

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA de SÃO PAULO
PUC-SP

**COORDENADORIA GERAL de ESPECIALIZAÇÃO,
APERFEIÇOAMENTO e EXTENSÃO – COGEAE**

CURSO de ESPECIALIZAÇÃO em TÉCNICA KLAUSS VIANNA

Diana Ramos Rodrigues

**Dança para a terceira idade -Técnica Klaus Vianna no resgate da
singularidade no processo de envelhecimento.**

São Paulo – SP

2017

DIANA RAMOS RODRIGUES

Dança para a terceira idade -Técnica Klauss Vianna no resgate da singularidade no processo de envelhecimento.

Monografia apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialista em Técnica Klauss Vianna, sob orientação da Prof^a. Marinês Calori.

São Paulo – SP

01/04/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Marinês Calori (orientadora)

Prof^a. Dr^a Jussara Miller

Prof^a. Dr^a Rosana Nogueira

Agradecimentos

Ao grupo de dança Meninas dos Olhos por toda a confiança depositada em meu trabalho. Juntas, vamos cada vez mais estendendo a nossa atuação, espalhando as sementes da nossa dança.

Aos meus alunos residentes no Asilo Santo Antonio, por possibilitarem minha atuação semanal contribuindo com a ampliação deste estudo.

Aos colegas e professores da especialização em Técnica Klauss Vianna (PUC/SP) pelo aprendizado constante. Em especial, à Marinês Calori, pela orientação cujos apontamentos precisos possibilitaram que eu descobrisse maior clareza ao longo deste processo de criação da escrita.

À Prefeitura do Município de Angatuba/SP e administração do Asilo Santo Antonio de Angatuba/SP pela abertura de novos espaços para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, pela compreensão da importância dos meus momentos de estudos que, como eles bem sabem, não serão finalizados com esta monografia.

Às minhas amigas de infância que sempre valorizaram a minha dança de perto, apesar de muitas vezes termos estado distantes.

À Ana Souza por compartilhar comigo sua dança, ao longo do percurso deste estudo, na sala de aula e para além dela.

À Alessandra Farah pela providencial ajuda e parceria - de sempre!

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que esta monografia pudesse ser construída.

Resumo

RODRIGUES, Diana Ramos. **Dança para a terceira idade -Técnica Klauss Vianna no resgate da singularidade no processo de envelhecimento**. F. Monografia (Especialização em Técnica Klauss Vianna) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este trabalho está inserido nas áreas da dança e educação somática por meio da Técnica Klauss Vianna (TKV), aplicada à terceira idade em dois contextos de ensino da dança. Observo, muitas vezes, que a compreensão sobre o corpo está pautada em visões dualistas e mecanicistas herdadas da Modernidade estas, quando associadas aos processos de envelhecimento, tendem a apagar a subjetividade dos idosos, por meio do incentivo de práticas que buscam amenizar os efeitos da velhice, considerando-a uma incapacidade e não um processo natural do corpo. Defendo, portanto, a necessidade de modificar esta compreensão, para tanto, desenvolvo reflexões através do ensino da dança por meio da TKV com embasamento na Teoria Corpomídia (KATZ & GREINER, 2005), porque percebo neste ensino um potencial para que o idoso resgate a sua singularidade.

Palavras-chave: Técnica Klauss Vianna e a terceira idade; dança para a terceira idade; dança e processos de envelhecimento; singularidade do idoso.

Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade. Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava [...] Afinal minha irmã juntou dinheiro, comprou e ao sairmos de casa para a escola me explicou:

- Como não acaba? – Parei um instante na rua, perplexa [...]

Assustei-me, não saberia dizer por quê. Comecei a mastigar e em breve tinha na boca aquele puxa-puxa cinzento de borracha que não tinha gosto de nada. Mastigava, mastigava. Mas me sentia contrafeita. Na verdade eu não estava gostando do gosto. E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito. Eu não quis confessar que não estava à altura da eternidade. Que só me dava aflição. Enquanto isso, eu mastigava obedientemente, sem parar. Até que não suportei mais, e, atravessando o portão da escola, dei um jeito de o chicle mastigado cair no chão de areia [...]

Eu estava envergonhada da mentira que pregara dizendo que o chicle caíra na boca por acaso. Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim.

(Clarice Lispector, em “Medo de Eternidade”, Jornal do Brasil, 06/06/1970).

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 08 |
| 1 ENSINO DA DANÇA E TERCEIRA IDADE: PERCEPÇÕES INICIAIS..... | 10 |
| 2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA | 16 |
| 2.1 Corpo: heranças da Modernidade | 16 |
| 2.2 Corpo: processos de envelhecimento..... | 20 |
| 3 TÉCNICA KLAUSS VIANNA – DANÇA E EDUCAÇÃO SOMÁTICA | 25 |
| 3.1 Breve trajetória na especialização em Técnica Klauss Vianna (PUC/SP) | 28 |
| 4 ATUAÇÃO DOCENTE | 30 |
| 4.1 Ginásio de esportes Profº Jorge Abdelnur (Angatuba/SP)..... | 30 |
| 4.2 Instituição de longa permanência – Asilo Santo Antonio (Angatuba/SP) | 40 |
| DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS | 48 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 50 |

INTRODUÇÃO

Na subjetivação que permeia a compreensão sobre o envelhecimento, o corpo considerado “ativo” pode estar distante, pois vai perdendo aos poucos, a capacidade de acompanhar as características defendidas como ideais pela Modernidade, as quais em geral, estão associadas a capacidades motoras e padrões de beleza, higiene e juventude.

Outra característica comum é a utilização dos recortes etários como definidores e delimitadores das subjetividades, de modo que é esperado um comportamento semelhante entre todos que pertencem ao grupo social denominado idoso. No Brasil, este recorte inclui os sujeitos que possuem idade acima de sessenta anos, mas, o pertencimento a este grupo social define a subjetividade do idoso?

Ao longo de meu percurso de estudos e, sobretudo, desde que entrei em contato com as chamadas abordagens somáticas, desenvolvidas através do aprofundamento em diversas áreas do conhecimento e fundamentadas na compreensão de uma integralidade presente em todos os processos vividos pelo corpo (não o dissociando da mente, por exemplo), pude lançar luz, através do ensino da dança, a todos os pensamentos dualistas que embasam a elaboração das práticas nesta linguagem.

No primeiro capítulo problematizo o ensino da dança para a terceira idade, vivenciado durante um estágio enquanto cursava a graduação em Dança e Movimento pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM) /SP. Este contexto era construído com base em pensamentos nos quais o corpo é considerado “algo” externo e associado a uma máquina, a um instrumento, a um recipiente etc. É curioso, pois falamos de uma linguagem da arte que usa o movimento como premissa, ou seja, é construída no próprio corpo.

Após a graduação, iniciei a especialização em Técnica Klauss Vianna (TKV), pela PUC/SP e concomitantemente fui contratada para desenvolver dois projetos de ensino da dança para a terceira idade. Este estudo, portanto, pretende apresentar, discutir e problematizar a elaboração destas aulas a partir da TKV, as quais, em processo constante, apresentam-se como potencial para a ressignificação dos

entendimentos sobre o corpo, contrapondo esta compreensão por meio de pressupostos mecanicistas e possibilitando um resgate à singularidade do idoso.

Antes, porém, faz-se necessária a contextualização das origens dos pensamentos dualistas que, apresentadas no segundo capítulo a partir dos estudos de João Francisco Duarte Jr (2004), Adriano Rozendo & José Sterza Justo (2011) e David Le Breton (2013), reforçam os estigmas acima apresentados, assim como, embasam a compreensão atual que caracteriza o corpo idoso na sociedade ocidental contemporânea.

A Teoria Corpomídia, criada por Helena Katz e Christine Greiner (2005), é trazida à discussão por possibilitar uma ressignificação do corpo, promovendo uma dilatação das barreiras que dividem, delimitam e dicotomizam as compreensões herdadas pela Modernidade.

Em consonância ao pensamento integrado sobre o corpo, o terceiro capítulo apresenta aspectos históricos da criação da TKV, assim como a sua metodologia inovadora dos processos de ensino. Esta pesquisa brasileira é fundamentada pelos estudos da família Vianna (Klauss, Angel e Rainer Vianna).

Na continuidade, o quarto capítulo abordará dois contextos de ensino da dança para a terceira idade, nos quais venho atuando na cidade de Angatuba/SP. O primeiro desenvolvido no ginásio de esportes Prof^o Jorge Abdelnur, onde utilizei inicialmente o referencial do Método Feldenkrais e apresentei a TKV no ano seguinte. E o segundo, aplicado na instituição de longa permanência Asilo Santo Antonio, onde, introduzi um ensino com base na TKV desde o início do projeto.

Considerando que as estimativas atuais defendem um aumento significativo na expectativa de vida dos brasileiros e, em função desta constatação é perceptivo o aumento de atividades e projetos voltados a este público-alvo, percebo a necessidade de defender a singularidade de cada idoso, por isso, utilizo as estratégias de ensino pautadas na TKV, para a qual as práticas se constroem no próprio corpo em situação de movimento, possibilitando a existência de uma dança para todos.

1. ENSINO DA DANÇA E TERCEIRA IDADE: PERCEPÇÕES INICIAIS

O meu primeiro contato com o público da terceira idade se deu na Universidade Anhembi Morumbi, através de um estágio com duração de um ano, enquanto cursava a graduação em Dança e Movimento. Este estágio tinha o caráter de um curso extracurricular aberto ao público e estava relacionado à faculdade de Educação Física, na mesma universidade. Denominado "Projeto Todos na Dança", tratava-se do ensino de alguns estilos das danças de salão por meio de estratégias do Método Laban¹.

Vale a pena ressaltar que este curso estava, nos anos anteriores, ligado à graduação em Dança e Movimento, isto é importante para o meu trabalho, uma vez que o mesmo pretende, dentre outros aspectos, analisar as diferentes abordagens metodológicas presentes no ensino da dança para o público da terceira idade, assim como realizar uma reflexão e discussão sobre a especificidade deste ensino sob a perspectiva da arte, comparado à educação física, pois, é perceptível a diferença entre as áreas. Quando ministradas por um professor de educação física, as aulas de dança – na maioria das vezes - acabam por priorizar o condicionamento físico e a repetição dos movimentos.

Isto ocorre porque a dança, apesar de pertencer à área da arte, é comumente contemplada nos diversos contextos de ensino (formal e informal)² por meio da educação física e, existem inúmeras problematizações a este respeito, uma delas é a de que, sendo ensinada por esta área, a dança é considerada uma atividade física e são valorizados os aspectos de diversão e entretenimento (conforme percebido por meio deste estágio) ao invés de seu caráter artístico/expressivo.

