

MEIRA, Renata Bittencourt. **Diretrizes verbais como ação em "Ternas": uma pedagogia corporal para as artes.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Professora Doutora Associada II.

RESUMO: Uma revisão bibliográfica dos estudos teórico-práticos sobre diretrizes verbais em atividades corporais nas artes cênicas se apresenta ao longo deste trabalho com foco no desenvolvimento crítico de ações pedagógicas na perspectiva somática a partir do conceito prático de "Ternas". As interpretações de diretrizes verbais são características comuns a diferentes métodos de educação somática, entretanto, os termos utilizados e os objetivos desta ação pedagógica não apresentam um corpo teórico metodológico coerente. Que tipo de diretrizes verbais são adequadas para o trabalho corporal do ator na abordagem somática? Como planejar e orientar o professor de teatro em formação para utilizar e desenvolver esta ação pedagógica? O acúmulo desta investigação docente, desenvolvida desde 2000 em disciplinas do Curso de Teatro e do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, constitui uma pedagogia corporal para as artes, denominada "Ternas". A relação entre a fala do coordenador da atividade e os movimentos realizados pelos atores é a ação pedagógica discutida neste artigo, com vistas a caracterização desta pedagogia própria. A pesquisa aponta para entendimentos desta ação pedagógica de acordo com diferentes objetivos e modos de uso da voz: "orientação verbal" para ampliar limites e padrões de movimentos; "estímulo verbal" para buscar o estado de prontidão e presença; "indicação verbal" para a incorporação de informações sobre corpo e movimento e "inspiração verbal" quando o movimento é envolvido por uma fala poética.

Palavras Chave: Ternas; Treinamento Corporal de Ator; Educação Somática; Professor Pesquisador; Somaestética.

The action verbal guidelines in "Ternas": a Bodily Pedagogy for the Arts.

ABSTRACT: A theoretical-practical studies bibliographical review of the corporal activities verbal directives in the performing arts is presented throughout this work focusing on the critical development of pedagogical actions in the somatic perspective from the practical concept of "Ternas". Interpretations of verbal guidelines are common characteristics to different methods of somatic education, however, the terms used and this pedagogical action objectives do not present the same methodology. What kind of verbal guidelines are appropriate for the actor's body training in the somatic approach? How to plan and guide the movement teacher to use and develop this pedagogical action? The teaching research accumulated, developed since 2000 into Theater undergraduate and postgraduate programs in Performing Arts of the Institute of Arts of the Federal University of Uberlândia, formed a Bodily Pedagogy for the Arts, called "Ternas". The relation between the teacher's speech and the actors' is the pedagogical action discussed in this article. The research points to different objectives and modes of voice use: "verbal guidance" to expand limits and movement patterns; "verbal stimulus" to search for the state of awareness and presence; "verbal indication" for the information

about body and movement and “verbal inspiration” when the movement is surrounded by a poetic speech.

KEYWORDS: Ternas; Actor Body Training; Somatic Education; Researcher Professor; Somaestética.

Introdução

Ser professora que forma professores muitas vezes é um lugar de inquietude. A prática docente continuada na educação superior e o acompanhamento da iniciação à docência dos graduando em Teatro provocam a reflexão sobre o próprio fazer docente. O acompanhamento de monitorias, as orientações de Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC) e de Iniciação Científica (IC), a resposta aos questionamentos dos estudantes que desenvolvem estágio em docência e dos que participam do grupo de pesquisa são atividades de diálogo sobre a prática docente. São oportunidades de descobrir as próprias estratégias pedagógicas utilizadas na realidade prática dos planos de aula. Estratégias atualizadas e criadas na prática docente continuada e também as estratégias que os professores em formação empregam em seus exercícios como docentes. Além disso, aqueles diálogos estimulam, também, o estudo das referências de leituras e de experiências mobilizadas no planejamento e no momento das aulas.

