpo. Não há um resultado esperado, há um contínuo caminho em busca de um corpo disponível ao movimento, seja em um contexto cênico, em sala de aula ou fora dela. O professor não oferece modelos prontos, o aluno se apropria de sua própria investigação, portanto, trata-se de uma técnica que valoriza a autonomia. Esse é um princípio muito importante que pode ser relacionado e lido pela perspectiva da Biologia do Conhecer, através do conceito de autopoiesis e acoplamento estrutural e reforçar a compreensão da relação e inseparabilidade entre corpo e ambiente.

Maturana e Varela trazem a ideia de que os seres vivos são unidades autônomas e o que garante essa autonomia é a sua capacidade autopoiética, ou seja, capacidade de se auto-regular, sendo e produzindo, numa rede circular, um sistema. Porém, é muito importante não confundir essa autonomia com um isolamento, o organismo, apesar de se auto-produzir, não é independente de seu meio, não está enclausurado em si mesmo. É inclusive necessário que o sistema interaja o tempo todo com o meio, através da mudança estrutural de seus componentes, pois uma condição para

que continue vivo é que a estrutura esteja congruente com o ambiente, sendo que ambos estão em constante mudança e circularmente ligados.

A plasticidade é uma característica que faz parte da própria dinâmica da estrutura e direciona como o organismo opera, ou seja, o modo como interage. As mudanças estruturais não são determinadas pelo meio, mas agem em uma relação circular onde ambos são alterados. Essa circularidade é constante, até o momento em que o ser deixa de viver. As perturbações decorrentes dessa interação entre o ser e meio são assimiladas, organizadas e reguladas conforme a estrutura atual do sistema, que possui a sua própria ontogenia. Portanto, apesar do ser vivo possuir um determinismo estrutural, ele não é previsível.

Na Técnica Klauss Vianna, há uma plena consciência de que cada pessoa possui o seu corpo e toda uma história de formação e que as mudanças não cessam nunca - por isso é tão importante a atitude investigativa. Há muito respeito pelo momento em que a pessoa se encontra. Em uma aula da Técnica, as estratégias são dadas a fim de causar essas perturbações, porém, sabendo que cada corpo acomodará essas informações e encontrará suas próprias respostas e modos de se movimentar. É, dessa forma, uma técnica que possibilita que diferentes corpos e faixas etárias se expressem criativamente.

A teoria da autopoiesis e acoplamento estrutural dimensiona a autonomia e a flexibilidade no ser vivo. A vida é caracterizada pela circularidade da dinâmica estrutural, a capacidade de abertura e relação com o meio e todas as informações que são trocadas, assimiladas e reorganizadas. Se for possível aplicar a teoria autopoiética à sociedade, poder-se-ia falar em uma aptidão do ser humano para ser autônomo, no sentido de ir sempre construindo a si mesmo, em relação contínua com o meio. Porém, como pensar essa relação circular, essa construção de si mesmo quando cada vez mais o que vemos são modos adormecidos, hábitos motores automatizados, que restringem ações e respostas criativas e espontâneas? Não estaríamos sendo automutiladores? E como otimizar a autonomia, valorizar as relações e estimular um corpo sensível quando na educação, desde muito cedo, as crianças são despotencializadas? Quando deveriam estar aguçando ainda mais uma curiosidade que já é latente nas crianças, provocando para que se apropriem de seu próprio vocabulário, reconhecimento do corpo, sensibilidade e escuta, estão moldando corpos estáticos e distanciados.

## A TÉCNICA KLAUSS VIANNA PARA CRIANÇAS

O trabalho da Técnica Klauss Vianna com crianças pode ser um grande aliado no projeto de valorização da autonomia e de um ser consciente de si, em uma época em que há cada vez menos possibilidade de se vivenciar o corpo em sua integralidade.