¹ Rudolf Laban (1879-1958) foi considerado “[...] precursor da dança de expressão moderna e o primeiro a oferecer um corpo teórico para o estudo do movimento. O conjunto da obra de Laban abre um novo caminho de compreensão da função artística, social e política do movimento, na criação de contextos, significados e valores [...] Ele fundamentou uma visão global de aprendizagem, a qual envolvia sentir, pensar e fazer.” (LAMBERT, 2010, p. 30). O método Laban, entretanto, não pertence às chamadas abordagens somáticas, mas, seus estudos possibilitaram o desenvolvimento do Sistema Laban/Bartenieff no qual estão presentes os *Fundamentals*, - criados por Irgard Bartenieff (1900-1981) -, este sim integrante da chamada educação somática.

² O ensino da dança contempla dois espaços distintos em sua atuação, o formal e o informal. O primeiro caso está relacionado à educação escolar e o segundo, as academias cuja oferta é denominada “cursos livres”.

Embora a dança e a educação física possuam interfaces, como o corpo e o movimento humano, isso não lhes concede o direito de subjugar uma à outra. Elas podem se relacionar de maneira interdisciplinar, porém conhecendo e respeitando muito bem suas singularidades e competências. (MORANDI, 2012, p. 105).

No início do semestre fui orientada somente a observar as aulas (participava da “prática”, caso faltassem pessoas para formar os pares para a dança). A aula iniciava com um alongamento que, a meu ver, tinha um aspecto mecanicista no sentido de que os alunos eram convidados a realizá-lo por meio da imitação, desta maneira o professor - estando ao centro e à frente - reproduzia os movimentos e os alunos - posicionados atrás - copiavam. Havia uma contagem que delimitava a velocidade e quantidade de vezes para a execução de cada etapa.

Na continuidade, eram ensinados os passos específicos do estilo de dança a ser contemplado no dia: bolero, gafieira, *rock soutinho*, *zouk* etc. Para finalizar, os alunos eram convidados a formar duplas e, com o acompanhamento de músicas, combinavam os passos que haviam aprendido isoladamente e dançavam.

No decorrer do estágio fui convidada, juntamente com uma parceira de trabalho – também estagiária e graduanda em dança – a elaborar a parte inicial da aula, chamada de aquecimento. Iniciamos propondo exercícios de "sensibilização" corporal, para isso pesquisamos³ as lições descritas no livro "Consciência pelo movimento" de Moshe Feldenkrais⁴ (1977).

³ Estávamos habituadas à bibliografia por ambas estarmos ingressas no curso de especialização no Método Feldenkrais ao qual concluímos em 2014, neste momento, recordo-me que adaptamos algumas lições para que pudessem ser feitas no nível médio (posição sentada), pois dispúnhamos de cadeiras no estúdio em que as aulas aconteciam e ainda tínhamos receio de sugerir propostas no nível baixo (deitados sobre o chão).

⁴ “Moshe Feldenkrais (1904-1984), matemático, engenheiro e físico israelense [foi] criador do método que leva seu nome. Por volta de 1942, viu-se às voltas com uma grave lesão nos joelhos em decorrência da prática do futebol. Em vez de submeter-se a uma arriscada cirurgia, da qual não sabia se sairia ileso, decidiu dedicar-se ao estudo da anatomia, da neurologia, da biomecânica, do comportamento e do desenvolvimento do movimento humano. Com base em suas pesquisas e experimentações teórico-práticas acerca das ligações entre cérebro e corpo, conseguiu recuperar por completo sua capacidade de locomoção.” (ZEMACH-BERSIN; ZEMACH-BERSIN; REESE, 1992 apud GERALDI, 2011, p. 99).

Neste momento introduzimos a educação somática nas aulas e pude notar, apesar do tempo reduzido que tínhamos para estas propostas, uma maior atenção nas instruções por nós direcionadas, aspectos que iam além do costumeiro “reproduzir” e que envolviam a percepção do que era feito enquanto era feito.

A educação somática consiste em técnicas corporais nas quais o praticante tem uma relação ativa e consciente com o próprio corpo no processo de investigação somática e faz um trabalho perceptivo que o direciona para a autorregulação em seus aspectos físico, psíquico e emocional. (MILLER, 2012, p. 13).

As abordagens somáticas viabilizam, dentre outros aspectos, a percepção da integralidade corporal por meio da chamada para o “saber-sentir”. A autora Ana Terra⁵ (2011), interessada em uma pesquisa sobre a construção de *saberes sensíveis* da dança (como ela mesma nomeia), apresenta três diferentes falas contemporâneas relacionadas ao corpo, são as falas *sobre*, *do* e *no* corpo.

[...] Tem-se a possibilidade de um enriquecimento de perspectivas quando se associam os pensamentos sobre o corpo aos pensamentos do e no corpo. As diferentes ciências – biológicas ou humanas – que se aproximam desse fenômeno chamado corpo originam pensamentos a respeito do corpo. A dança e as abordagens somáticas produziram e produzem pensamentos do e no corpo. Conhecimento elaborado no corpo em vida, que transforma e forma o próprio corpo na medida em que é produzido. (p. 165).

Considero a visão do ensino da dança sob a perspectiva da área da educação física atrelada ao conhecimento *sobre* o corpo, principalmente quando parte de pressupostos mecanicistas, cuja importância se detém à quantidade e forma externa dos movimentos. A introdução da educação somática nas aulas que ministramos durante o estágio, em consonância ao trecho acima descrito, possibilitou que os alunos se deparassem com o conhecimento *do* próprio corpo enquanto o viviam *no* próprio corpo.

⁵ Ana Maria Rodriguez Costas (2011).

Conforme mencionei anteriormente, o professor de educação física introduziu nas aulas o Método Laban defendendo a possibilidade de relacioná-lo com o ensino da dança de salão. Em uma de suas instruções ele solicitou, então, que os alunos caminhassem variando as direções do corpo no espaço, alternando entre deslocamentos para frente, para trás e para os lados.

Pude observar nesta instrução a falta de estímulo para que o aluno percebesse, por exemplo, a tridimensionalidade⁶ do seu corpo no espaço. O procedimento foi direcionado de forma mecânica e foi executado de maneira desatenta e simplesmente divertida.

Inserir em uma aula de dança uma técnica ou método de Educação Somática não garante o desenvolvimento da sensibilidade sem que haja uma reflexão/atenção às relações entre conteúdos, estratégias e objetivos.

Defendo, portanto, a necessidade do estabelecimento de momentos de pausa para compreensão, percepção e afirmação dos objetivos da proposta, procedimentos estes que solidificam o entendimento, auxiliando o momento posterior da aula (dança de salão) e prevenindo a agudização de possíveis lesões comuns a esta faixa etária⁷.

Quando se trata da educação somática não basta simplesmente usar o procedimento, o professor precisa estar atento ao contexto de ensino e as estratégias que este ambiente sugere para que o trabalho não se torne mera reprodução.

Apesar das considerações acima descritas a partir da observação realizadas no estagio, foi possível observar a satisfação dos alunos frente às propostas. Esteve

⁶ Considero o item tridimensionalidade, acima descrito como sugestão para aprofundamento nas caminhadas em diferentes direções, fundamental para a percepção da totalidade do corpo. O desenvolvimento por meio de diversas estratégias e percebo uma maior projeção nos movimentos de meus alunos, projeção esta que, independente de estarem em casa ou em casa, viabiliza uma percepção melhor de si contribuindo para a redução de batidas em móveis e quedas, ao mesmo tempo em que cuida da saúde articular.

⁷ Atualmente no ensino da dança para os meus alunos da terceira idade, não evidencio em minhas consignas os **limites**, mas utilizo o potencial para a percepção das **possibilidades** singulares. Acredito que os atos de fala construídos em aula reforçam o pensamento metodológico contemplado.

nítida a preocupação e respeito dos professores com os “limites” peculiares dos corpos e, por fim, a diversão estava presente em todos os momentos da aula.

Tenho a impressão de que este respeito aos alunos estava relacionado à faixa-etária, trabalhando com um grupo mais jovem, suponho que haveria mais cobranças para que todos os corpos chegassem, com sucesso, ao aprendizado do código da dança.

Questiono também a preocupação com a diversão, muito comum nas aulas voltadas para a terceira idade, não desconsidero a importância do bom humor, da felicidade, do prazer, mas, não defendo estes como sendo os principais objetivos porque estão associados à compreensão “limitada” sobre a dança caracterizando-a como “mero lazer” e não como uma área que possibilita o autoconhecimento e desenvolvimento de autonomia.

Estas análises apresentam claramente as diferenças sob o ponto de vista metodológico do olhar observador (da autora) em relação às proposições feitas ao longo destas aulas para a terceira idade nas quais “a dança [...] torna-se mera atividade física a serviço da realização de corpos “saudáveis e esculturais”.” (MORANDI, 2012, p. 102), ou ainda, é utilizada por ser um potencial para amenizar sinais do envelhecimento.

Nota-se a importância de refletir acerca dos planejamentos das ações docentes (independente do grupo para qual o ensino será direcionado), porque, a maneira como estão relacionados os objetivos, conteúdos e estratégias, demonstram toda a metodologia por trás da elaboração de cada aula, ou seja, o entendimento que o docente possui sobre o corpo permeia todas as suas ações didáticas.

“A imagem do corpo não é um dado objetivo, não é um fato, é um valor que resulta essencialmente da influência do ambiente e da história pessoal do sujeito.” (LE BRETON, 2013, p. 235). Conforme veremos adiante, a história pessoal do sujeito idoso é marcada por traços das dicotomias modernas, tratam-se de heranças culturais que os colocam, algumas vezes, no lugar de inválidos e/ou incapazes ou, ainda, os estimulam a “escapar” da velhice a qualquer custo.

Assim, o sentimento da velhice é uma mistura indiscernível de consciência de si (através da consciência aguda de um corpo que muda – *conforme as fontes que o alimentam – grifo meu*) e de uma apreciação social e cultural. (p. 236).

Adiante, as problematizações apontadas acima serão ampliadas a outros contextos de atuação com o ensino da dança para a terceira idade, assim como, serão apresentados os embasamentos teóricos da compreensão sobre o corpo e a dança justificando, portanto, as escolhas metodológicas postas à discussão pela autora ao longo desta monografia.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

2.1 Corpo: heranças da Modernidade

É a herança de mecanismos, pensamentos e atitudes que estão na nossa pele, no ar de nossos pulmões e nas vozes e nos movimentos de outrem que inconscientemente tornam-se nossos sem ao menos nos darmos conta disso.

Jussara Miller

A Teoria Corpomídia, criada por Helena Katz e Christine Greiner (2005), considera a existência do corpo nos processos de contaminação, não é possível pensar corpo sem o espaço, ambos constroem-se mutuamente. O corpo vive em transformação a partir dos atravessamentos vindos das relações que estabelece com o ambiente, com as outras pessoas e consigo. É transformado e também transformador.

Segundo as autoras,

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia a qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação. (KATZ & GREINER, 2005, p. 131).

O discurso sobre o corpo é, contudo, muito diferente quando observado pelo ponto de vista da Modernidade⁸. Isto porque se trata de um pensamento fragmentado. A vida, sob este olhar, se dá por meio destes fragmentos. “A versão moderna do dualismo opõe o homem ao seu corpo, e não mais, como outrora, a alma ou o espírito a um corpo” (LE BRETON, 2013, p. 350).