Desvendar o modo como o professor atua, como mostra para os estudantes os caminhos e as maneiras de conhecer e realizar os movimentos por meio da fala em vez de demonstrá-los é uma dessas inquietudes nas aulas de movimento, na graduação em Teatro. Este ensaio aborda as aulas de movimento ministradas pela autora no Curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia _ graus Bacharelado e Licenciatura. São aulas da percepção do próprio corpo (Universidade Federal de Uberlândia 2018a e 2018b), estudos de criação de movimentos e da presença do corpo em cena. Nessas aulas, os estudantes têm oportunidade de investigar individualmente os modos e as formas de se movimentar. A aprendizagem do movimento inclui, dentre suas práticas, a investigação individual e pessoal do movimento corporal sem a apresentação de um modelo ou de uma forma determinada para a ação. São desenvolvidos exercícios de criação de movimentos próprios em que o estudante explora seus limites e procura suas

características. Estas atividades que promovem experiências e vivências corporais, têm como referência o conhecimento em Educação Somática, especialmente as abordagens em Eutonia de Gerda Alexander, Consciência pelo Movimento de Moshe Feldenkrais, os estudos de movimento de Klaus Vianna e de Ivaldo Bertazzo. É um trabalho de investigação de si mesmo, a descoberta prática, perceptiva e intencional da corporeidade. É um conhecimento da experiência, em que o professor estimula nos estudantes a exploração de si mesmo.

Como um pesquisador que enfrenta tormentas, mares gelados, avalanches, esse ator contemporâneo, pesquisador de si mesmo, toca, em sua máxima exploração, a textura antiga das próprias mãos, reconhece-se nela, faz mover impulsiva ou controladamente o ar dentro de si mesmo, aprende a se utilizar de seus ressonadores corpóreos e, no silêncio desses, estares, junto às verdades mais simples e físicas, ele aprende a conseguir repouso no colo de si mesmo, nesse colo antigo de estar-se cada um em sua própria casa desde sempre, aceitando-se, assumindo-se em contornos e conteúdos. E, então, a partir desse lugar, encontrado, consegue estender a mão e tocar o outro (Koudela e Almeida Junior, 2015, p. 35).

Entendemos que durante a atividade prática de estudo do movimento, a fala do professor é um meio de oferecimento de ferramentas para a experiência corporal, para as descobertas somáticas e para a conquista de corpos pensantes. As palavras e o modo de falar do professor são procedimentos que auxiliam os estudantes na pesquisa de seu próprio movimento. Segundo Débora Bolsanello, a

interpretação das diretrizes verbais (é uma) das características comuns aos métodos de Educação Somática no tocante a como o professor aborda o movimento do corpo de seus alunos no contexto das aulas. (...) O professor não demonstra os movimentos ao aluno para que ele não se torne um modelo. O aluno é levado a interpretar as comandas segundo a percepção que tem de seu corpo, seus limites e potências (Bolsanello, 2011, p. 308).

Existe uma conexão entre o movimento dos praticantes e a fala do professor. Ao oferecer as instruções verbais o professor apresenta dicas para o praticante explorarem os movimentos. O estudante, por sua parte, interpreta estas diretrizes verbais mostrando com seu movimento seu entendimento das instruções. Tanto a fala do professor quanto o movimento do estudante são ações intencionais e relacionadas. O movimento influencia a escolha do que o professor fala e de como ele fala. Estas diretrizes verbais têm como objetivo influenciar os movimentos apontando caminhos de ação para o

desenvolvimento de corpos pensantes. A investigação docente de onde recorto o assunto deste artigo se localiza dentro de uma grande questão: Como formar um professor de teatro que trabalhe com a abordagem somática? Dois problemas se colocam nesta questão. A formação do professor de teatro e o trabalho com a abordagem somática. Esta questão central se desdobra em perguntas:

Quais as ações pedagógicas que facilitam a abordagem somática na formação em teatro? Como ampliar as atividades de teatro na perspectiva da educação somática? Como incluir a formação somática em uma licenciatura em Teatro? Que diretrizes pedagógicas são importantes para o trabalho corporal em Teatro na abordagem somática?

A reflexão se apoia em referências de técnicas somáticas, Eutonia, Feldenkrais e Klaus Vianna; nos estudos do cérebro de António Damásio; na transcrição das falas de Kazuo Ohno durante seus workshops no Japão; na noção de oralidade apresentada por Koudela e Almeida Junior e na prática docente exercida nas duas últimas décadas na formação de atores.