A experiência corporal infantil tem se tornado cada vez mais restrita. Há cada vez menos espaços públicos destinados às crianças, nos quais possam brincar com segurança e junto a isso, na introdução da educação fundamental

do ensino formal há, na maior parte dos casos, uma hierarquização entre os saberes, julgando o racional mais importante e separado do corpo. Infelizmente, ainda há uma visão sobre a infância como um tempo de preparo para a inserção na vida adulta.

Não há cisão entre o corpo que dança, o que corpo que atua, o corpo que brinca e o corpo que vive. Trata-se sempre do mesmo corpo, entretanto, em circunstâncias diferentes e portanto, com distintos objetivos expressivos. Qualquer informação que chegue em diálogo com o corpo irá modificá-lo, seja em um contexto cênico ou cotidiano. A formação do corpo se dá em todos os momentos, ainda que seja a formação de um corpo sedentário, aprisionado e adormecido de suas necessidades sensoriais e comunicacionais. Assim como as experiências da vida cotidiana atuam na construção do corpo cênico, creio que um trabalho como o da Técnica Klauss Vianna, ainda que realizado em um contexto de pesquisa do corpo cênico, irá efetivamente modificar o sujeito que a pratica, refletindo-se em outras instâncias, tal como na vida cotidiana. Por essa perspectiva, a dança e a vida estão sempre juntas.

Klauss Vianna tinha uma grande preocupação pedagógica em relação à dança e afirmava que "toda deformação de dança, no Brasil, começa no ensino" (VIANNA, 2005, P.75). Alertava à necessidade, no caso do ensino de dança infantil, de instigar nas crianças a curiosidade, os questionamentos e interesse pela aula e achava que quem deveria dar aula para crianças eram os professores mais experientes e não os iniciantes, como ocorre usualmente[1].

Para Klauss Vianna, o professor deveria ajudar o aluno no caminho para a descoberta do seu corpo e flexibilização das formas estabilizadas, pois só então seria possível criar seu estilo pessoal. Defendia na dança a necessidade de se conhecer o corpo e como se dá seu funcionamento, pois do contrário, poderia cair na execução de formas vazias.

Jussara Miller, bailarina que teve sua formação com Rainer e Klauss Vianna, iniciou uma pesquisa de aplicação da Técnica Klauss Vianna para crianças a partir do interesse de suas filhas pela dança. Como ainda eram crianças, Jussara Miller tinha receio que uma técnica mais fechada pudesse tirar a espontaneidade dos gestos e movimentos infantis e passou a adequar a Técnica para trabalhar com suas filhas, que foram levando colegas e, dessa forma, passou a trabalhar a Técnica Klauss Vianna com crianças, oferecendo um curso no Salão do Movimento, sua escola de dança em Campinas. Há mais de dez anos tem trabalhado com o público infantil.

No curso de Técnica Klauss Vianna para crianças orientado por Jussara Miller, são trabalhados, tais como nas turmas adultas, o processo lúdico, dos vetores e criativo, porém, adequados para serem pesquisados através de jogos e brincadeiras. O Processo Lúdico é onde o curso é mais enfatizado.

Durante o ano de 2014 pude acompanhar como estagiária um grupo de 10 crianças entre 5 e 10 anos que faziam as aulas de Técnica Klauss Vianna no Salão do Movimento, orientadas por Jussara Miller. É dessa experiência que gostaria de falar, tanto da observação das aulas, quanto das minhas percepções da ressonância do trabalho nas crianças e até da experiência de estágio prático docente, já que Jussara acredita em um trabalho de estágio mais ativo, não somente de observação. Enquanto acompanhava as aulas, eu e mais duas estagiárias auxiliávamos, quando solicitadas, e conduzíamos experimentações com as crianças no "Ateliê de estágio".