Desta forma, o pensamento proliferado relaciona-se à ideia de que “têm-se um corpo” e este está isolado da mente. Esta cisão aponta para desdobramentos

⁸ Le Breton (2013) aponta a Modernidade como um marco para a mudança do pensamento sobre o corpo e contextualiza seu recorte às sociedades ocidentais.

que dissociam também a razão da emoção; a ação teórica da ação prática; dentre outras dicotomias culturalmente incorporadas.

David Le Breton (2013) apresenta duas como sendo as fontes da representação moderna do corpo que acompanham até hoje os pensamentos ocidentais, a primeira está relacionada ao homem anatomizado e a segunda, à metáfora corpo-máquina.

Segundo o mesmo autor, antes que este pensamento moderno fosse culturalmente proliferado, é possível considerar a existência de um pensamento contrário, na civilização medieval, por exemplo, o corpo estabelecia relações intrínsecas entre sua comunidade e o cosmos, a vida era construída coletivamente. Algumas camadas populares mantiveram esta integralidade, não separando o corpo da pessoa, como por exemplo, a sociedade *canaque* para a qual a existência está entrelaçada ao reino vegetal.

Kara designa, ao mesmo tempo, a pele do homem e a casca da árvore. A unidade da carne e dos músculos (*pié*) remete à polpa ou ao caroço dos frutos [...] Não há qualquer fronteira discernível entre esses domínios. Apenas nossos conceitos ocidentais permitem essa divisão [...] (LE BRETON, 2013, p. 22-23).

O pensamento moderno e dualista emerge em consonância ao momento que o homem se vê enquanto indivíduo, assim, a primeira fonte da representação moderna sobre o corpo advém do empreendimento da anatomia, isto é, quando o homem passou a observar o corpo com distanciamento, buscando suas lógicas de funcionamento e os motivos das supostas falhas.

Se definirmos o corpo moderno como o indício de um rompimento do homem consigo mesmo, de um rompimento entre o homem e os outros, e de um rompimento entre o homem e o cosmo, encontramos pela primeira vez esses diferentes momentos no empreendimento iconoclasta⁹ dos primeiros anatomistas [...]. (*idem*, p. 73).

⁹ Iconoclasta: Que, ou quem destrói símbolos, estátuas etc. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação: FERREIRA, Marina Baird – 8ª Ed. – Curitiba: Positivo, 2010).

Com os anatomistas e, precisamente a partir de Andreas Vesalius (1514-1564)¹⁰, o corpo passa a ser estudado “por si” e a presença humana do sujeito torna-se desconsiderada. Neste momento, a racionalidade começa a ser valorizada e a natureza, outrora percebida por meio de uma integralidade, é unicamente explorada e transformada, não passando de uma forma vazia.

Atualmente é possível identificar esta tendência ainda atuante. Há uma crescente e desorientada transformação da natureza guiada pelos pressupostos que o autor João Francisco Duarte Jr. (2004) designa “tripé da Modernidade”, a citar, dinheiro, tempo e espaço. A sociedade, desta maneira, preenchida desta racionalidade, passou a perceber tudo ao redor semelhante às lógicas de funcionamento de máquinas.

O cerne da questão não se encontra nos meios tecnológicos em si mesmos, mas nas políticas que regem a sua utilização, as quais, invariavelmente, estão a serviço da lógica mercantilista de nossa sociedade industrial. (DUARTE JR, 2004, p. 152).

A metáfora “corpo máquina” – segunda fonte de representação moderna do corpo - foi iniciada com René Descartes (1596-1650) que, conforme Le Breton (2013) aponta, viveu insistentemente a sua própria individualidade apresentando à sociedade as distinções entre o homem (sujeito) e o seu corpo (tratado como externo/objeto), evidenciando a importância da alma. Para Descartes, por exemplo, o pensamento não acontece no corpo.

¹⁰ No ano de 1543 é publicado o tratado *De humani corporis fabrica*, de Vesalius. A obra, ao longo de suas 700 páginas (com 300 ilustrações de autoria de Jean de Calcar), apresenta Vesalius em intervenção a um cadáver. Segundo Le Breton (2013: 82), “as ilustrações da *Fabrica* esboçam uma mutação epistemológica carregada de consequências, mas elas rendem um tributo significativo às representações anteriores do homem e do cosmos”. E complementa que “as primeiras observações de Vesalius sobre a anatomia humana encontram suas fontes neste olhar distanciado, que esquece metodologicamente o homem para considerar somente o corpo.” (LE BRETON, 2013, pág. 73).

O dualismo por ele defendido não foi o primeiro a propor a separação entre a alma e o corpo e, apesar de não estar diretamente relacionado à religião, estava presente e muito difundido na sociedade.

“A metáfora mecânica aplicada ao corpo ressoa como uma reparação para conferir ao corpo uma dignidade que ele não seria capaz de ter permanecendo simplesmente um organismo.” (LE BRETON, 2013, p. 126) isto porque, dentre outros aspectos, este entendimento “resolve” melhor as questões relacionadas ao seu mau funcionamento e consequentes estratégias de “reparação”.

As novas formas de conhecimento, o individualismo nascente e o avanço do capitalismo contribuíram para a difusão e estabelecimento da visão mecanicista na qual o universo também passou a ser considerado uma máquina. O distanciamento da sensibilidade na apreensão do mundo torna-se, ainda hoje, frequente. “O conhecimento deve ser útil, racional, despido de sentimento e capaz de produzir eficácia social” (*idem*, p. 101).

Apesar da valorização do indivíduo em relação à natureza estar evidente, houve uma mudança significativa do corpo pós Revolução Industrial, “corpo esse que, de maneira acelerada, precisou adaptar-se a um esquema produtivo que se mostrava indiferente às suas necessidades e ritmos vitais, os quais até então eram obedecidos pelos antigos lavradores e artesãos.” (DUARTE JR, 2004, p. 47).

A existência segue as lógicas da “produção sem falhas”, em consequência, são percebidos os efeitos ao longo da passagem do tempo. Quando comparado à máquinas, o corpo passa a viver por aquilo que lhe é externo, não há escuta, ao contrário, há a necessidade de viver conforme modelos “ideais” e “eficientes”.

Este “esquema produtivo” mantém-se no cenário atual ao qual há, portanto, um corpo “esquecido”. O vivo é subordinado aos modelos da máquina por meio da herança do pensamento cartesiano e está dividido entre o bom e o mau funcionamento. O que funciona bem está relacionado à produtividade e juventude. Por outro lado, o que não funciona deve ser “consertado”, mas, faz-se necessário acrescentar que “não se trata de modificar um ser mecânico e de subtrair uma peça defeituosa em um motor; trata-se de modificar o ser orgânico do homem” (LE BRETON, 2013, p. 399).

E, o “ser orgânico do homem” é construído nas relações. Nunca está pronto/acabado, ao contrário, transforma-se o tempo inteiro vivendo os seus processos naturais. “[...] Se o corpo fosse realmente uma máquina, ele escaparia do envelhecimento, da precariedade e da morte”. (LE BRETON, 2013, p. 400).

O corpo contemporâneo encontra-se muitas vezes ausente de si, distante de uma percepção do mundo com base em sua sensibilidade, por isso, pouco ou nada percebe sobre as relações entre si e o entorno.

Mas não pode haver aí um “retorno” ao corpo. O corpo está sempre presente, indiscernível do homem, a quem confere uma presença, qualquer que seja o uso que este faça de sua força, de sua vitalidade, de sua sensorialidade. É antes, outro uso de si, a partir do uso de seu corpo, que acontece uma preocupação nova: aquela de restituir à condição ocidental a parte de carne e sensorialidade que lhe faz falta. Esforço por reunir uma identidade pessoal fragmentada em uma sociedade fragmentadora. (*idem*, p. 260).

Urge o desenvolvimento de uma escuta, pois, uma vez percebendo-se em co-evolução constante, a pessoa é seu corpo e passa a viver na integralidade.

2.2 Corpo: processos de envelhecendo

A vida não é estática. Flui e muda continuamente. Há apenas uma certeza: só a mudança é constante

Ruthy Alon

Algumas culturas compreendem o envelhecer como seguimento da marcha natural da existência, “Louis-Vincent Thomas explica [...] que os africanos, [por exemplo,] amam se envelhecer quando lhes perguntam a idade” (LE BRETON, 2013, p. 227).

No país Sara, no Senegal, o envelhecer é também vivenciado com respeito e valorização por toda a sociedade e pelo próprio idoso, o pensamento sobre ele está relacionado aos aspectos de continuidade, experiência, plenitude e sabedoria. Quando uma criança é batizada são pronunciadas as palavras,

Que ela viva por muito tempo, tenha inteligência, tenha pai e mãe, tenha mais dias do que o mais velho da cidade, que seja velha ao ponto de sua cabeça ser toda florida, a ponto de ela não poder mais andar. (THOMAS L.-V. apud LE BRETON, 2013, p. 232).

Nas sociedades ocidentais pode ser identificado um comportamento contrário, pois é crescente e atual a busca de combater os traços do envelhecimento, é percebido, portanto, um distanciamento de si mesmo por parte dos sujeitos em função da necessidade de “esconder” a qualquer custo, a passagem nesse processo.

Sob este olhar é possível verificar uma perda das características designadas por Le Breton como os “valores cardeais da Modernidade (*idem*: 211)”, a citar, saúde, juventude, sedução, flexibilidade e higiene. A manutenção destes valores torna-se uma necessidade para continuar a pertencer na sociedade, assim como, confirmam o pensamento sobre o corpo máquina acima apresentado.

Este corpo compreendido por meio de pressupostos mecanicistas tende a buscar as maneiras ideais para manter-se em “perfeito” funcionamento, recorrendo, na maioria das vezes, a estratégias externas e distantes de si. Em função disso é nítido o apagamento da singularidade própria em função da normatização a qual acaba por tornar o corpo

[...] um resto. Ele não é mais o sinal da presença humana, indiscernível do homem: ele é sua forma acessória. A definição moderna do corpo implica que o homem esteja separado do cosmo, separado dos outros, separado de si mesmo. O corpo é resíduo destes três retiros. (LE BRETON, 2013, p. 71).

O envelhecimento nas sociedades ocidentais é visto, portanto, como uma redução progressiva do corpo a partir de uma dualidade que opõe o sujeito ao seu corpo e o torna dependente deste último. “[...] A velhice é afetada por um sinal negativo. É neste nível que, na imagem que o sujeito tem de seu corpo, infiltra-se pouco a pouco o sentimento de uma depreciação social”. (LE BRETON, 2013, p. 232).

A visão social está, portanto, limitada ao corpo desfeito que precisa ser alimentado e cuidado porque há uma compreensão de que existe um único modelo correto e, não se enquadrar a ele tende a gerar a exclusão. Conforme apresentado no capítulo anterior, requer-se um esforço para que seja possível reunir as identidades pessoais fragmentadas nesta sociedade a qual, por si, é constantemente fragmentadora.