Foi na experiência como professores e artistas que os trabalhos acima mencionados foram criados e desenvolvidos, e tornaram-se referências para os estudos e práticas de professores/artistas de hoje. Estas referências foram construídas na experiência e hoje estão consolidadas. As pedagogias delas emanadas foram criadas e se fazem ainda hoje, por meio da experiência, o que significa dizer que por vezes são necessárias mudanças, quando a prática amadurece e ganha novas modulações, ou quando o grupo envolvido aponta outra necessidade. Como exemplo podemos citar a formação em Eutonia. No início, no final da década de 1950, o desenvolvimento da tomada de consciência do sistema ósseo constituía a etapa final da formação em Eutonia. Atualmente, este estudo se faz o quanto antes.

Em primeiro lugar, para evitar a tendência cada vez maior de largar o corpo com suas conseqüências (algias de disco, do ciático, lombares), mas principalmente porque a tomada de consciência dos ossos proporciona ao

indivíduo uma segurança interior e uma resistência que são da maior importância em nossa época de grande instabilidade. (Alexander, 1983, p. 37).

As "Ternas": uma pedagogia corporal para as Artes

Estas questões são, então, colocadas para a prática docente continuada desenvolvida desde 2000 em disciplinas do Curso de Teatro e do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia. As estratégias pedagógicas criadas e as práticas referenciadas deste fazer docente acumulado tem sido estudadas como uma pedagogia corporal para as artes. Denominada "Ternas", esta pedagogia se insere no campo de conhecimento de trabalho de ator, na vertente que valoriza e desenvolve a percepção corporal como princípio central do treinamento. Embasadas na fenomenologia, as "Ternas" atuam na via de mão dupla que interliga a percepção do corpo do atuante com a expressão do movimento.

As "Ternas" oferecem caminhos de desenvolvimento de conhecimento somático e da criação de expressividade corporal, enquanto cuidam do bem estar e da saúde do corpo. Este trabalho considera a integração das dimensões emocionais e cognitivas; envolve imaginação e memória, no contexto sociocultural e político do corpo. As "Ternas" estão hoje constituídas em oito práticas: Apoios e Projeções; Rosto; Alinhamento; Articulações e Vísceras; Pele; Braços; Enraizamento; Sonoridades. São as estratégias criadas na prática docente continuada, em que cada uma tem suas próprias referências de leituras e de experiências vivenciadas e dinamizadas no planejamento e no momento das aulas. Cada uma delas reúne um conjunto de conhecimentos específicos.

Por exemplo, o Enraizamento, no âmbito das "Ternas", refere-se à Eutonia de Gerda Alexander em seu trabalho de tato e contato em atividades que ativam os pés. Usa-se manipulação, bastões ou bolinhas de borracha, por exemplo, como objetos estimulantes. Trabalha-se a percepção dos ossos e a ampliação dos espaços articulares dos pés. O tato e o contato criam nuances de relação com o solo que nas "Ternas" se realizam em três qualidades que se

referem à pele, à musculatura e aos ossos. O trabalho de sensibilização dos pés referem-se também à anatomia simbólica de Graziela Rodrigues, especialmente aos diferentes “esforços empregados pelos pés na relação com o solo” (Rodrigues, 1997, p. 46), chamados pela autora de “mínimo”, ao referir-se a um contato de superfície e à sutílização dos apoios; “médio” quando o contato vai além da superfície e leva à metáfora de raízes soltas e, por último, o esforço “máximo” com a penetração dos pés no solo estabelecendo o enraizamento.