1 Citação de Neide Neves, em sala de aula.

O Ateliê de estágio era oferecido após a aula da Técnica Klauss Vianna. As crianças tinham um tempo para um lanche, e depois, havendo interesse, voltavam para a sala, na qual as estagiárias desenvolviam uma atividade sob orientação da Jussara Miller. As aulas tinham uma duração de 1 hora e o ateliê de estágio, 40 minutos. Das 10 crianças, apenas uma não fazia o ateliê e ia embora no momento do lanche, que ocorre no espaço externo ao salão. Miller diz que:

> A criança tem acesso, no espaço externo da sala de aula, a cordas penduradas numa grande árvore e, ainda, à possibilidade de subir em árvores, correr livremente e brincar de bola no gramado e fazer pique-nique, atividades essas consideradas intervalo-lanche, mas na concepção da professora o trabalho corporal já está acontecendo na experiência livre do entorno. (MILLER, 2012, p. 101)

Jussara Miller, ao se questionar sobre o corpo cênico, compreende que este já tem sua formação iniciada desde a infância. Seu propósito, ao oferecer um curso voltado para as crianças, é agir nesta formação inicial e estimular a autonomia e a construção de um sujeito ativo. O foco das aulas é disponibilizar o corpo para a pesquisa e o momento presente através do reconhecimento do próprio corpo e enxergando a dança como um processo. O enfoque é na experiência e não na aquisição de movimentos codificados pela prática repetitiva. As crianças são provocadas à investigação e sobre isso Miller afirma que "o estado de curiosidade e investigação que era necessário estimular nos alunos adultos muitas vezes já estava instalado nas crianças naturalmente" (MILLER, 2012, p.88).

No período em que realizei o estágio as aulas tinham um percurso muito claro. Começavam sempre com um mesmo ritual de fazer uma roda e massagear os pés. Enquanto a massagem acontecia, um tema era estabelecido sendo que na maioria das vezes quem estabelecia o tema eram as alunas. Assim, seguindo a sequência da roda, uma criança por vez falava uma palavra relacionada ao tema. Percebia que isso acalmava e contemplava as crianças que chegavam querendo contar algo, bem como demarcava o início da aula. Após a roda das massagens, as crianças ocupavam um local na sala e a professora trazia alguma proposta para aquecer as articulações e trazer um estado de atenção. Muitas vezes o procedimento escolhido era o de explorar o movimento parcial e total das articulações, subindo e descendo, passando pelos 3 níveis do espaço: alto, médio e baixo. Apesar da proposta ser repetida nas aulas, pude perceber que os caminhos escolhidos pelas alunas nunca foram os mesmos, inclusive elas incorporavam o vocabulário corporal que iam encontrando ao longo do ano. As orientações dadas a partir desse ponto eram desenvolvidas conforme o tema da aula do dia, que poderia ser de articulação, peso, apoio, resistência, oposição e eixo global e eram trabalhados sempre de forma lúdica, dando possibilidade para que as crianças pesquisassem o tema e o percebessem em seu corpo. Muitos objetos eram trazidos para a aula, a fim de facilitar a investigação, para provocar outras vias de aceso ao corpo sensível. As informações sonoras também eram diversas. Às vezes as crianças passavam pela investigação sem um som induzido, apenas com a sonoridade ambiente, às vezes, com sons vindos de instrumentos, ou com estímulo musical que não necessariamente eram músicas infantis. Quando a composição coreográfica foi estruturada, a relação com a música não se dava através de contagem, mas através de algumas referências, por exemplo, a mudança rítmica ou a entrada de algum instrumento. A intenção nunca me pareceu adequar o corpo a uma música, mas dar suporte à investigação e ampliar uma escuta para o espaço, objetos facilitadores, estímulos sonoros e procedimentos orientados para afinar a

relação e a conexão entre o ambiente externo e interno, pois trata-se de uma investigação do corpo que compreende o espaço e o grupo.

As nomenclaturas corporais nunca foram infantilizadas. As crianças aprendem a chamar os ossos e articulações por seus nomes, sendo inclusive solicitado que pontuassem os nomes em alguns momentos de investigações - nunca em uma atitude avaliativa, mas de estudo.