Considero o momento atual oportuno para que estas compreensões sejam ressignificadas devido ao aumento da expectativa de vida do brasileiro que, em consequência, contribui continuamente para uma disposição do público idoso em novos espaços de atuação.

Há uma estimativa feita pelo IBGE (1994:2002) de que “o percentual de brasileiros com mais de 60 anos de idade até o ano de 2025 passará de 8,9% para 18%. Entre os idosos, o segmento que mais cresce é o dos mais velhos: no grupo com 75 anos ou mais, o crescimento foi de 49,3% entre 1991 e 2000.” (SANTOS, ANDRADE & BUENO, 2009, p. 4).

Desta maneira, são crescentes as atividades e programas voltados aos idosos, estes em maioria, voltados àqueles que se mantêm “ativos” buscando amenizar os efeitos do envelhecimento.

Adriano Rozendo & José Sterza Justo (2011) apontam que a mudança terminológica ocorrida na década de 60 para a designação da pessoa idosa, outrora denominada “velha”, e passada a chamar “terceira idade”, culminou em uma ressignificação da subjetividade do idoso, porque o recorte etário, proposto para designar uma determinada camada social, tende a padronizar a subjetividade de todos que a ela pertencem e isto não escapa aos processos do envelhecimento.

A mudança terminológica, portanto, culminou em uma ressignificação da identidade dos sujeitos, até então chamados “velhos”. A denominação “terceira idade”, desta forma, pode ser associada ao “viver bem” porque pressupõe “idosos ativos, inclusive sexualmente, aptos a desafios, e novas experiências, com poder aquisitivo suficiente para driblarem os estigmas e os sinais estéticos do envelhecimento” (ROZENDO & JUSTO, 2011, p. 146).

Faz-se necessário constatar, contudo, que a terminologia “velhice” nem sempre esteve relacionada a características negativas, isso aconteceu principalmente a partir da proliferação dos meios de produção capitalista e a expansão da visão moderna.

Mercadante (2005) sugere que a visão de um corpo imperfeito, em declínio, enfraquecido, enrugado, que acompanha as idades avançadas da vida, em especial ao segmento denominado velhice tende a ultrapassar os limites físicos, agregando tais imagens à identidade dos sujeitos. Segundo a autora, as imagens pejorativas sobre os mais velhos não avaliam só o corpo, mas expandem-se para a personalidade, o papel social, econômico e cultural do idoso. (*ibidem*).

Os contextos que tendem a padronizar um perfil, conforme a denominação escolhida devem ser questionados, porque, idosos tratados como velhos “inativos”, coexistem com a chamada terceira idade “ativa”. Estes são os perfis comumente aceitos para que os sujeitos que se identifiquem nesta etapa da vida.

Urge a necessidade da não padronização e o desenvolvimento de um olhar atento para os projetos criados para a terceira idade, de modo que viabilizem a expansão das fronteiras ainda muito limitadas nas subjetividades previamente construídas, por anos, para esta faixa-etária.

Viver é estar em processo e transformação constantes.

A Teoria Corpomídia, para a qual o corpo nunca está finalizado, mas em co-evolução com o ambiente, defende que as informações não são acumuladas no corpo, mas selecionadas conforme os processos de contaminação. O corpo é este cruzamento.

A compreensão da vida como produto e produtora de uma rede inestancável de troca de informações, marca uma diferença básica. Nela, a ideia do corpo como mídia ocupa posição central. As informações estão no mundo, agindo, contaminando e sendo contaminadas. (KATZ & GREINER, 2001, p. 74).

Deste modo, os recortes etários que delimitam os períodos das fases de vida e se tornam enunciados carregados de significados, devem ser revisitados. O corpo está.

3. TÉCNICA KLAUSS VIANNA – DANÇA E EDUCAÇÃO SOMÁTICA

Como defende Markula (2004), todas as práticas corporais são capazes de ser potencialmente emancipadoras ou opressivas.

Silvie Fortin

Na década de 40 Klauss e Angel Vianna iniciaram uma pesquisa na área da dança na direção inversa aos modelos de trabalho corporal, existentes na época em Belo Horizonte/MG¹¹, desta maneira, apresentaram em seus estudos propostas de potencializar a escuta do próprio corpo na prática da dança e, posteriormente na vida.

Além das contribuições pela atuação artística, o casal viabilizou inovações nos sistemas de ensino da dança, tais como,

a postura do professor como orientador e facilitador de um processo, e não como modelo a ser copiado; o desuso de sapatilhas para trabalhar melhor os espaços articulares e os apoios dos pés dos bailarinos; o trabalho técnico corporal com enfoque somático, resultando na percepção e na consciência do movimento; o trabalho centrado no indivíduo, com suas percepções, relações e seu autoconhecimento; o desapego do espelho como referência, tão habitual em sala de aula de dança até os dias de hoje; a busca da dança e da expressividade de cada um; a relação de pesquisa de movimento, inclusive na vida cotidiana, entre outras inovações. (MILLER, 2012, p. 16).

Os estudos desenvolvidos pelos Vianna foram denominados posteriormente como Escola Vianna (Miller, 2012) em função da abrangência de sua atuação e dos princípios que a caracterizam. Jussara Miller (2012) explica que adota “o termo “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” (2012, p.15), este pensamento contribui, portanto, para a aproximação dos profissionais nas áreas das artes, educação e saúde que tiveram contato com

¹¹ Klauss e Angel Vianna ingressaram nas aulas de balé clássico desenvolvidas pelo professor Carlos Leite e, em 1948, passaram a fazer parte de sua companhia denominada Ballet Minas Gerais. Esta pesquisa iniciada neste instante foi continuada nos outros lugares pelos quais o casal transitou, a citar Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro. Para mais informações sobre os dados bibliográficos vide Miller (2007).

este trabalho corporal, porque compreende os princípios que fundamentam a pesquisa desenvolvida pela família Vianna.

Desta maneira, a sistematização deste trabalho atualmente denominado “Técnica Klauss Vianna” foi iniciada em 1984 por Rainer Vianna e Neide Neves, e mais tarde juntamente de pesquisadoras colaboradoras – também participantes da trajetória da família Vianna-, culminou na abertura do curso de especialização na PUC em São Paulo no ano de 2012.

Faz-se importante deixar claro que,

os pesquisadores que passaram somente por este último (Klauss Vianna) e não tiveram acesso aos estudos didáticos elaborados, sistematizados e direcionados por Rainer muitas vezes não se referem à técnica Klauss Vianna para nomear suas metodologias, usando cada qual o termo que designa suas escolhas pessoais de atuação e trabalho. (MILLER, 2012, p. 19).

A TKV é, portanto, uma das vertentes cuja pesquisa de Klauss Vianna fundamentou. Nesta técnica¹², “a dança e a educação somática se apresentam em estado de fusão e entrecruzamento, o que proporciona uma articulação de aprendizagem holística” (*idem*, p. 69).

Caracteriza a técnica, a construção de um ensino pautado nas relações, de modo que o professor é um facilitador e propõe procedimentos de exploração para que os alunos percebam, criem e dançam por si, valorizando suas possibilidades singulares e proporcionando – dentre outros aspectos – um significativo aumento no repertório de movimentos e consequentes escolhas de ações mais eficazes no dia-a-dia.

O respeito às singularidades presente no trabalho possibilitou a criação de um ambiente heterogêneo valorizando a subjetividade de cada indivíduo. Por meio desta

¹² A terminologia “técnica” utilizada para nomear a sistematização não está associada ao acúmulo de habilidades corporais (MILLER 2012), ao contrário, é apresentada como processo de investigação em constante construção de modo que Klauss Vianna em seus discursos, ao mesmo tempo em que questionava o uso desta palavra, dava a ela outro uso, afirmando-a como viva, flexível, móvel (VIANNA, 2005).

atitude, inúmeras barreiras foram rompidas, construindo uma dança para todos e questionando a crença, ainda presente em alguns contextos de ensino, de que há um “dom” ou perfil estético “ideal” para dançar.

Essa abrangência de público é uma característica da Técnica Klauss Vianna, pois, estando todos com o propósito de aprender a **escutar** e **respeitar** o próprio corpo, é possível a participação de bailarinos, profissionais liberais, executivos, músicos, atores etc. em uma mesma aula. Nesse ambiente, não há espaço para que se instaurem ou se instiguem comparações e competições por vezes presentes em aulas de dança. Na prática Klauss Vianna, a proposta é de que cada um esteja focado no (re)conhecimento do próprio corpo, compartilhando com o outro suas experiências e vivências corporais. (MILLER, 2007, p. 18).

Klauss Vianna também apontava para a compreensão de que a dança não é construída por formas externas ao corpo, atualmente ilustradas a partir figura de professor, detentor “da maneira correta de se executar o movimento”.

A difusão desta dança para todos acontece a partir do entendimento sobre o corpo que, pautado na Teoria Corpomídia (2005), é considerado produtor de conhecimento, nunca finalizado, desta maneira, o corpo não é recipiente das “informações que chegam a ele”, mas se constrói através dos cruzamentos. “O corpo não cessa de produzir e registrar sentido.” (LE BRETON, 2013, p. 147).

A integralidade presente na TKV dialoga com outro princípio que permeia a construção deste estudo, trata-se da não diferenciação entre vida e dança, desta maneira, o corpo da sala de aula é o mesmo que caminha pelas ruas, que trabalha, dorme, dirige, se alimenta, digere, sente felicidade, tristeza, frio, dor etc. Por este motivo “a derrubada das paredes da sala de dança”, através da abertura para uma percepção do próprio corpo faz-se imprescindível nesta sensível construção da escuta de si.

Dança é vida. Movimento é vida. Não há vida nem dança sem movimento. (NEVES, 2010, p. 34).

3.1 Breve trajetória na especialização em Técnica Klauss Vianna (PUC/SP)

Deito-me sobre o chão e fecho os olhos, sou eu ali. Meus apoios, minha preguiça, minha respiração. O tempo está dilatado, desfaço a preocupação com o passado ou o futuro, desligo o meu celular, desconecto-me com o que vem de longe e de fora. Sou eu. Sendo o que eu gosto de ser.

Diana Rodrigues¹³

No ano de 2015 ingressei na especialização em Técnica Klauss Vianna pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) e, desde então, venho utilizando-a nas estratégias metodológicas das minhas aulas para todas as idades (com ênfase ao público da terceira idade conforme aprofundamento por meio deste estudo nas páginas a seguir).

Os semestres da especialização foram divididos, para fins didáticos em Processo Lúdico, Processo dos Vetores, Processo Criativo e Processo Didático. Por meio desta organização ao longo dos quatro semestres do curso, pude ampliar significativamente a minha percepção sobre a integralidade existente nos processos de contaminação entre corpo e ambiente. Isto se deve ao caráter emancipatório da TKV.

Já havia entrado em contato com o corpo *soma*¹⁴ ao longo da minha trajetória na graduação em Dança e Movimento (UAM) por meio da educação somática e sua aplicação no ensino-aprendizagem em dança proposta por diversos autores dentre os quais Ana Maria Rodriguez Costas (2011), Sylvie Fortin (1998 e 2011), Silvia Geraldi (2001), Isabel Marques (2003 e 2010), Jussara Miller (2007 e 2011), Carla Morandi & Márcia Strazzacappa (2006).