São três nuances de tato e contato e três diferentes esforços que auxiliam o treinamento em "Ternas" da modulação do Enraizamento. A percepção destas nuances e esforços criam ações de entrar no chão, chamada Raiz Profunda; de empurrar o chão gerando a reação de saltos e impulsos, chamada Raiz de Arrancar; e ações de articulação dos pés com mudanças de pequenos apoios, chamadas de Raiz Miudinha. Desta maneira, os pés são fortalecidos e tornam-se flexíveis, formando uma base dinâmica organizada em arcos. Segundo Alexander,

O reflexo tônico postural pode ser conseguido conscientemente a partir do arco do pé, passando pela tíbia, o perônio, a articulação do joelho, o fêmur, a cabeça do fêmur, a articulação do quadril, a cintura pélvica, e a parte superior do sacro em direção à quinta vértebra lombar e através de toda a coluna até o atlas. Pode-se conseguir esse alinhamento não só a partir dos pés, mas também a partir de qualquer outra parte do corpo, em posição sentada, por exemplo, a partir do quadril. Chamei de “transporte” esta utilização consciente do reflexo postural, para distingui-lo do reflexo postural inconsciente (Alexander, 1983, p. 38).

A Terna Enraizamento atua, portanto, no reflexo tônico postural, ativando o arco dos pés e estabelecendo o encadeamento do reflexo postural até a pelve, criando uma base que “ancora o corpo no chão (...) e provoca, evidentemente, o controle do equilíbrio” (Burnier, 2001, p. 113). Esta organização tônico-gravitacional é o pano de fundo emocional em que se dá a expressividade, como explica Sylvie Fortin em suas pesquisas sobre a educação somática na formação do bailarino,

(...) os trabalhos de Hubert Godard colocam em evidência como a expressividade do dançarino é determinada pelo fundo tônico do indivíduo sobre o qual se implantam o movimento; os músculos tônico-gravitacionais sendo estes que registram nossas alterações de estado emotivo (Fortin, 1999, p. 45).

Mobilizar a musculatura postural (ou antigravitacional), permite maior expressividade, uma vez que emoções, como a angústia, estão inscritas “no pano de fundo da organização tônica da pessoa” (Fortin, 1999, p. 45). Sendo assim, a Terna Enraizamento está embasada na Eutonia de Gerda Alexander e é enriquecida pela perspectiva da Anatomia Simbólica de Graziela Rodrigues. São também memória somática da graduação em Dança, realizada no período de 1988 a 1992 na UNICAMP, na qual cursei disciplinas ministradas por Graziela Rodrigues e por Luís Otávio Burnier. Estas referências e memórias são recriadas pela experiência docente em estratégias pedagógicas próprias. Denovaro faz uma defesa do Pilates como educação somática e nesta tarefa aponta em seus estudos que “os métodos somáticos podem variar enormemente entre si no plano das estratégias pedagógicas e na tendência pessoal que cada instrutor desenvolve durante sua experiência profissional” (Denovaro, 2012, p. 98). Na mesma direção, Melina Scialom afirma que

Durante os Seminários Transculturais, as aulas de Warwick apresentaram diferentes abordagens que a Educação Somática pode assumir. Ele mesmo deixou claro que sua entrada no método é apenas uma dentre muitas outras possíveis (o que é justamente uma das características da Educação Somática) (Scialom, 2009, p. 81).

Perceber as estratégias pedagógicas e tendência pessoal tem um significado relevante para uma docente que atua na licenciatura. Implica em considerar que os licenciandos podem, desde a formação, fazer esta reflexão. Na perspectiva fenomenológica é a reflexão sobre as estratégias pedagógicas envolvidas na experiência formativa e, também, as estratégias pedagógicas desenvolvidas na experiência docente. Com isso, retorno ao tema central deste artigo que é o modo como o professor mostra caminhos e maneiras de conhecer e realizar os movimentos por meio da fala em vez de demonstrá-los.

Oralidade como Ação pedagógica

O uso da fala na coordenação de aulas e laboratórios teatrais é entendido como ação pedagógica. “Um processo vivo em constante elaboração” (Greiner, 2003, p. 125), parte de uma rede de acontecimentos intrínsecos ao professor, o agente da ação, e também parte de uma rede de relações com os estudantes e com o ambiente.