Na Técnica Klauss Vianna é muito importante a atenção para o momento presente. Durante o tempo em que acompanhei as aulas para crianças no Salão do Movimento, pude perceber que esse estado de atenção é sempre instigado nas crianças, mas também um exercício da própria professora, Jussara Miller, que está sempre alerta às experimentações das alunas e ao que elas trazem de material, dúvidas, sugestões. Em muitos momentos vi ser solicitado a uma aluna compartilhar sua descoberta com a turma, ou uma proposta iniciada por uma experimentação de uma aluna que acabava servindo de estímulo para que as demais investigassem a partir de suas percepções. Essa escuta para o material que as crianças traziam também se fez presente no processo criativo.

A composição criada para a apresentação aberta no final do ano foi realizada a partir das pesquisas desenvolvidas durante o curso. A professora não trazia uma sequência pronta, mas estruturava o que já havia sobre os temas desenvolvidos e explorações realizadas, incorporando inclusive o trabalho elaborado pelas estagiárias no ateliê de estágio. Isso não quer dizer que a composição tenha sido apenas uma síntese dos exercícios. Alguns foram aproveitados de forma mais direta, outros transformados e novas propostas surgiram. As novas propostas não eram fechadas como uma coreografia trazida para ser executada, mas como uma nova estratégia para a criação que sempre vem primeiro pela improvisação e investigação. As soluções coreográficas eram muitas vezes direcionadas pelas alunas. A organização se deu pelo olhar da Jussara Miller, mas toda a criação foi realizada em caráter colaborativo. A composição final possuía um pensamento com início, meio e fim que contemplava toda a pesquisa realizada durante o ano. A estratégia coreográfica abrangia momentos de improvisação, algumas células coreográficas e mapas espaciais. Nunca se buscou o movimento dito belo. A prioridade não foi o resultado, mas a experiência da criação. Foi uma abertura do processo, um momento de dividir com os familiares e amigos aquilo pelo qual passaram durante o ano.

> Objetivo trabalhar a organização das atividades prediletas, respeitando o desejo da criança de dizer: 'Olha o que eu preparei para vocês!' Não no sentido de uma exposição exibicionista, mas no de compartilhar momentos, experiências e desafios. Como professora, procuro ficar atenta, durante o processo de aprendizagem das crianças, para que o aluno leve a dança como experiência, e não como um dever."(MILLER, 2012, p. 98)

Quando a composição para a apresentação estava sendo formatada e foi mapeada, as aulas foram focadas nesse material. Porém, não se transformou em um momento de mera execução ou reprodução de passos. O trabalho da pesquisa ainda estava ativo. Havia muito espaço para a improvisação uma vez que a coreografia era muitas vezes pontuada por uma estrutura aberta, com pontos de referência sobre o que era o momento, qual a exploração, mas sem dizer o como deveria ser feito. E nos momentos em que havia uma partitura mais estruturada, era atravessada por uma

percepção voltada ao momento presente. A repetição sensível perpassava todo o trabalho. Acredito que aí se encontra a chave da compreensão da Técnica Klauss Vianna, do Processo Criativo não ser desvinculado do Processo Lúdico e dos Vetores. No Processo Lúdico ou dos Vetores se está em constante pesquisa, há uma busca pelo corpo presente, por um estado de prontidão para o movimento e de uma observação para o corpo enquanto o movimento acontece. Essa pesquisa continua no Processo Criativo. Não há um treinamento para se chegar a um determinado tipo de movimento ou de corpo para, a partir daí poder se chegar à dança e criar uma outra coreografia, que não tem relação direta com o que foi feito a não ser o fato de que serviu de treinamento. A dança já acontece no momento da pesquisa. E essa pesquisa continua a atravessar o momento criativo. É o corpo sensível quem dança, então, a Técnica Klauss Vianna fomentará esse trabalho de despertar do corpo.