No decorrer da especialização em TKV, pude contemplar uma diluição entre as “convencionais fronteiras” presentes em minhas compreensões sobre os termos: aprendizado teórico/prático; ensino técnico/criativo em dança; corpo/ambiente, por exemplo.

¹³ Excerto retirado do Protocolo Final escrito para as aulas do **Processo Criativo: Técnica Klauss Vianna – corpo cênico, dança e teatro** sob orientação da Prof^a Dr^a Jussara Miller, 2016.

¹⁴ Segundo Jussara Miller, trata-se do “*ser corporal humano na sua integralidade. Não o corpo cartesiano mecanicista [...]*” (2012, p. 13).

O meu corpo não é mais vivenciado sem considerar o ambiente que o circunda. Os processos de cognição são vividos na carne – incorporados - conforme as minhas possibilidades singulares.

Crio-me e recrio-me percebendo como me movimento, sem o estabelecimento de divisões entre sala de aula e cotidiano, buscando atuar como facilitadora e provocadora para que os meus alunos também se percebam integrados e em relação.

4. ATUAÇÃO DOCENTE

4.1 Ginásio de esportes Profº Jorge Abdelnur (Angatuba/SP)

Já graduada em dança, no ano de 2015, passei a residir em minha cidade Angatuba/SP onde fui contratada para trabalhar com o ensino da dança no Ginásio de Esportes Professor Jorge Abdelnur, pela Secretaria Municipal de Esporte, Lazer e Cultura da prefeitura.

Inicialmente as minhas turmas contemplaram os públicos infantil, adolescente e adulto. Adiante, fui convidada para desenvolver um trabalho voltado à terceira idade, esta contratação estava atrelada à condição de iniciar a montagem de uma coreografia para a participação dos Jogos Regionais do Idoso (JORI).

O JORI¹⁵ é um evento realizado pelo Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo e anualmente reúne atletas com idade acima de sessenta anos em competições intermunicipais divididas em modalidades de esportes¹⁶, dentre as quais está a chamada “coreografia”.

Logo no primeiro encontro com o grupo percebi, através dos enunciados apresentados pelas alunas, a existência de um entendimento pautado na necessidade de habilidades específicas para “dançar bem”, assim como, a associação da linguagem exclusivamente ao lazer e à diversão, desconsiderando que “a dança, como arte do movimento, produz e comunica pensamento e conhecimento” (NEVES, 2010, p. 74).

O virtuosismo vinculado à dança pode estar associado, no senso comum, à destreza para giros, execução de grandes saltos, aumento na velocidade do movimento etc. e também considera estas habilidades possíveis, exclusivamente, a corpos jovens e saudáveis.

¹⁵ Os Jogos Regionais do Idoso (JORI) são um conjunto de eventos realizados no Interior e na Capital, promovidos pelo Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo, envolvendo a população idosa em atividades esportivas, em parceria com as Secretarias: Juventude, Esporte e Lazer, Educação, Saúde, Desenvolvimento Social, e apoio do município anfitrião. São 14 modalidades diferentes adaptadas para o idoso: bocha, atletismo, buraco, coreografia, damas, dominó, dança de salão, malha, truco, natação, vôlei adaptado, tênis, tênis de mesa e xadrez.

¹⁶ A dança inclui-se, neste evento, como modalidade esportiva.

Apesar disso, a tendência característica das coreografias campeãs do JORI está pautada em corpos idosos “dançando como se não fossem idosos”¹⁷. Lucia Matos (2012) apresenta questões semelhantes sobre o ensino da dança para corpos de dançarinos com deficiência. Segundo a autora,

Muitas coreografias tentam esconder as singularidades dos corpos de dançarinos com deficiência, a partir de perspectivas artísticas que buscam anular essas diferenças e direcionam esses dançarinos para a normalização e a “superação de si mesmo”. Por essa via, escondem-se suas singularidades e/ou controla-se seu corpo através da transposição de padrões de movimento normalmente esperados para um corpo que dança. Desse modo, são estabelecidas aproximações com padrões estéticos e técnicos na tentativa de relativizar as diferenças e mostrar que as pessoas com deficiência também “podem fazer”, implicando essa atitude, em sua maioria, em propostas normalizadoras. (p. 184).

Neste evento, para o qual a dança está inserida como modalidade, as visões de corpo, mundo e dança, diferem-se muito da compreensão que será apresentada ao longo deste estudo para o qual as aulas foram planejadas/analizadas/descritas através dos princípios e tópicos de trabalho da Técnica Klauss Vianna (TKV), que, segundo Miller (2007),

[...] não se reduzem ao virtuosismo nem ao acúmulo de habilidades corpóreas, mas envolvem o **pensamento** do corpo, que é um “estar presente” em suas sensações, enquanto se executa o movimento, sentindo-o e assistindo-o, tornando-se, dessa forma, um espectador do próprio corpo. (p. 22).

Escolhas metodológicas que colocam o aluno em contato com as suas possibilidades singulares, acabam por atuar em todos os níveis de sua existência, dilatando as fronteiras - até então delimitadas pelas heranças culturais – e afirmando o potencial de cada um nas relações que são estabelecidas com o entorno. O aluno

¹⁷ Existem relatos de ex-atletas de outros municípios que foram convidadas a se ausentarem do grupo de competição por não possuírem mais a agilidade ou a forma física “adequada” para a apresentação da coreografia.

deixa de ser aquilo que os outros esperam que ele seja e vive percebendo-se em constante transformação.

No primeiro contato com o grupo, formado por treze mulheres acima de sessenta anos, apresentei duas possibilidades de temas para o desenvolvimento da coreografia do JORI e pedi a opinião das alunas para escolha e aprofundamento de um deles.

Todas optaram por dançar a música “*Dance, dance, dance*”¹⁸, interpretada pela atriz e cantora Juliana Baroni, que desenvolve o tema da dança, possibilitando que eu problematizasse a compreensão das alunas sobre a linguagem.

As respostas que surgiram variavam entre bem-estar, lazer, diversão e qualidade de vida. Isto pode ser explicado conforme retomamos as influências modernas descritas no primeiro capítulo, porque é desta maneira que a dança, sob o ponto de vista do esporte, é apresentada em alguns contextos de ensino.

Vale ressaltar que este programa do município no qual fui contratada, não contemplava aulas de dança para a terceira idade. Os encontros com este grupo tinham duração entre dois a três meses e eram objetivados para a modalidade apresentada na competição, deste modo, não eram desenvolvidos ao longo do ano.

Os cursos de dança regulares que ocorriam anualmente, portanto, eram oferecidos gratuitamente aos munícipes nas categorias infantil, adolescente e adulto e contemplavam apresentações no fim do ano. A terceira idade nunca participou destes eventos.

É muito curioso que, apesar da existência e valorização das competições no JORI com o grupo da terceira idade, nunca existiram aulas de dança específicas para esta faixa etária e tão pouco espaço para apresentações no próprio município. Talvez isto justifique, dentre outras razões, o entendimento que as alunas tinham sobre os efeitos da dança para a vida delas, deixando de perceber que,

¹⁸ *Dance Dance Dance* foi a música utilizada na abertura da telenovela brasileira, de mesmo nome, produzida e exibida pela Rede Bandeirantes entre 1º de outubro de 2007 a 12 de maio de 2008.

Quando se estuda dança, está-se falando de movimento, na relação com o espaço-tempo e em seus aspectos biomecânicos, que não estão apartados da percepção, emoção, pensamento, memória, consciência e cognição. A maneira de lidar com todas estas faculdades define e é definida pelas escolhas técnicas e de linguagem. (NEVES, 2010, p. 75).

O aumento do meu interesse ao longo dos encontros com a terceira idade e a prorrogação do JORI¹⁹ possibilitaram que eu pudesse ampliar a minha atuação com as alunas, expandindo e criando um projeto no qual seria possível ministrar aulas semanais.

Estas modificações no sistema político social resultam de reflexões que podem estar associadas ao embasamento teórico utilizado nos procedimentos didáticos da TKV, ou seja, a Teoria Corpomídia, porque viabilizou e apresentou a potência que o processo de transformação pessoal possui para gerar transformações na sociedade como um todo.

As tomadas de consciência desenvolvidas por uma variedade de colocações em situação, às vezes aparentemente sem importância, não resultam somente em uma reorganização dos músculos profundos e superficiais do corpo, mas num novo modo de estar presente no mundo e numa nova perspectiva acerca desse mundo. (FORTIN, 2011, p. 33).

As primeiras aulas para o grupo foram planejadas a partir do Método Feldenkrais ao qual me formei em 2014, pela Feldenkrais SP²⁰. Desta maneira, foram embasadas no Capítulo 5, intitulado “Costas Retas ou Costas Sábias?”, do livro Espontaneidade Consciente: desenvolvendo o Método Feldenkrais de Rhythy Alon (2000).

¹⁹ Previsto para o mês de Abril, mas modificado para o mês de Agosto de 2015.

²⁰ Na formação foram desenvolvidas aulas teórico-práticas embasadas nas pesquisas desenvolvidas por Moshe Feldenkrais em suas diferentes aplicações, a citar, Consciência pelo Movimento (ATM) ou Integração Funcional (FI), ambas contemplam técnicas corporais que reconstróem e/ou constroem a consciência corporal por meio do movimento, na primeira modalidade isso se dá através de direcionamentos verbais e na segunda, por meio da comunicação não verbal (por meio do toque).

Desenvolvi as lições propostas e segui os temas levantados por Alon, dentre os quais, problematizações sobre o entendimento da expressão “postura correta”, desta forma, pedi para que as alunas demonstrassem como se posicionavam diante deste enunciado. A resposta foi um consenso entre todas: a forma na qual as costas permaneciam retas e estáticas eram sinônimo da postura correta.

Seguindo ainda os apontamentos da autora, problematizei as afirmações pautadas no uso das palavras “forma”, “retas” e “estáticas”, questionando-as: “permita-se fazer essa pergunta do ponto de vista prático: reto para quê? Se você estivesse idealmente “reto”, o que seria capaz de fazer nessa posição?” (ALON, 2000, p. 166).

Posteriormente às perguntas, solicitei que as alunas se posicionassem da maneira como acreditavam estar na “postura correta”, deste modo, todas levantaram o queixo, levaram os ombros para trás e esticaram as costas, então, elenquei as atividades que elas praticavam cotidianamente, dentre as quais, cantar no coral; tocar violão; lavar roupa; atender os netos; costurar; fazer crochê; dirigir; jogar vôlei etc. e questionei se era possível realizá-las “retas e estáticas”, tal como estavam.

Todas perceberam a impossibilidade da manutenção daquele padrão, complementei afirmando que toda postura tem de ser vivenciada como dinâmica, assim, pedi para que se percebessem ao longo do dia-a-dia, enquanto faziam estas ações.