A objetividade e a intencionalidade da ação do sujeito dependem do trânsito das informações do próprio corpo e do ambiente, requisitando a todo o momento resoluções cujos processos não controlamos de todo ou temos oportunidade de estabelecer uma relação plenamente consciente. (Greiner, 2003, p. 126)

As diretrizes verbais são ações em tempo presente, que interferem intencionalmente no acontecimento da aula. Num primeiro plano há a intenção de motivar os estudantes em sua busca por movimento expressivo e significativo. Num segundo plano há a mobilização do professor que deve estar atento em sua integridade somática, percebendo empaticamente os movimentos dos praticantes e mobilizando seus conhecimentos para oferecer interferências pertinentes às necessidades dos alunos e aos objetivos das aulas. A aula é, então, um momento de presença corporal do professor tanto quanto dos praticantes, em que a ação pedagógica se materializa na oralidade do professor e na investigação de movimentos dos estudantes, de modo interligado e consequente.

A materialidade da ação vocal implica na criação da sonoridade. Sonoridade produzida no corpo do professor numa ação decorrente de “um processo mental de fonação (que) compreende três fases: *ideação, imagem verbal e ordem motora*” (Mendonça, 2000, p. 189), conforme esclarece Maria Emília Mendonça, ao tratar da voz e da linguagem do educador corporal de Ginástica Holística.

Começamos pensando o que queremos dizer ou manifestar, seja conceito, ensinamento, emoção, pergunta ou qualquer situação mental que se queira resolver ou esclarecer. Depois, recorremos ao arquivo mental ou à memória, em busca da palavra ou frase que melhor represente nossas ideias. E, finalmente, a zona do córtex cerebral, que rege a ação do aparelho vocal, dá a ordem correspondente para que os músculos da fonação se contraiam adequadamente e emitam as palavras ordenadas, comunicando nossa mensagem ou pensamento (Mendonça, 2000, p. 189).

A qualidade material da voz dá o tom, o timbre e a altura em que as palavras são ditas. O modo de dizer é tão importante quanto o que é dito. Aliás, não é possível separar a escolha das palavras do modo de dizê-las, uma mesma frase pode ter diferentes sentidos dependendo do modo como é pronunciada. A fala, juntamente com os outros estímulos para o movimento,

como uma música, objetos ou uma situação dada, são responsáveis por instaurar o clima de cada atividade. Neste clima, os estudantes são também atuantes, por meio da interpretação das diretrizes verbais que se realizam no movimento.

Indicação Oral do professor

Feldenkrais desenvolveu um trabalho somático chamado por ele de “Consciência pelo Movimento”, no qual, segundo Scialom,

uma série de movimentos é realizada através de indicação oral do instrutor, visando promover mudanças na respiração, postura, flexibilidade, amplitude de movimento, alterações na autoimagem, redução de dor e trazendo, com isso, a atenção para o que se está fazendo de fato. Nas palavras do próprio Moshé Feldenkrais, se você sabe o que está fazendo, pode fazer o que quiser (Scialom, 2009, 81).

Para Feldenkrais, a indicação verbal é uma estratégia que facilita o foco da atenção na percepção do movimento e do corpo. O aluno é conduzido por meio de “sua própria interpretação das indicações orais” (Scialom, 2009, 82). Nota-se que é uma metodologia que leva em conta a participação do estudante na própria condução da atividade por meio de sua interpretação da fala do professor. Debora Bolsanello (2011, p. 308) reforça esta ideia de Feldenkrais quando fala da interpretação da diretriz verbal como característica das práticas de educação somática - apontando para a escuta do estudante. Para a autora, “o professor não demonstra os movimentos ao aluno para que ele não se torne um modelo. O aluno é levado a interpretar as comandas segundo a percepção que tem de seu corpo, seus limites e potencial” (Bolsanello, 2011, p. 308). É um aspecto de intencionalidade e independência no processo de aprendizagem.

Scialom (2009, 82) esclarece que “através desta metodologia, é possível desconstruir padrões posturais e caminhos de movimento cristalizados em nosso soma”. A percepção através do movimento desenvolvida por Feldenkrais foca o aprendizado do modo como o movimento é realizado, e não se atém no que o movimento quer dizer.