A maior parte das crianças que compunham essa turma de Técnica Klauss Vianna do Salão do Movimento já eram alunas, pelo menos, do ano anterior. Percebi que elas tinham muita intimidade com a dinâmica da aula, e da exploração do corpo procurando reconhecer as possibilidades de movimento. As crianças se sentiam muito à vontade com a improvisação e tinham muita autonomia de criação. Houve apenas uma aluna que entrou aquele ano e que pude acompanhar o seu desenrolar com a Técnica. Foi nítido o quanto cresceu durante o curso em termos de pesquisa corporal e foi se movimentando mais livremente e se permitindo novos desafios. Falo dessa criança especificamente pois pude acompanhá-la desde a primeira aula do curso, mas posso afirmar que em todas houve um crescimento do ponto de vista da vivência e aquisição de vocabulário corporal. Cada corpo é um e isso sempre foi respeitado no curso: os tempos das crianças, seus limites anatômicos, as diferenças entre cada uma delas. Portanto as conquistas corporais de cada criança também se deram e se darão de um jeito próprio a cada uma, conforme forem se apropriando e experimentando o movimento com um estado de atenção mais presente.

Acompanhar esse curso foi ver um pouco de um trabalho que proporciona e instiga as crianças a conhecerem e expandirem seus corpos e movimentos corporais. O trabalho com a Técnica Klauss Vianna disponibiliza ao aluno um crescimento da capacidade criativa e de comunicação, da percepção do corpo, dos espaços articulares e possibilidades de exploração e movimento, da relação com o espaço e com o outro. O enfoque somático, ou seja, de um corpo que é visto globalmente, que relaciona todas as suas partes e aspectos, vai oferecendo uma visão mais ampla, onde se percebe que o ser e o ambiente estão ligados por uma rede de relação no qual se afetam reciprocamente.

## CONCLUSÃO

Esse trabalho partiu da problemática do corpo infantil que não tem encontrado espaço, seja porque na escola seu movimento não é permitido ou porque os espaços para a brincadeira são mais escassos. A educação corporal se dá a todo momento e portanto, estamos educando sujeitos alienados de si. Como lidar com essa formação? Que propostas oferecer para que a educação - vista em todos os seus aspectos, não só do ponto de vista formal - possa acolher o corpo?

Compreende-se que a cisão entre mente e corpo é um aspecto cultural, que carece de revisão e de uma mudança no modo de pensar. Para isso foi necessário criar um diálogo com estudos sobre a cognição que reconhecem a relação entre corpo e ambiente como inegável e fundamental para a permanência do ser.

A hipótese levantada é que o trabalho da Técnica Klauss Vianna poderia ajudar no projeto de um sujeito mais integral, que não pode ser apartado de seus aspectos físicos, biológicos, sociais e etc. Para isso foram acompanhadas as aulas de uma turma de crianças de Técnica Klauss Vianna, orientadas por Jussara Miller, no Salão do Movimento.

A Técnica Klauss Vianna estimula a percepção dos diferentes estados corporais e desestabiliza padrões de movimento, levando a uma maior flexibilização desses. Preserva e evidencia o que cada pessoa traz, sua história, sua estrutura corporal e busca o novo a partir das possibilidades que a pessoa apresenta em determinado momento, sabendo que tais possibilidades são móveis. Cada indivíduo interage com o ambiente de uma forma e apresenta uma situação de aprendizagem particular. A TKV apresenta esse respeito às singularidades e é uma técnica com bastante possibilidade de ser trabalhada com crianças.

A Técnica Klauss Vianna em um contexto infantil dá a possibilidade de fomentar no aluno uma disposição à pesquisa corporal. Essa busca por conhecer o corpo e trazer um estado de atenção para o presente, dialogando com o espaço, as pessoas ao redor e respeitando, conhecendo, buscando o próprio corpo, sem ter um modelo a ser alcançado, mas sendo a pesquisa o próprio caminho. Vai abrindo espaço para uma ação mais autônoma, respostas mais criativas e espontâneas na construção do nosso mundo.

A teoria da cognição de Humberto Maturana e Francisco Varela ressaltam que o fenômeno do conhecer é integrado. Não há um mundo "lá fora", dado, do qual devemos captar as informações prontas e introduzir como verdades absolutas, pois a estrutura do sujeito já define o modo como se relacionará com o ambiente. A cognição é enativa. Isso implica dizer que não há uma inseparabilidade entre o conhecer e a nossa experiência de mundo. Portanto, dispor de mais possibilidade de vivências corporais é ampliar nosso domínio cognitivo.