Quando você se comunica com seu organismo na sua real linguagem de mudanças, começa a ir em busca de um alinhamento em termos dinâmicos. Começa a reconhecer as qualidades que o originam, e a entender o processo que o cultiva. Lidar com o produto final estático é um erro frustrante e cansativo, além de uma luta eterna. Investigar a formação da postura orgânica em constante mudança de padrão abre um rico universo de possibilidades de ação. (ALON, 2000, p. 166).

Ao longo do planejamento das aulas fui gradualmente desenvolvendo outras estratégias para problematizar a visão estática – e sinônimo de “reta”/“correta” - sobre a postura, dentre as quais a apresentação da imagem da coluna vertebral (ênfatisando as curvaturas naturais); o reconhecimento da coluna por meio do toque

(em duplas) e o desenvolvimento de lições e exercícios de dança que possibilitavam a percepção do ganho de espaço intervertebral por meio da oposição entre occipital e sacro.

Com base a metodologia característica das abordagens somáticas²¹ utilizadas para a elaboração das aulas, “o saber foi sendo construído ao se fazer” (MILLER, 2012, p. 21), isto para que pouco a pouco a escuta corporal fosse sendo resgatada.

As aulas foram organizadas por meio das etapas: conversa; sensibilização; lições de dança, exercícios (incluindo o deslocamento pelo espaço); e finalização em roda.

Nas sensibilizações tive uma dificuldade inicial em propor atividades nas quais as alunas deveriam deitar-se sobre o chão, porque, no momento em que experimentei esta instrução elas queixaram-se de ter de se deitar por estarem preocupadas na maneira como se levantariam posteriormente, portanto, optei pela utilização de cadeiras e bancos nesta etapa da aula.

As lições, exercícios e deslocamentos foram construídos com base à lógica elaborada por Alon (2000) ao longo do capítulo acima mencionado e, a todo instante pude estabelecer relações entre a construção destas aulas com o aprendizado que vinha tendo na especialização. A complementaridade e possibilidade do estabelecimento destes diálogos se dão pelo fato que ambas as técnicas são pertencentes às chamadas Abordagens Somáticas.

Ao longo das vivências na especialização fui desenvolvendo um olhar crítico e sensível para as propostas elaboradas ao longo do ano em minhas aulas, de modo que notei, ao final do trabalho, uma disponibilidade nos movimentos da coluna vertebral das alunas, sobretudo nas torácicas, contudo, identifiquei também a ineficiência da percepção da soltura do peso do corpo, o que possibilitaria um direcionamento e distribuição mais eficazes dos apoios dos pés sobre o chão.

²¹ Nota-se que iniciei o capítulo considerando o Método Feldenkrais porque o primeiro ano de desenvolvimento deste projeto foi concomitante ao início do curso de especialização em Técnica Klauss Vianna e, devido ao contato recente com esta Técnica, foi a partir do segundo ano de atuação com este grupo que construí um planejamento no qual a contemplei com exclusividade nos processos de ensino da dança.

Este procedimento fora desenvolvido em aula, mas por meio de “um sistema de trabalho que, aplicando-se a diferentes corpos, respeita suas particularidades e seu tempo de assimilação [...]” (NEVES, 2010, p. 62), portanto, estas observações foram consideradas no planejamento para o próximo ano.

O primeiro semestre de 2016 esteve voltado à preparação para o JORI. Foram acrescentados ao planejamento, além das etapas acima mencionadas, jogos e dinâmicas voltadas à preparação para a cena assim como ensaios da coreografia.

Também neste segundo ano de aulas, algumas alunas questionaram a minha atuação docente nos ensaios para a competição caracterizando-a como “muito calma”, elas apontaram que eu sequer “gritava” quando erros eram cometidos.

Este questionamento me levou, em alguns instantes, a pensar que todo o trabalho desenvolvido no ano anterior fora inútil, mas, compreendi por fim que “[...] não há como desvincular um trabalho artístico da cultura em que está inserido, uma vez que os corpos se constroem juntamente com sua cultura, num processo de troca de informações e de contaminação mútua”. (NEVES, 2010, p. 13).

Refleti, então, o quanto as crenças que possuíam sobre a dança estavam associadas, tanto a postura utilizada pela docente anterior, quanto aos enunciados defendidos pelos jogos, ambos pautados em uma visão limitada e ao mesmo tempo limitadora sobre os processos do envelhecimento e o ensino da dança.

Desta maneira, defendi a minha atuação desvinculando-a da associação costumeira à “bondade”, mas convergente aos princípios que elegi para embasarem o meu trabalho, sempre consonantes às técnicas que estudo e seus consequentes entendimentos sobre o corpo, a dança e os processos de cognição. Expliquei às alunas sobre a existência de diferentes escolhas nas abordagens de ensino, porque cada professor possui a sua peculiaridade, principalmente do que tange à metodologia por trás da atuação didática.

As vivências, através das aulas, possibilitaram às alunas a ampliação da compreensão sobre a dança. Ao longo deste segundo ano percebi, portanto, uma gradual mudança no comportamento delas, principalmente em função da

pontualidade e assiduidade, nos primeiros meses associo o excesso de faltas ao fato de as alunas não considerarem necessário ou não estarem acostumadas com um curso regular.

No segundo semestre, o planejamento de ensino contemplou o Processo dos Vetores da TKV, que consiste no “trabalho de direções ósseas [e] está mapeado em oito vetores de força distribuídos ao longo corpo” (MILLER, 2007, p. 75), a citar metatarso, calcâneo, púbis, sacro, escápulas, cotovelos, metacarpo e sétima vértebra cervical.

Estando todos eles inter-relacionados, reverberando no corpo inteiro. Os vetores de força têm suas respectivas funções, ou seja, cada direção óssea aciona musculaturas específicas, funcionando como alavancas ósseas numa ação organizada que dirige e determina o movimento. (*idem*, p.75-76).

Desta maneira, o trabalho foi construído com base no primeiro e segundo vetor, ossos metatársicos e osso calcâneo, consecutivamente.

Iniciávamos sensibilizando e abrindo espaços entre os ossos dos pés com uso de objetos tais como bolinhas de tênis e saquinhos de arroz. A aderência do solo, composto por um tatame, foi modificada para que os pés fossem colocados em situações de adaptação, disponibilizando-os. Eles, até então enrijecidos e “escondidos” em meias e sapatilhas, foram “aparecendo”.²²

Direcionei deslocamentos através do espaço da sala com diferentes consignas, dentre as quais, mudança nas partes de apoio dos pés sobre o chão; mudanças na direção; espreguiçamento; preenchimento equilibrado do espaço etc. Tive uma dificuldade inicial de fazer com o que o caminhar, tão habitual, fosse observado, porque, muitas alunas ao caminhar iniciavam uma conversa, apesar da instrução voltada à manutenção do silêncio.

²² Algumas alunas demonstravam relutância em dançarem descalças.

Foi neste momento também que introduzi propostas no nível²³ baixo, atentei-me a etapa do levantar, orientando as alunas a realizarem este procedimento considerando-o processual, atentas aos apoios que as auxiliariam, sobretudo vindos a partir do chão.

O *feedback* deste procedimento foi positivo: elas relataram braços e costas mais relaxados assim como sensação de bem-estar e conforto percebida ao longo do exercício porque, inicialmente, apontaram a percepção de desconforto ao se deitarem sobre o chão.

Logo que o semestre iniciou também conversei com as alunas sobre o desempenho obtido nos últimos Jogos Regionais do Idoso e, juntas, concluímos que seria interessante contemplar algum objeto na montagem da próxima coreografia, sugeri, então, o uso do guarda-chuva e todas concordaram.

A partir desta decisão, adicionei ao planejamento uma etapa da aula para que as alunas relatassem as suas experiências pessoais relacionadas à chuva e, através de uma divisão da turma em duos, trios ou quartetos propus que estas mesmas histórias fossem transformadas em dança.

Justifiquei o procedimento por meio da constatação de que o grupo era o único que representava o município na região através da linguagem da dança e, por este motivo, pretendia fazê-las compreender o potencial enquanto colaboradoras nas construções coreográficas. Também nesta etapa escolhemos um nome para o grupo, de modo a caracterizá-lo ao longo de suas atuações, assim, o grupo da terceira idade passou então a denominar-se “Meninas dos Olhos”.

Para a montagem da coreografia final do JORI, escolhi a música *Singing in the rain*²⁴ e desenvolvi sua criação com base nos trechos das danças criadas pelas alunas. Esta coreografia, apesar de prevista para o mês de Agosto de 2017 (data programada para o JORI/17) foi finalizada e apresentada – juntamente com as criações em duos, trios ou quartetos - no festival de encerramento do ano de 2016 do ginásio.

²³ Esta nomenclatura foi desenvolvida por Rudolf Laban, “segundo ele, temos três níveis espaciais: alto, médio e baixo. Nível é a relação de posição espacial do corpo como um todo em relação a um objeto, a outro (s) corpo (s) ou no espaço geral”. (MILLER, 2007, p. 57).

²⁴ Tema do filme que leva o mesmo nome, Cantando na Chuva, interpretada por Gene Kelly (1952).

Logo que expliquei esta ideia, algumas alunas mostraram-se receosas de apresentar uma coreografia na qual os movimentos haviam sido criados por elas mesmas considerando, dentre outros aspectos, a simplicidade e o fato de que a plateia não compreenderia a história por trás de cada dança.

Em um primeiro momento deixei a critério individual a escolha da participação, mas, expliquei que, por mais que as coreografias dos anos anteriores tivessem sido elaboradas por mim, sempre esteve presente em meu discurso a necessidade de que elas compreendessem/incorporassem os movimentos propostos e não os “copiassem” com excessiva preocupação em sua forma.

As chamadas para a atenção no “aqui/agora” eram constantes durante o ensino da coreografia, porque é verificada “a tendência a entrar em estado de desatenção e ausência toda vez que se executa mecanicamente um movimento [...] a repetição desatenta de um movimento leva à desconexão do corpo com o seu momento e à ausência.” (NEVES, 2010, p. 41).

O envolvimento das alunas nos processos de criação possibilitou a percepção de uma presença que eu ainda não havia notado nas outras danças. Expliquei a elas, então, a importância de um trabalho plural, pois a inclusão das pesquisas e histórias pessoais na coreografia final possibilitou que uma verdade fosse transformada em dança não importando se o público compreenderia os detalhes destes processos de criação.

Os movimentos, tendo significado no corpo, dialogariam com a plateia de uma maneira diferente. “A coreografia é uma estrutura flexível ao momento presente, que é único, portanto [...] não deixa de ser uma construção do instante – do bailarino e do espectador – no momento dançado” (MILLER, 2012, p. 141).

O grupo de dança Meninas dos Olhos participou do festival de encerramento do ano de 2016 com um total de cinco coreografias, todas abordando o tema da chuva. A plateia mostrou-se impressionada apontando um contentamento – para dizer o mínimo – diante desta participação, até então nunca observada na cidade.

As alunas, por sua vez, mostraram-se também realizadas, pois, pertencentes à categoria “grupo de competição”, se perceberam ampliando seus espaços de atuação na cidade.