A escuta da fala do professor indica os movimentos a serem realizados, trazem informações e detalhes do modo de realização dos

movimentos que promovem mudanças no corpo que intensificam a percepção de si. Esta escuta da fala do professor pode ser um descobrimento da percepção. Segundo o neurocientista Antônio Damásio,

Às vezes usamos nossa mente não para descobrir fatos, mas para encobri-los. Usamos parte da mente como uma tela para impedir outra parte de perceber o que se passa em outro lugar. Esse encobrimento é necessário e intencional - não tentamos confundir o tempo todo - mas, de propósito ou não, para todos os efeitos há uma tela que oculta (Damásio, 2000, p. 49).

Este descobrimento é uma distração em relação à própria percepção de si, do ambiente, dos pensamentos. No meu entendimento, a partir deste mecanismo neural, podemos entender a invisibilidade da percepção do corpo no cotidiano. Temos aparatos sensoriais que nos informam regularmente sobre posições, movimentos, fluxos e tônus corporais. São muitas informações, mais do que a consciência permite se atentar. Então, apenas parte das informações são conscientes, a maior parte delas fica encoberta. E a indicação oral do professor traz a atenção do praticante para o seu próprio movimento, estabelecendo uma percepção somática no tempo e no espaço presente, ou seja, no aqui e agora.

Neide Neves relaciona a técnica Klauss Vianna com as pesquisas de Damásio. Em sua suposição, o mecanismo chamado por Damásio de “distração adaptativa” explica como os estados interiores de percepção do corpo ficam ocultos da noção de self, ou seja, da noção de si mesmo. Isto explicaria a dificuldade de viver o momento presente a nível físico, como afirma Klauss Vianna (Neves, 2008, p. 46). Neves vai mais longe, relaciona esta distração neural com a existência de padrões de movimentos que insistem em limitar as possibilidades de expressão corporal. Segundo Neves,

Esse mecanismo, ao velar a percepção do corpo, provoca também uma limitação na quantidade e na qualidade das respostas motoras às circunstâncias e, conseqüentemente, a recorrência de fórmulas já testadas e estabilizadas (Neves, 2008, p. 46).

Neste sentido, as indicações orais do professor apontam um caminho para a descoberta de padrões limitantes do movimento, chamam atenção do praticante para o modo de perceber seu corpo, e, com isso, facilitam a criação

de novos movimentos. Ouso dizer que a indicação oral é um estímulo sensorial que está conectado com as reações motoras. A escuta destas indicações são, então, parte do sistema de redes neurais de conexão, que incluem o sistema sensório-motor.

De acordo com Neves, a instrução verbal de Klauss Vianna atuava no sentido de fortalecer a atenção ao presente. “É interessante ver como atenção e temporalidade estão ligadas. A atenção nos coloca no presente, onde tudo acontece” (Neves, 2008, p. 85). O estado de atenção permite cumprir “a instrução de Klauss para que evitássemos preconceber o movimento”, complementa Neves (2008, p. 85). As indicações de Feldenkrais seguem de modo um pouco diferente, Feldenkrais descreve o passo a passo dos movimentos considerando, especialmente, as ações da musculatura tônico-postural.

A escolha das palavras: a inspiração vocal

É importante retomar, neste tópico, as três fases da fonação, declaradas por Mendonça (2000, p. 189), são elas: *ideação*, *imagem verbal* e *ordem motora*, para entender que a escolha das palavras se insere na fase da imagem verbal. Portanto, está integrada, por um lado, ao que o professor quer dizer e, por outro, ao modo como é falado, ou seja, aos acentos, ao tom, ao volume, às pausas, entre outros elementos de expressão vocal.

Feldenkrais se dedica ao passo a passo dos movimentos. Klauss Vianna estimula o estado de atenção e indica o reconhecimento de padrões e a investigação de movimentos para além destes movimentos recorrentes. São diferentes modos de propor a atenção dirigida, com maior ou menor indicação explícita de um movimento específico. Mendonça afirma que em suas aulas de Ginástica Holística, procura “usar uma terminologia acessível e adequada ao nível intelectual dos alunos, ou seja, simples e clara”. Em minhas experiências docentes, é comum que no processo das aulas, algum termo específico seja selecionado por um grupo. Junta-se a conceitos e noções estudadas, algumas palavras retiradas de um texto, de uma música, ou mesmo de uma explicação

de atividade, que, destacadas pelos estudantes, ganham significados específicos e definidos na experiência daquele coletivo.