O corpo está imerso em um processo constante de troca com o ambiente, no qual ambos se transformam. Do ponto de vista biológico, essa relação é imprescindível para a existência. Os aspectos físicos, culturais e sociais são desenvolvidos nessa relação. Assim sendo, corpo e cultura são sistemas abertos. Quando a compreensão de corpo muda, a cultura muda também. Assim, a Técnica Klauss Vianna aponta para um entendimento de corpo e atuação no mundo de um ser integrado, muito mais autônomo e disponível não só à dança, mas à vida.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Claudia Castro de, **"A fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela".** Griot Revista de Filosofia. v.6 n°. 2, dezembro 2012.

GREINER, Christine, **O corpo em crise.** São Paulo: Annablume, 2010.

_____ **O corpo. Pistas para estudos indisciplinares.** São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine; KATZ, Helena, **"Corpo e processos de comunicação"**. Revista Fronteira. Estudos Midiáticos. 2001: volume 3, n°. 2.

GUIMARÃES, Daniela, **"Educação de corpo inteiro"**. In: "O corpo na escola", Salto para o futuro. Ano XVIII boletim 04. Tv Escola. Abr. 2008. Disponível em http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf Acessado em 26/03/2015.

JUNIOR, João MarlosHatschbach, **"Sedentarismo: a hipocinesia nos dias atuais"**. Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Educação Física. Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

KATZ, Helena, **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. FID Editorial, Belo Horizonte, 2005.

MARIOTTI, Humberto, **"Autopiese, cultura e sociedade"**. Disponível em http://www.dbm.ufpb.br/~marques/Artigos/Autopoiese.pdf Acessado em 26/03/2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco, **A árvore do conhecimento.** As bases biológicas da compreensão humana. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MATURANA, Humberto, **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Víctor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da, "**Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação**", Revista brasileira de educação, Set/ Out/ Nov/ Dez 2004. n°.. 27.

MILLER, Jussara, **A escuta do corpo**. São Paulo: Summus, 2007.

_____ **Qual é o corpo que dança**. São Paulo: Summus, 2012.

MILLER, Jussara; NEVES, Neide, "**Técnica Klauss Vianna - consciência em movimento**", Revista do Lume. n°. 3, setembro de 2013.

NEVES, Neide, **Klauss Vianna - Estudos para uma dramaturgia corporal.** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____ **"A técnica como dispositivo de controle do corpo mídia".** 2010. Tese (Doutorado em Comunicação semiótica). Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, PUC/SP, São Paulo, 2010. Disponível em

http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/1/TDE-2010-06-11T11:14:46Z-9242/Publico/Neide%20Neves.pdf Acessado em 26/03/2015.

SOUZA, Beatriz Adeodato Alves de, **"Corpo em dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores"**, 2012. Dissertação (Mestrado em dança). Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia. Salvador: 2012. Disponível em http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/8695/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%202013.pdf Acessado em 26/03/2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. **"A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola"**. Caderno Cedes n°. 53, Dança - Educação. Unicamp, abr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_arttext Acessado em 26/03/2015.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor, **A mente corpórea. Ciência Cognitiva e experiência humana.** Tradução de Joaquim Nogueira Gil e Jorge de Sousa. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

_____ Conhecer. **As ciências cognitivas. Tendências e perspectivas**. Tradução de Maria Teresa Guerreiro. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

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

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark, **Metáforas da vida cotidiana.** Tradução do grupo de estudos da indeterminação e da metáfora ( GEIM) sob coordenação de Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de letras, 2002.

KOHAN, Walter. **"A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas"**. In O corpo na escola,Salto para o futuro. Ano XVIII boletim 04 . Tv Escola. Abr. 2008. Disponível em http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf Acessado em 26/03/2015.

DOI: 10.17648/REVISTATKV / ISSN:2594-5203

www.revistatkv.art.br

revistatkv@gmail.com