Atualmente o objetivo consiste numa ampliação constante da atuação do grupo Meninas dos Olhos nos eventos do município, por isso as aulas, focadas no autoconhecimento e escuta do próprio corpo, tendem a possibilitar que as transformações e descobertas se expandam para além dos limites da sala de aula, envolvendo toda a sociedade e ressignificando a ideia comum e ainda limitada que permeia os processos do envelhecimento.

Trata-se de um processo, em alimentação contínua, “conhecimento elaborado no corpo em vida, que transforma e forma o próprio corpo na medida em que é produzido” (COSTAS, 2011, p. 165).

4.2 Instituição de longa permanência – Asilo Santo Antonio (Angatuba/SP)

Em paralelo a este trabalho com o grupo “Meninas dos Olhos”, venho desenvolvendo outro projeto de aulas de dança para os idosos que frequentam a instituição de longa permanência denominada Asilo Santo Antonio, também na cidade de Angatuba/SP.

Este contexto difere-se do que foi acima descrito em inúmeros aspectos, dentre os quais,

- A quantidade de alunos na turma que chega atualmente a 24 alunos;
- A participação de alguns alunos portadores de necessidades especiais;
- O fato de que os alunos não possuem nenhum contato com outras aulas ou exercícios²⁵;
- O índice de frequência variável;
- O espaço utilizado para as aulas que, apesar de amplo, é local de passagem para os funcionários e visitantes, contribuindo para uma dispersão dos

²⁵ No trabalho com o grupo Meninas dos Olhos as alunas em sua maioria participam de outros tipos de atividade tais como, vôlei, pilates, aeróbica, alongamento, hidroginástica etc.

alunos, pois não há uma sala específica para aulas de dança por ser ainda uma proposta recente na instituição; e

- O grupo não participa do JORI.

O meu contato inicial com este local de trabalho se deu na semana em que a instituição comemorava o seu 76º aniversário, desta maneira, fui convidada a levar para os internos uma apresentação de dança (de uma de minhas turmas do ginásio de esportes), entretanto, por ser início de semestre (meados de setembro) eu não tinha nenhuma coreografia pronta e sugeri a possibilidade de ministrar uma aula de dança para o grupo que vivia na entidade. Aceitaram, ainda que receosos, a proposta.

Escrevi, portanto, um planejamento contemplando os tópicos “presença” e “articulação” pertencentes ao Processo Lúdico da Técnica Klaus Vianna.

Eu sabia previamente que o grupo era formado por 24 pessoas (homens e mulheres), que não estavam acostumados com aulas de dança (a única atividade que alguns deles faziam era fisioterapia) e que, dentre eles haviam algumas pessoas portadoras de necessidades especiais. Logo que cheguei ao local, percebi a preocupação das enfermeiras frente a um possível insucesso da minha aula. Alguns dos alunos estavam na sala assistindo televisão, pouco a pouco os outros foram chegando e se acomodando, fiz uma breve apresentação e explicação do que faríamos naquela aula.

A maior parte de meu planejamento não foi utilizada, desta maneira, tive de fazer adaptações no momento em que conheci o grupo porque fiquei receosa frente a algumas propostas que havia idealizado, dentre as quais o procedimento de tirar os sapatos (todos calcavam tênis ou botina); os deslocamentos para mudanças de lugar no espaço (porque não encontrei solução imediata para os cadeirantes) e, uma dinâmica de apresentação dos nomes (alguns alunos não falavam).

Mudar o planejamento adaptando as estratégias faz-se imprescindível na TKV quando o professor/orientador/facilitador percebe esta necessidade. Consideramos a importância do momento presente, desta maneira, o planejamento, apesar de ser fundamental para que a aula siga com objetivos, estratégias e conteúdos em

consonância, é lábil e transforma-se conforme as peculiaridades e necessidades do instante.

Esta característica confirma a existência da relação intrínseca entre técnica e criação presentes nos processos de ensino da TKV que valorizam 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. 123).

Planejei a maior parte dos procedimentos no nível médio (sentados sobre o sofá), esta estratégia foi muito importante para a inclusão de todos os alunos nas propostas e inicialmente, fui direcionando para que se percebessem naquele instante, a maneira como estavam sentados, os apoios dos pés sobre o chão e da pelve sobre o assento, a tridimensionalidade da respiração. Apresentei estas consignas minuciosamente, porque, segundo Miller (2012)

[...] treino da percepção corporal por meio das mínimas sensações detalhadas e evidenciadas, como num efeito lupa – amplificar o que é sentido – desenvolvendo a capacidade de interiorizar os pormenores e abrir o canal das pequenas percepções para dançar (p. 49).

Expliquei, na continuidade da aula, o que são as articulações do corpo e propus uma investigação a partir das possibilidades de movimento de cada uma delas, iniciando dos dedos dos pés e finalizando na mandíbula.

Notei um estranhamento inicial frente às propostas, mas, da metade da aula em diante quase todos já participavam. Adiante, propus uma pesquisa de movimento das articulações alternando entre movimentos parciais e totais²⁶ utilizando músicas por eles já conhecidas, tais como Cadilaque de Roberto Carlos, Moreninha Linda de Tonico e Tinoco, Oh Cupido de Celly Campelo, dentre outros.

²⁶ Esta estratégia é utilizada no desenvolvimento do tópico Articulações, do Processo Lúdico da TKV. Movimentos parciais remetem ao uso de uma articulação específica do corpo, enquanto que Movimentos totais envolvem a ação do corpo inteiro.

Neste momento além da dança, observei o aparecimento da voz por meio de risadas e cantorias, acredito que isso contribuiu para a projeção do sujeito, notei os alunos mais presentes e alguns deles optaram por uma pesquisa no nível alto.

Finalizamos sentados com uma proposta de alongamento da coluna cervical, adicionalmente passei um a um propondo um relaxamento da musculatura posterior do pescoço até os ombros através do uso do toque.

Esta aula foi muito importante para ampliar a minha percepção sobre o público da terceira idade porque, neste contexto, me deparei com um desafio, pois o grupo não buscou por aulas de dança ou por um trabalho corporal específico com o objetivo de melhorar sua movimentação, ao contrário, a dança foi até eles.

Aos poucos, começou a ficar clara a importância desta porque os alunos, em maioria, apresentam uma rigidez corporal e uma tendência à hipertonia muscular²⁷, de modo que seus movimentos eram sempre feitos com excesso de tensão.

Interessei-me por este contexto e resolvi ampliar minha atuação com a terceira idade de modo que construí um projeto destinado a este espaço que contempla os tópicos do Processo Lúdico da TKV para serem desenvolvidos ao longo de um ano em aulas semanais com uma hora de duração.

“O processo lúdico é a introdução à Técnica Klauss Vianna, que denominamos de “o acordar”. Neste estágio, são abordados sete tópicos corporais, estabelecendo um jogo de inter-relações com todos eles.” (MILLER, 2007, p. 53).

Os tópicos foram, portanto, distribuídos da seguinte maneira ao longo do planejamento,

- Meses 1 e 2: tópico Presença e Articulações;
- Meses 3 e 4: tópicos Presença e Peso;
- Meses 5 e 6: tópicos Presença e Apoios;
- Meses 7 e 8: tópicos Presença e Resistência;
- Meses 9 e 10: tópicos Presença e Oposições; e
- Meses 11 e 12: tópicos Presença e Eixo-Global.

²⁷ Experienciamos, com esse estudo, a diferença entre hipotonia (tensão muscular aquém da necessária) e hipertonia (tensão muscular além da necessária)”. (MILLER, 2007, p. 68).

Este projeto existe há cinco meses e, apesar de recente já consigo notar diferenças na postura dos alunos em relação às aulas, muitos dos que não participavam no início, hoje são assíduos.

Percebo, principalmente, mudanças em minha postura como orientadora. Ao longo das aulas introduzi propostas que, no primeiro contato com a turma, tive receio.

Sempre que julgo necessário, peço aos alunos que tirem os sapatos e também os direciono para um deslocamento através do espaço da sala de aula. Os cadeirantes são auxiliados por mim e pelos colegas, sob este aspecto me deparei com mais uma questão sobre presença e escolhas, pois inicialmente eles eram conduzidos por caminhos escolhidos pelos auxiliares, mas posteriormente, passaram a escolher o próprio caminho.

Vale ressaltar que, concomitante a este projeto para a instituição, tive de elaborar, juntamente com uma colega da especialização, uma aula para a disciplina TKV - Processo Didático. O plano de aula foi construído considerando o ensino voltado para o público idoso e, dentre as estratégias escolhidas e apresentadas na aula da pós-graduação, fui questionada quanto à escolha das músicas (até esse momento exclusivamente associadas à juventude dos idosos).

Jussara Miller problematizou a exclusividade deste uso considerando a tendência presente em aulas de dança nas quais as músicas, quando atreladas à faixa-etária (quer sejam idosos, adultos ou crianças), podem “estereotipar” a aula, evidenciando-as em função dos objetivos e conteúdos do planejamento.

Não descartei, inicialmente, a possibilidade de usá-las porque notei com esta proposição sonora o aparecimento das vozes dos alunos que muitas vezes dançavam e cantavam a música, gerando um ambiente mais propício à percepção da projeção dos sujeitos.

Posteriormente, percebi que algumas estratégias estavam atreladas a outros objetivos e, considerando o *feedback* recebido na aula da especialização, passei a experimentar outros estímulos sonoros que auxiliassem a manutenção dos procedimentos consonantes aos meus objetivos, assim, venho construindo as aulas

e incluindo as músicas ou optando pelo silêncio conforme acredito que as estratégias demandem.

No início do projeto introduzi questionamentos aos alunos por meio da proposição de “lições de casa”, isto entra em uma estratégia fortemente usada na TKV, onde os conteúdos trabalhados se estendem para além das aulas.

Propus, em um primeiro momento, que os alunos adotassem a prática de se espreguiçar ao longo do dia sempre que mantivessem por longo tempo uma postura “estática”, porém, ao questioná-los sobre a tarefa pude observar as dificuldades apresentadas, pois é comum a dificuldade de falar sobre a experiência do próprio corpo e observá-lo no nosso dia-a-dia.

“A desestruturação que busco começa aí porque os alunos, em geral, não esperam por isso, não pensam em uma possibilidade dessas, talvez nem quisessem passar por uma experiência assim.” (VIANNA, 2005, p. 134).

No início deste ano (2017) retomei as aulas no mês de janeiro e, antes de introduzir o novo tópico de trabalho, problematizei os alunos para que recordássemos o trabalho construído com as articulações, afirmando a importância do trabalho realizado para ampliar a disponibilidade corporal.

Os próximos tópicos trabalhados foram “peso” e “apoios”. Por meio de estratégias de sensibilização no nível médio (sentados em cadeiras), planejei a percepção do peso das partes do corpo, uma sobre a outra, porque não disponho da possibilidade de colocá-los deitados sobre o chão e notei a dificuldade presente nesta entrega e direcionamento. Para minha surpresa notei que nenhum dos alunos apoiava os calcanhares no solo, ao contrário, eles eram mantidos suspensos e os apoios se davam exclusivamente sobre as pontas dos pés.