Kazuo Ohno, bailarino e coreógrafo japonês, considerado um mestre do teatro butô, conduzia os workshops com uma fala poética que exalava sua visão de mundo e sua filosofia que embasava sua dança/teatro. O livro “Treino e(m) Poema” (Ohno, 2016) apresenta transcrições das falas que orientaram os workshops ministrados por Kazuo Ohno em seu estúdio no Japão em “novembro de 1977; final dos anos 1980; e, por último, entre 1995-1996” (Ohno, 2016, p. 9). Os pensamentos, reflexões e ideias apresentados no livro mostram a intimidade entre sua filosofia, sua dança e seu modo de ensinar.

O livro trata de workshops ministrados por Kazuo Ohno em seu estúdio no período entre o final dos anos 1970 até 1997. Trata portanto não apenas de transcrição de aulas, mas também da trajetória deste artista que se preparava e se surpreendia com o acontecimento dos encontros nos quais encorajava/motivava os participantes a “se libertar de seus próprios limites” (Ohno, 2016, p. 13).

É um outro modo de levar a ampliação de limites de movimento. Um caminho oriental, diferente da Educação Somática. O conhecimento da Educação Somática é um campo ocidental, organizado a posteriori, a partir da noção de Soma publicada na década de 1970 por Thomas Hanna que reuniu num mesmo conceito diferentes práticas europeias e norte americanas desenvolvidas há mais de um século. Kazuo Ohno não é desta tradição. Os conhecimentos reunidos em seu livro são considerados aqui um contraponto enriquecedor para pensar como a fala estimula o movimento. Lígia verdi, no prefácio do livro, conta que “ele costumava dizer que não era professor, que não sabia sê-lo. A única coisa que sabia fazer era falar das coisas de que gostava, do seu jeito de perceber a vida, e de dançar para nós” (Ohno, 2016, p. 16). “Um Ohno inspirado e inspirador que encorajava os participantes enquanto observava seus movimentos. (...) de 1977 em diante, ele passou a participar ativamente deles”, afirma Toshio Mizohata na apresentação do livro (Ohno, 2016, p. 11). Suas palavras e suas ações inspiravam e conduziam o movimento dos participantes, por vezes referindo-se ao modo de mover.

Para avançar, o centro da gravidade também vai um pouco para a frente. Em seguida as vértebras. Não deixem as vértebras avançarem, ou o peito. Puxem as vértebras para trás e estiquem o topo da cabeça para cima (...) Com o

centro da gravidade à frente, os pés agem automaticamente, você pensa em avançar mas não avança, e eles avançam sozinhos (Ohno, 2016, p.92).

Além de orientar as ações falando o modo de realizar os movimento, Kazuo também incentivava seus alunos a criar uma dança autoral. Toshio Mizohata nos conta ainda que “enquanto cada um lutava para se libertar de seus próprios limites, Kazuo gritava, alegremente, *free style!*” (Ohno, 2016, p. 13). O mestre utilizava expressões em japonês, mesmo quando ministrava aulas em inglês. Ainda que fossem eventualmente expressas de forma um tanto quanto retorcida em razão de seu modo idiossincrático de falar, sua mensagem, apesar de tudo, estava longe de ser vaga” (Ohno, 2016, p.11). Estas afirmações anunciam o vínculo do seu modo de ensinar com sua própria experiência cultural e artística. Um modo de falar incorporado e enraizado em seu universo poético. A orientação para o movimento, neste caso, não estava no sentido das palavras. Toshio Mizohata escreve na apresentação do livro que existe uma “correlação entre a forma [de Kazuo Ohno] expressar suas ideias e o conteúdo do que diz (...) suas palavras dançam, seu movimento fala” (Ohno, 2016, p. 12). Seu modo de condução levava os participantes a adentrar em seu universo poético.