Adiante os direcionei para a percepção do apoio da pelve sobre o assento, problematizando se havia uma entrega do peso e, na continuidade, para a observação da caixa torácica, neste momento, atentava-os novamente para a tridimensionalidade da respiração, primeiramente por meio do auto toque e depois

por meio da percepção do movimento. Por fim, apontava para a colocação da cabeça sobre a caixa torácica²⁸.

Utilizei, para a percepção do peso dos membros superiores, um trabalho em duplas no qual os alunos, por meio do toque, possibilitaram a soltura destas articulações.

Em linhas gerais pude confirmar a tendência à hipertrofia muscular a partir de uma rigidez nos membros inferiores (principalmente se tratando dos tornozelos) e superiores (principalmente nas regiões dos ombros e punhos).

Devido ao estabelecimento de relações entre os conteúdos e o cotidiano sugeri uma nova “lição de casa” desta vez voltada ao uso dos apoios durante o dia-a-dia, com especial atenção ao direcionamento dos calcanhares sobre o chão no instante em que estivessem sentados.

Nas conversas iniciais faço um convite aos alunos para uma retomada dos conteúdos desenvolvidos nas aulas anteriores e observo uma transformação em suas colocações, pois agora muitos recordam e expõe suas experiências, mesmo que brevemente.

Na última aula, por exemplo, listamos as atividades por eles realizadas ao longo da semana, como por exemplo, assistir televisão, cuidar da horta, guardar a roupa limpa, transportar os cadeirantes até o refeitório ou quarto etc. e identificamos as articulações e uso dos apoios das diferentes partes do corpo envolvidas em cada uma destas atividades e notamos que, apesar de uma ênfase em uma ou outra articulação conforme a atividade, o corpo inteiro está em movimento constante.

Quando iniciamos um trabalho corporal da maneira como proponho, esteja ele voltado para a dança, o teatro ou qualquer outra atividade, a primeira necessidade que se impõe é a derrubada da parede que separa a sala de aula, onde exercitamos nosso corpo, do mundo exterior, onde vivemos nossa vida cotidiana. Não podemos nos esquecer de que o corpo que queremos exercitar é o mesmo com o qual nos acostumamos a correr, a brincar, amar ou sofrer. Quanto

²⁸ Elaborei esta estratégia por meio da observação das partes do corpo pés, quadril, caixa torácica e cabeça intuindo que os alunos desenvolvessem uma primeira noção de eixo corporal por meio do qual pudessem entregar o peso destas partes, uma sobre a outra de maneira eficiente.

mais levarmos em conta essa dimensão existencial revelada por meio do nosso corpo, quanto mais considerarmos as dúvidas e os questionamentos que nascem na relação com o mundo exterior, mais proveitoso poderá vir a ser o trabalho realizado e tanto mais rico o resultado obtido. (VIANNA, 2005, p. 110 - 111).

Continuando o processo, as aulas foram elaboradas no intuito de apresentar aos alunos os apoios que acontecem no espaço, assim, venho enfatizando e direcionando-os para a percepção das direções do olhar, uma vez que os percebi com uma tendência de manter os olhos voltados para o chão.

Apresentei o olhar no espaço como uma possibilidade de apoio e direcionei as últimas lições de casa voltadas a esta atenção. Muitos identificaram a tendência acima descrita e afirmaram estarem mais atentos, todas as vezes que ela se mostrava presente.

Atualmente é percebida não só uma participação, como também uma valorização das aulas de dança, porque os alunos são convidados a estarem “por inteiro”, cada um com suas possibilidades - e não limitações - de modo que as propostas se modificam em função das singularidades, possibilitando a participação de todos que se deixam afetar e afetam promovendo os encontros semanalmente.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada no corpo se faz da noite para o dia, neste ritmo que a vida, hoje, parece querer impor a tudo

Neide Neves

O crescente desenvolvimento de atividades voltadas ao público da Terceira Idade encontra justificativas pautadas na manutenção da saúde física e mental do idoso, nas possibilidades de reinseri-los ao mercado de trabalho, dentre outros aspectos, todas voltados, principalmente, a um “bem maior” para a sociedade e comunidade.

Na Organização Mundial da Saúde, por exemplo, os programas voltados para o envelhecimento saudável são objetivados no intuito de “que os idosos sejam um recurso cada vez mais valioso para suas famílias, comunidades e para o país” (2005, p. 04).

Nota-se que em nenhum momento a atenção é voltada à singularidade do sujeito que envelhece. É claro que a ênfase dada a esta faixa etária repercutirá em efeitos ao longo de toda a sociedade, mas, para que isso ocorra faz-se necessário o desenvolvimento de projetos e atividades cujos objetivos atendam primeiramente as necessidades particulares de cada idoso.

Foram relatadas, ao longo deste trabalho, possibilidades de ensino da dança e educação somática que podem viabilizar esta mudança de paradigma. Observo, portanto, que o discurso apresentado em minhas aulas difere da visão mecanicista, que coloca o meu trabalho como uma “mera” atividade de lazer, em ressonância ao pensamento para o qual os idosos devem ser trabalhados de modo que se mantenham “um recurso valioso”, conforme acima mencionado.

Deste modo, nas aulas, o toque, os enunciados e a postura docente procuram enxergar, viabilizar e apontar para possibilidades de reinvenção através da percepção do potencial singular de cada aluno que desenvolve a sua dança.

Atualmente percebo os alunos mais presentes nas aulas e dispostos à experimentação das consignas, isso se deve porque são considerados pesquisadores dançantes e criativos.

Os objetivos por mim construídos durante a elaboração dos projetos de aulas encontram-se ainda distantes, entretanto, posso amplificar e enxergar, através de lentes de aumento, as sutis mudanças que acontecem a cada semana, porque,

[...] depois de um processo em educação somática, o mundo não é nunca mais o mesmo e, por isso, os educadores devem ficar extremamente vigilantes para dosar pouco a pouco as colocações em situação pedagógicas que fazem com que os participantes se reorganizem sob o plano perceptivo e motor. (FORTIN, 2011, p. 34).

Nas minhas observações pessoais venho percebendo a necessidade de desenvolver um olhar para estas transformações aceitando-as como resultantes provisórias de um processo, porque a mudança é constante e, dada a sutileza, tende a não ser notada.

Expando esta observação para além da sala de aula objetivando que o autoconhecimento adquirido pelo idoso amplifique também a percepção de suas famílias e da sociedade, desenvolvendo uma compreensão voltada às possibilidades singulares dos processos de envelhecimento.

As vivências cotidianas (não restritas às aulas de dança) desenham-se a partir das relações que as constituem, deste modo, todos são responsáveis para a construção da realidade a que se propõem viver. Transformam o entorno e são transformados, porém, há de se considerar que estas transformações são lentas, mas ganham consistência à medida que são aprofundadas, vivenciadas e expandidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALON, Ruthy. **Espontaneidade consciente: desenvolvendo o método Feldenkrais**. Tradução: NETTO, Maria Silvia Mourão - São Paulo: Summus, 2000.
- COSTAS, Ana Maria Rodriguez. **Saberes sensíveis no trânsito somático-dançante** (p. 163-183). Orgs.: WOSNIAK, Cristiane e MARINHO, Nirvana. O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis - Joinville: Nova Letra, 2011.
- DUARTE, JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3ª edição. Curitiba: Criar Edições, 2004.
- FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. 7. ed. São Paulo: Summus editorial, 1977.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação: FERREIRA, Marina Baird – 8ª Ed. – Curitiba: Positivo, 2010.
- FORTIN, Silvie. **Nem do lado direito, nem do lado avesso: o artista e suas modalidades de experiência de si e do mundo** (p. 25-42). In: Orgs.: WOSNIAK, Cristiane e MARINHO, Nirvana. O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis - Joinville: Nova Letra, 2011.
- GERALDI, Sílvia. **Aprendizagem orgânica: a contribuição do método Feldenkrais à educação da dança e do movimento** (p. 99-109). Orgs.: WOSNIAK, Cristiane e MARINHO, Nirvana. O avesso do avesso do corpo – educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, 2011.
- KATZ, Helena. GREINER, Christine. **Por uma Teoria do Corpomídia** (p.125-133). In: GREINER, Christine. O Corpo: pistas para estudos indisciplinados – São Paulo: Annablume, 2005.
- LAMBERT, Marisa Martins. **Um olhar Sobre a Arte e o Artista Contemporâneo – Século XX: Aberturas para Transformações** (p. 28-36). In: Expressividade Cênica pelo Fluxo Percepção/Ação: O Sistema Laban/Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.
- LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Trad. LOPES, Fábio dos Santos Creder – 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LISPECTOR, Clarice. **Medo da Eternidade**. Jornal do Brasil. Ed. 06/06/1970.
- 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.
- MORANDI, Carla. **O descompasso da dança e da educação física** (p. 95-112). In: STRAZZACAPPA, Márcia. MORANDI, Carla. Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança. – 4ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.
- NEVES, Neide. **Introdução** (p. 17-19) In: Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Novos paradigmas na dança**. (p. 27-70) In: A técnica como dispositivo de controle do Corpomídia. Tese de Doutorado, PUCSP, 2010.

ROZENDO, Adriano; JUSTO, José Sterza. **Velhice e Terceira Idade: tempo, espaço e subjetividade**. *Revista Kairós Gerontologia*, 14(2). ISSN 2176-901X, São Paulo, junho 2011 (p. 143-159).

SANTOS, Flávia Heloisa. ANDRADE, Vivian Maria. BUENO, Orlando Francisco Amodeo. **Envelhecimento: um processo multifatorial**. *Revista Psicologia em estudo*, Maringá, v. 14, n. 1, (p. 3-10), jan-mar, 2009.

VIANNA, Klaus. **A dança**. Em colaboração com CARVALHO, Marco Antonio. 6 Ed. São Paulo: Summus, 2005.

Sítios eletrônicos

FUNDO SOCIAL DE SOLIDARIEDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Jogos Regionais do Idoso (JORI)**. Disponível em: http://www.fundosocial.sp.gov.br/portal.php/programas-projetos_idoso, acesso em 20/01/2017.

MATOS, Lucia. **Dança e diferença: micropolíticas e espaços de resistência em processos artísticos e educativos em dança** (p.183-188). In: Eds. MACARA, Ana. BATALHA, Ana Paula. MORTARI, Kátia. Atas da Conferência Internacional 2012. *Corpos (im)perfeitos na Performance Contemporânea*, 2012. Disponível em [http://www.luciamatos.com.br/Danca e Diferenca Micropoliticas corpos imperfeitos.pdf](http://www.luciamatos.com.br/Danca_e_Diferenca_Micropoliticas_corpos_imperfeitos.pdf), acesso em 16/03/2017.

PREVIDÊNCIA SOCIAL. **Reforma da Previdência Social**. Disponível em: <http://www.previdencia.gov.br/reforma-da-previdencia/>, acesso em 30/01/2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Envelhecimento ativo: uma política de saúde**. Trad.: GONTIJO, Suzana. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf, acesso em 07/07/2016.