Destruir tudo e jogar fora. O que se ergue daí é seu - não o que se pensa, mas o que se ergue é seu, o que se ergue como uma pintura detalhada. Aquilo que você busca e o que se ergue devem ser uma coisa só. Buscar e erguer aquilo que se ergue, pois, quando você erguer já terá começado. Aquilo que se ergue é efetivamente a sua dança. Como está o céu? Acolham o que se ergue. Como está o céu afinal? E se estendam livremente. As mãos, os pés, quando a alma se ergue com toda a liberdade, as mãos e os pés agem juntos. Não pode ser depois (Ohno, 2016, p. 198).

A escolha das palavras, então, tem várias direções a depender do que se deseja com a atividade. O conhecimento somático é um conhecimento da experiência, portanto, ele pode ser aprendido, mas não pode ser ensinado. O professor ou o artista ensinador pode orientar, indicar, inspirar e estimular. A aprendizagem se desenvolve no processo do grupo nas ações de falar e mover. As duas ações contém escuta e criação, se inter relacionam e se transformam na relação.

Considerações Finais

A prática investigativa em atividades formativas e de criação, realizada pela autora por meio das "Ternas" nos anos 2017 e 2018, aponta para entendimentos da diretriz verbal como ação pedagógica de acordo com diferentes objetivos e diferentes modos de uso da voz. Para nossa pesquisa utilizamos a voz como "Estímulo Verbal" de atenção ao corpo presente do atuante, buscando o estado de prontidão e presença, como atitude cênica e de trabalho. Empregamos a voz como "Orientação Verbal" na exploração do movimento com objetivo de ampliar as possibilidades expressivas ao observar limites e padrões de movimento durante as improvisações. Conhecimentos da anatomia do movimento e dos processos musculares e neurais são colocados na exploração do movimento por meio de "Informações Verbais". Por fim, as diretrizes são também "Inspirações Verbais" que se abrem para uma comunicação poética e subjetiva do movimento e seu significado.

Referências Bibliográficas

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia: um caminho para percepção corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

BOLSANELLO, Débora Pereira. (Org.). **Em pleno corpo: educação somática, movimento e saúde**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

BOLSANELLO, Débora Pereira. A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade e tecnologia interna. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 36, p. 306-322, jan. 2011. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n36p306>. Acesso em 31 de agosto de 2018.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DENOVARO, Daniel Becker. A Educação Somática na Formação do Ator: a contribuição do Método Pilates. **Repertório**, Salvador, no 18, p.94-100, 2012.1. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6789>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo Movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

FORTIN, Sylvie. "Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança." **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, Universidade Federal da Bahia 2 (1999): 40-55. Disponível em <http://arteducacaoterapia.numin.org.br/educacao-somatica-novo-ingrediente-da-formacao-pratica-em-danca/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

FORTUNA, Marlene. **A Performance da Oralidade Teatral**. São Paulo: Annablume, 2000.

KOUDELA, Ingrid e ALMEIDA JUNIOR, José Simão (org.) **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

NEVES, Neide. **Klauss Vianna: Estudos para uma Dramaturgia Corporal**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MENDONÇA, Maria Emília. **Ginástica Holística**. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

OHNO, Kazuo. **Treino e(m) Poema**. São Paulo: n-1 edições, 2016.

SCIALOM, Melina. Warwick Long: articulando Feldenkrais nas artes cênicas. **REPERTÓRIO: Teatro & Dança** - Ano 12 - Número 13 - 2009.2; pp. 80 - 85. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/download/4016/2938>. Acesso em 31 de agosto de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Plano de Ensino Disciplina Corpovoz I. Curso de Graduação em Teatro - Licenciatura. Instituto de Artes. Uberlândia, 2018a. Disponível em <http://www.iarte.ufu.br/teatro/projeto-pedagogico>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Plano de Ensino Disciplina Corpovoz II. Curso de Graduação em Teatro - Licenciatura. Instituto de Artes. Uberlândia, 2018b. Disponível em <http://www.iarte.ufu.br/teatro/projeto-pedagogico>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.

KUYPERS, Patricia; DA SILVA TAVARES, Tradução Joana Ribeiro; OLSSON-FORSBERG, Marito. 8 Buracos Negros: uma entrevista com Hubert Godard. **O Percevejo Online**, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1447>. Acesso em 13 de fevereiro de 2019.